

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Серия Психология. Педагогика. 2009. Том 2. № 1 (5)

Научный журнал • Основан в 2008 году • Выходит 4 раза в год

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Шарапов В.В. ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ СТРУКТУРЫ И ФУНКЦИЙ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ	3
Григорьева М.В. ЗНАЧЕНИЕ ПОНЯТИЯ «РОССИЯ» У МОЛОДЕЖИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УСЛОВИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ	9
Дубинко Н.А. ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	15
Вержибок Г.В. ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ АКТИВНОСТИ И ЛИДЕРСТВА	20
Бочарова Е.Е. ОСОБЕННОСТИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЮНОШЕСТВА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ	27
Молчанова Н.В. РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В КОММУНИКАТИВНОЙ ИНТЕРАКЦИИ	31
Никитенко П.Д. ДИНАМИКА СТРУКТУРЫ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ	35
Кузьмина Е.П. ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ КАК КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ УСПЕШНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ	37
Анисимова О.В. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ АБСЕНТЕИЗМА	41

ПЕДАГОГИКА

Никитина Н.Н. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ РЕАЛЬНОСТИ	46
Шмачилина С.В. ПРИНЦИП МОТИВАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	52
Гурина Р.В., Хайбуллов Р. А. ЦЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ	56
Цыбина Е.А. СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ	62
Чердынцева Е.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	68
Вишнякова Э.А. СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЕ В СООТВЕТСТВИИ С ПРИНЦИПАМИ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ	74
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	78

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

ПРОХОРОВ ДМИТРИЙ ВАЛЕНТИНОВИЧ

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

ДЕМЧЕНКО АДОЛЬФ АНДРЕЕВИЧ

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

СЛОМОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСЕЕВНА

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

БЕЛОВА ТАМАРА ДМИТРИЕВНА
ДМИТРИЕВА ОЛЬГА ИВАНОВНА
КОНОВАЛОВА МАРИНА ДМИТРИЕВНА
МИЛЕХИН АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ
МОРОЗОВА-ДОРОФЕЕВА ТАТЬЯНА
АЛЕКСАНДРОВНА
НАЗАРОВА РАИСА ЗИФИРОВНА
НИКИТИН СТАНИСЛАВ ВАСИЛЬЕВИЧ
РАХИМБАЕВА ИНГА ЭРЛЕНОВНА
СЕДОВ КОНСТАНТИН ФЕДОРОВИЧ
ТАРАСОВА ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА
ТЕТЮЕВ ЛЕОНИД ИВАНОВИЧ
ШАМИОНОВ РАИЛЬ МУНИРОВИЧ

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
ЗНАКОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ
КАЛОЖНЫЙ АНАТОЛИЙ АФАНАСЬЕВИЧ
КАШАПОВ МЕРГАЛАС МЕРГАЛИМОВИЧ
ПАНОВ ВИКТОР ИВАНОВИЧ
ПАРИНОВА ГАЛИНА КОНСТАНТИНОВНА
СТРАХОВ ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ
ТОЛОЧЕК ВЛАДИМИР АЛЕКСЕЕВИЧ
ЧЕРНЯЕВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА
ШИПОВА ЛАРИСА ВАЛЕНТИНОВНА

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

Журнал принимает к публикации теоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты прикладных исследований.

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 бумажном и электронном вариантах в 1 экз.:

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

б) электронный вариант текста и таблиц должен быть представлен в формате MS Word 6.0 и выше для Windows (.doc), шрифт – Times New Roman. Текст файла должен быть идентичен распечатке. Рисунки (графики, диаграммы) следует подавать выполненными в специализированном редакторе MS Word или же в форматах редакторов векторной графики Corel DRAW (.cdr), Adobe Illustrator (.ai) (преобразование в кривые обязательно). Они должны быть черно-белыми. Растровые изображения представляются в формате TIFF с разрешением не менее 600 dpi без сжатия.

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

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

Редактор

Лысогорский Владимир Александрович

Художник

Кузнецов Олег Святославович

Технический редактор

Агальцова Людмила Владимировна

Верстка

Козлов Альберт Альбертович

Корректор

Певная Татьяна Константиновна

Адрес редакции

410028, Саратов, ул. Заулошнова А.Н., 3
Педагогический институт
Редакция журнала «Ученые записки»
Тел.: (8452) 22-37-65
E-mail: psyedu@mail.ru

Подписано в печать 23.03.09.

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 9,07 (9,75).

Уч.-изд. л. 9,5.

Тираж 500 экз. Заказ 44.

Отпечатано в типографии Издательства Саратовского университета

CONTENTS**PSYCHOLOGY****SHARAPOV V.V.**

THE PROBLEM OF EXPLORATION OF STRUCTURE AND FUNCTIONS OF ETHNIC SELF-IDENTITY 3

GRIGORYEVA M.V.

MEANING OF CONCEPT «RUSSIA» AT YOUTH DEPENDING ON SOCIALIZATION CONDITIONS 9

DUBINKO N.A.

PROBLEM SITUATIONS IN MANAGEMENT ACTIVITY 15

VERGIBOK G.V.

GENDER DISTINCTIONS OF ACTIVITY AND LEADERSHIP 20

BOCHAROVA E.E.

PECULIARITIES OF SELF-DETERMINATION OF YOUTH DEPENDING ON THE LEVEL OF SUBJECTIVE WELL-BEING 27

MOLCHANOVA N.V.

THE ROLE OF EMOTIONAL ESTIMATIONS IN COMMUNICATIVE INTERACTION 31

NIKITENKO P.D.

DYNAMICS OF STRUCTURE OF SOCIALLY-PROFESSIONAL IDENTITY OF CADETS IN THE COURSE OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION 35

KUZMINA E.P.

MATURITY OF PERSONALITY AS A CRITERION FOR APPRECIATING ORPHANS' SUCCESSFUL SOCIALIZATION 37

ANISIMOVA O.V.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF ABSENTEEISM 41

PEDAGOGICS**NIKITINA N.N.**

SOCIAL-CULTURAL IDENTITY OF A PERSONALITY: THE ESSENCE AND PECULIARITIES OF ITS DEVELOPMENT IN THE MODERN MULTICULTURAL REALITY 46

SHMACHILINA S.V.

THE PRINCIPLE OF MOTIVATION PROVISION FOR THE PROCESS OF THE EDUCATION SOCIAL WORKERS' RESEARCH CULTURE FORMATION 52

GURINA R.V., KHAIBULOV R.A.

RANK ANALYSIS IN EDUCATION 56

TSYBINA E.A.

THE STRATEGIES OF PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE DEVELOPMENT 62

CHERDYNTCEVA E.V.

THE ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITY IN PRIMARY SCHOOL 68

VISHNYAKOVA E.A.

WALDORF EDUCATION IS A PEDAGOGY BASED UPON THE PRINCIPLES OF ANTHROPOSOLOGY 74

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

78

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.01

В. В. ШАРАПОВ

Самарский государственный педагогический университет,
кафедра общей и прикладной психологии
E-mail: sharapov61@mail.ru

Проблема исследования структуры и функций этнического самосознания

В статье анализируются научно-исследовательские подходы отечественных учёных к изучению актуальных аспектов этнического самосознания; с академических позиций определяются основные составляющие структуры и функций вышеобозначенного феномена.

Ключевые слова: этнос, этничность, этническое самосознание, этническая общность, этническая культура, этническая психология, межэтническое общение, межэтнические установки, национальная идентификация, автостереотипы, гетеростереотипы, аттитюды, этноинтегрирующие и этнодифференцирующие компоненты.

V.V. SHARAPOV

The Problem of Exploration of Structure and Functions of Ethnic Self-Identity

The article analyses and describes scientific approaches to the notion of self-identity contained in works of Russian researchers. The paper academically defines main components of structure and function.

Key words: ethnos, ethnical, ethnical self-consciousness, ethnical community, ethnical culture, ethnical psychology, communication, aims, national identification, attitudes, stereotypes, components, exploration.

В современном полиэтничном и поликультурном социуме определение и исследование основных составляющих структуры и функций этнического самосознания является более чем актуальной задачей. Существуют различные точки зрения по этому вопросу. В этнологической науке, начиная с 1950-х гг., прочно утвердилось определение этнического самосознания прежде всего как осознания людьми своей принадлежности к определённой этнической общности¹. По мнению В.Ф. Генинга², следует разделять необходимые условия возникновения и развития этнической общности на факторы, формирующие этнос, и этнические признаки, отражающие те существенные различия

между этносами, которые позволяют отличать их друг от друга. Следовательно, если язык, территория, религия являются признаками этноса, несущими в себе конкретное содержание, то общность, унитарность перечисленных признаков представлены в качестве основных факторов образования этноса, способствующих формированию, конституированию и изменению последнего. С точки зрения Н.Н. Чебоксарова³, взаимодействие этих признаков, их суммарное влияние на образование и сохранение этнической общности выражается в виде вторичного фактора – этнического самосознания, которое, в конечном счёте, является решающим для определения принадлежности к той или иной

этнической общности. Тем самым этническое самосознание представляет собой своего рода результат действий всех основных признаков, формирующих этническую общность. Ю.В. Бромлей⁴ расширил концепт термина, утверждая, что нет оснований сводить этническое самосознание лишь к осознанию своей этнической принадлежности, так как самосознание есть осознание человеком своих действий, чувств, мыслей, мотивов поведения и т. д. Определения понятия «этническое самосознание» базируются прежде всего на его содержательной наполненности. Ю.В. Бромлей выделяет такие составляющие компоненты этнического самосознания, как национальная идентификация; представления о типичных чертах своей общности, её свойствах как целого (автостереотипы); представления об общности («родной земле»), о государственной общности – при определённых конкретно-исторических условиях. Самостоятельным элементом в структуре этнического самосознания является осознанное отношение к материальным и духовным ценностям нации, её достижениям, ориентация на них. А.Х. Гаджиев, раскрывая сущность этнического самосознания, показывает его конкретное выражение в многообразных формах: познавательной, эмоциональной и волевой. Познавательная сторона этнического самосознания включает в себя, во-первых, осознание человеком своей этнической принадлежности; во-вторых, своего социального положения; в-третьих, осознание санкционированных этнической общностью традиций, норм (моделей) поведения и жизненных интересов и насущных потребностей. Эмоциональная сторона этнического самосознания включает в себя чувства собственного достоинства и национальной гордости за вклад в приумножение богатства своей страны. К основной функции самосознания А.Х. Гаджиев относит регулятивную, поскольку она имеет волевую форму своего проявления. Благодаря ей этническое самосознание регулирует и направляет все проявления этнической психологии, обеспечивает самоконтроль во всех сферах общественной жизни⁵.

Г.В. Старовойтова вычленила такие важнейшие эмпирические индикаторы этнического самосознания, как этническая самоидентификация, представление об этноконсолидирующих и этнодифференцирующих признаках, представление о так называемом «национальном характере», об

общности черт внешнего облика этнофоров. К косвенным эмпирическим индикаторам этнического самосознания она относит некоторые элементы традиционной культуры (национальные праздники, обычаи, обряды), язык, особенности ориентации в межэтническом общении⁶.

По мнению В.С. Мухиной, структура самосознания строится во временном и социальном пространстве. Первично закладываются те составляющие самосознания, которые обеспечивают эмоционально положительное отношение индивида к самому себе (оно формируется людьми, особенно близкими, на ранних этапах онтогенеза). Это изначальные звенья структуры самосознания, которые можно определить как притязание на: 1) признание своего «Я» как своего имени, своих внешних физических данных и своей внутренней психической сущности; 2) социальное признание; 3) признание своей сущности как представителя пола, то есть половая идентификация. Это сфера изначальных основ самосознания⁷.

Позднее в онтогенезе личности формируются ещё два звена структуры самосознания: временные образования самосознания – прошлое, настоящее и будущее личности; наконец, в структуре самосознания личности развивается сфера её социального пространства, которая определяет путь развития нравственного долга человека в психологическом времени (речь идёт о формировании чувства долга перед людьми и самим собой, а также о формировании прав личности, в том числе на долг и самоуважение).

Структура самосознания при наличии одних и тех же звеньев имеет различное их наполнение в зависимости от культуры, традиций, ценностных ориентаций⁸.

Экспериментально выявленная Г.У. Солдатовой когнитивная структура этноинтегрирующих и этнодифференцирующих компонентов этнического самосознания включает следующие основные группы признаков: «этнокультурные особенности», «черты характера», «отношение к людям», «оценка поведения и динамических характеристик»⁹. При этом атрибутивные симптомокомплексы таких групп признаков, как «черты характера», «отношение к людям», «оценка поведения и динамических характеристик» не представляют устойчивых и оригинальных комбинаций признаков, а включают общечеловеческие качества, присущие представителям всех эт-

нических групп. Образование атрибутивных симптомокомплексов в этническом самосознании происходит на основе этнокультурного компонента его когнитивной структуры.

Ю.В. Арутюнян выделяет четыре «этнических источника», питающих этническое самосознание: «родовой», «психологический», «культурный» и «социальный»¹⁰. При органической взаимосвязи этих источников выявляется их известная автономия. «Родовой» источник, питаемый сознанием общности происхождения и исторических судеб народа, есть продукт социально-биологической природы, объединяющий «своих по роду и племени» в своей или иноэтнической среде. К «психологическому» источнику относятся накопленные народом духовные идеалы, от религиозных до социальных. «Этнокультурные» стимуляторы этнического самосознания диктуются реальными культурными интересами, приобщённостью людей к своей национальной культуре – нормам поведения, языку, социально-нравственным представлениям, обычаям, обрядам и другим атрибутам повседневного образа жизни, имеющим национальные оттенки. «Социальный» источник представлен социальной позицией и социальными интересами этноса.

Таким образом, исследователи близки в толковании этнического самосознания, но сущность явления рассматривают с разных позиций. Основной причиной этого является отсутствие надёжной отечественной этнопсихологической теории и методологии, имеющей высокий объяснительный потенциал¹¹. С учётом теоретических и методологических оснований психологии этнического самосознания можно принять следующее определение: «Этническое самосознание есть относительно устойчивая система осознанных представлений и оценок реально существующих этнодифференцирующих и этноинтегрирующих компонентов жизнедеятельности этноса. В итоге формирования данной системы человек осознаёт себя в качестве представителя этнической общности»¹².

Предлагаемая структура этнического самосознания основывается на методологических принципах системного подхода к проблеме психологии самосознания¹³. Она представлена осознанием:

- особенностей этнической культуры своей этнической общности;
- психологических особенностей своей этнической общности;

- тождественности со своей этнической общностью;

- собственных этнопсихологических особенностей;

- себя субъектом своей этнической общности;

- наличием социально-нравственной самооценки этничности.

Этнокультурная среда включает в себя множество модификаций окружающей реальности, аккумулированных членами этнической общности в ходе её исторического развития. Она представляет собой способ организации и развития жизнедеятельности этнических субъектов, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе общественных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, к собственной этнической общности, а значит, в совокупности качественного своеобразия отношений этнических субъектов к параметрам этногенеза своей общности (климатогеографическому, расово-биологическому, социокультурному) в соотношении с другими. Эти образования находятся рядом с нами в виде «артефактов», преобразованных в ходе их включения в разнообразные формы целесообразной человеческой деятельности¹⁴. Субъективная сторона всякой реально существующей общности людей конституируется путём двуединого, или двустороннего, психологического явления, обозначенного выражением «мы» и «они», путём отличия одной общности от другой¹⁵, то есть через представление об этнодифференцирующих признаках этноса – отличительных особенностях этнической культуры. К ним относятся этническая самоидентификация, происхождение и историческое прошлое членов этноса, этническая территория, язык, религия, культура, экономика, представляющие элементы различных подсистем или сфер этнической культуры¹⁶.

Из всей совокупности особенностей психики, характеризующих этнос, наибольшей статичностью обладает так называемый «психический склад». Учитывая различное отношение к данному психологическому образованию, допускаем, что понятие «психический склад» может включать в себя такие составляющие, как национальный темперамент, этносоциальная направленность (моральные убеждения, ценностные ориентации, взгляды, идеалы и т. п.), специфические для этноса способности. Динамическую

сторону этнопсихологических особенностей раскрывают национальные настроения, чувства, интересы, аттитюды, межэтнические установки, автостереотипы и гетеростереотипы¹⁷. Понятие «национальный характер» как психологическая категория представляет собой специфическое сочетание и проявление психологических свойств, ставших в большей или меньшей степени свойственными той или иной социально-этнической общности в конкретных исторических и культурных условиях её развития.

Этносоциальная направленность характеризуется системой ведущих мотивов, определяющих внутреннюю позицию субъекта, его отношение к этносоциальному взаимодействию с позиций этнических ценностей, представляющих ядро этнического мировоззрения¹⁸. Обусловленное конкретными историческими условиями развития этнической общности, понятие «мировоззрение» включает в себя также систему убеждений, жизненных позиций, взглядов, идеалов, норм нравственности и т.п.

Понятие «национальный темперамент» имеет несколько иное толкование, нежели «темперамент» в общей психологии. Своеобразие национального темперамента объясняется и влиянием климатической среды, и образом жизни, родом занятий этнических субъектов, спецификой этнической культуры.

Допуская различия между этносами в отношении способностей, необходимо подчеркнуть, что речь идет о специфических способностях, прижизненно приобретенных, при равной биологической их обусловленности (задатках). Примером специальных способностей могут служить музыкальные: в различные времена разным нациям приписывались особые музыкальные таланты – большие, чем у других. Во времена В.-А. Моцарта это были итальянцы, в XIX в. – немцы. Общеизвестно, что выходцы из Восточной Европы, особенно евреи, обладают особым талантом игры на струнных инструментах¹⁹.

Национальные чувства выражают, прежде всего, эмоциональное отношение к собственной этнической реальности. К ним причисляются чувства, выражающие гордость за свой народ, приверженность национальным ценностям, достоинствам.

Национальное настроение выполняет функцию, регулирующую психическую активность людей, установку воспринимать и

действовать определённым образом, то есть «выражает общее самочувствие, общее отношение <...> ко всей окружающей действительности». Настроение нации детерминировано историческими событиями жизни своего этноса, судьбой его членов, политическими, экономическими условиями его функционирования, служит реакцией на определённые достижения, успехи, подъёмы, спады в этих областях²⁰.

Динамичность национальных чувств и настроений, «сдвиг во мнениях, эмоциях и поведении» нации в силу тех или иных общественно-экономических изменений предполагает и позитивную, и негативную окраску их проявления. Подлинное чувство национальной гордости и достоинства, прогрессивное настроение нации противоположны гипертрофированному чувству превосходства и исключительности, регрессивно-агрессивному настроению, проявляющимся в этнофанатизме, национализме²¹.

Таким образом, рассматривая факторы, формирующие этническую общность, и признаки, определяющие её на различных этапах онтогенеза, необходимо отметить, что меняются не только их соотношение и вес, но и сущность, и содержание, и как следствие – степень воздействия на личность в процессе этнизации.

Субъективная, социально-психологическая зависимость личности от факторов, обуславливающих функционирование этноса (этноинтегрирующих признаков), осознанное к ним отношение определяют степень этнической однородности общности. Субъективное, личностное отношение к условиям этнического бытия кристаллизуется в явлении этнической идентичности. Необходимо отметить, что ее ядром является этническая самоидентификация, формирование которой зависит от степени выраженности и интенсивности воздействия на личность реальных компонентов этнического мира в ходе этнизации.

Осознание собственных этнопсихологических особенностей есть, прежде всего, процесс опосредованного познания самого себя через познание этнического мира, людей, пребывающих в нём, взаимоотношений с ними²². Процесс самопознания начинается с соотнесения себя с другими людьми в сравнительном контексте («Я и другие»). Образ других включает в себя представление и об их некоторых этнопсихологических особенностях (национальном характере, темпе-

раменте, способностях, мотивах и т. д.). Перенос фиксированных этнопсихологических свойств непосредственно на себя приводит к осознанию степени присутствия, выраженности проявления и развития их у самого человека.

Расширяя сферу переносимых на себя этнических свойств и особенностей других, человек представляет её как систему существенных свойств и поведения применительно к себе и к другим, составляющим некоторую этническую общность. Результатом этого переноса является ощущение себя, представление о себе как об индивиде, похожем на окружающих других. Таким образом, у человека складывается образ самого себя и своего поведения, привязанный к условиям бытия конкретной этносоциальной общности, в которую он себя включает.

Далее процесс самопознания переходит в систему познания самого себя («Я и Я»), где происходит проекция фиксированных свойств на качество своего «Я». Анализируя и осмысляя себя (свое «Я»), собственное поведение, человек соотносит его с детерминирующей мотивацией, обусловленной возлагаемыми на него требованиями этносоциальной общности. В результате данного соотношения происходит осознание себя субъектом своей этнической общности, наделенным этнической индивидуальностью (своеобразным, специфическим сочетанием психологических свойств), детерминированной внешними и внутренними условиями, актуализированной в таких же, похожих на него, других.

Самопознание в системе соотношения себя с другими и в системе соотношения себя с самим собой реализуется непосредственно при взаимоотношениях человека с другими людьми в процессе общения и деятельности, являющихся условиями самого процесса самопознания. Только через деятельность и общение, в которые люди вступают для достижения общих целей, каждый из них познаёт самого себя.

Формой выражения осознания себя субъектом этнической общности является этническая определённость личности. Она представлена в неразрывном единстве двух её сторон: объективной и субъективной²³. Первая рассматривается как комплекс связей, выражающих объективную социальную зависимость личности от общества, закрепляющуюся в процессе этнизации, через включённость личности в социальную, эко-

номическую, политическую и другие сферы функционирования этноса.

Этническая определённость не может не быть осознанной – это органический сплав объективно существующих связей личности с данной общностью и субъективного, личного к ним отношения; отражение в сознании (самосознании) компонентов этнической культуры и реальных взаимосвязей с ними. Осознание себя частью своей этнической общности включено в самосознание в качестве специфически ориентированного осознания этнического мира, избирательного отношения к его составляющим. Условием формирования этнической определённости считается овладение человеком системой ценностей этнической культуры своей общности, активная его самодеятельность в сфере жизнедеятельности.

Социально-нравственная самооценка собственных этнических качеств есть своего рода самоотношение на основе переживаний, возникающих в ходе генезиса этнического самосознания на различных этапах его становления. Формирование отношения личности к себе представляет собой процесс двойного опосредования. Отношение человека к себе изначально формируется через отношение к другому при сопоставлении себя с другим. Этот тип отношений возникает в ходе отождествления себя с другими представителями своей этнической общности, в процессе этнической самоидентификации («Я такой же, как они»), в результате чего формируются, например, автостереотипы (представления, поступки, эмоциональные проявления в отношении своей этнической общности), проявления подражания, внушения, группового мнения, массового вкуса, моды и т. п.

Второй тип самоотношения, обусловленный отношением к человеку другого и проявляющийся через уподобление другого ему («Другой такой же, как и я»), определяется понятием «этнопроекция». Данный тип отношений выражается в процессе социальной стереотипизации межэтнического восприятия в форме гетеростереотипов («легкомысленный француз», «педантичный немец», «чопорный англичанин» и др.), межэтнических установок и т. д.

По сравнению с автостереотипами, эмоциональная окраска набора оценочных высказываний в адрес аутгруппы представляет более тёмные тона. Помимо этого к

факторам, оказывающим большое значение в формировании этнических авто-, гетеростереотипов и установок, относится сфера привитых воспитанием, приобретённых, внушаемых в данной этнической среде взглядов, суждений, представлений, норм поведения, привычек, бытование которых может как контролироваться этническими субъектами, так и совсем не осознаваться.

Оценка самого себя, переживания в связи с осознанием своей этнической индивидуальности опосредуются реальным бытием личности в процессе постоянного соотношения своих жизненных позиций, установок, ценностей с требованиями и нормами своей этнической общности. Одним из важнейших условий формирования самооценки является осознанность критериев нравственной оценки. Содержание нравственных критериев самооценки определяется направленностью личности²⁴. В соответствии с тем, как человек нравственно оценивает свои собственные свойства, формируется и его оценка нравственных свойств окружающих людей. Самооценка на каждом конкретном этапе формирования этнического самосознания отражает уровень развития социально-нравственного отношения к себе, к своей этносоциальной группе и к иноэтническим образованиям.

По своей направленности и назначению этническое самосознание (осознание представителями этнической группы самих себя) выполняет ряд функций: консолидирующую, регулятивную, познавательную, эмоционально-оценочную, ценностную, социально-психологическую.

Консолидирующая функция подчёркивает факт объединения, который происходит на основе освоения общественно-этнических интересов, выступающих важнейшим элементом этнического самосознания.

Суть регулятивной функции проявляется в определении и достижении этносом конкретных целей. Среди целей такого плана – стремление к суверенитету, социальному и экономическому прогрессу, сохранение духовных и материальных ценностей.

Познавательная функция этнического самосознания выступает, по сути, в форме самопознания. Основная суть познавательной функции заключается в осознании своего «мы» и своего отличия от других подобных общностей.

Эмоционально-оценочная функция отражает степень и уровень межэтнического взаимодействия (отношение к собственной группе и другим иноэтническим группам), исходя из принципа «мы – они». Данная функция служит своего рода регулятором межэтнических отношений. На основе эмоционально-оценочной функции осуществляется содержательное наполнение образов «мы» и «они». Более полно она раскрывается через духовный феномен – самооценку. В какой-то мере это обстоятельство связывает эмоционально-оценочную функцию с ценностной.

Ценностная функция определяет совокупность идейных установок, взглядов, убеждений, формирует идеалы, принципы, которые признаются стоящими над всем остальным и к которым стремятся представители этнической общности. Эта функция составляет сущность и условие полноценного бытия этноса.

Социально-психологическая функция подчёркивает взаимосвязь и взаимообусловленность общественно-психологических особенностей этнического самосознания, проявляющихся в поведении, темпераменте, манере общения и психике. Функциональные особенности этнического самосознания непосредственно связаны с практической деятельностью представителей этнической общности²⁵.

Итак, этническое самосознание – это осознание этносом своего этнического единства, совокупность идей, взглядов и чувств, связанных с самоопределением этнической общности, осознанием своего места среди других общностей подобного типа; это комплекс представлений этнической группы о самой себе, её этнически осознанных интересов, ценностных ориентаций, этнической идентификации и установок по отношению к представителям других этносов.

Примечания

¹ См.: Агаев А.Г. Нация, её сущность и самосознание // Вопр. истории. 1967. № 1; Козлов В.И. Некоторые проблемы истории нации // Вопр. истории. 1967. № 1.

² См.: Генинг В.Ф. Этнический процесс в первобытности: Опыт исследования закономерности зарождения и раннего развития этноса. Свердловск, 1970.

³ См.: Чебоксаров Н.Н. Проблемы происхождения древних и современных народов: Вступительное слово на симпозиуме // Труды Междунар. конф. по антропологии и этнологии. М., 1970. Т. 5.

- ⁴ См.: Бромлей Ю.В. Этнос и этнография. М., 1973.
⁵ См.: Гаджиев А.Х. Проблемы марксистской этнической психологии. Ростов н/Д, 1982.
⁶ См.: Старовойтова Г.В. К исследованию этнопсихологии городских жителей: По материалам опроса трёх городов Татарской АССР // Советская этнография. 1976. № 3.
⁷ См.: Мухина В.С. Современное самосознание народностей Севера // Психол. журн. 1988. Т. 9. № 4. С. 44–53.
⁸ См.: Мухина В.С. Указ. соч.
⁹ Солдатова Г.У. Межэтническое общение: Когнитивная структура этнического самосознания // Познание и общение. М., 1988. С. 111–125.
¹⁰ Арутюнян Ю.В. Социально-культурное развитие и национальное самосознание // Социс. 1990. № 7. С. 42–49.
¹¹ См.: Дробужева Л.М., Кузнецов И.И. и др. Некоторые проблемы этнопсихологических исследований // Психол. журн. 1988. Т. 9. № 3. С. 26–34.
¹² Хотинец В.Ю. Этническое самосознание в структуре интегральной индивидуальности: Дис. ... канд. психол. наук. Ижевск, 1995.
¹³ См.: Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание: Учеб. пособие. Пермь, 1990.
¹⁴ См.: Коул М. Культурные механизмы развития // Вопр. психол. 1995. № 3.
¹⁵ См.: Подойницына И.И. Этнокультурные стереотипы производственного поведения в трудовых коллективах: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1993.
¹⁶ См.: Мкртумян Ю.И. Основные компоненты культурного этноса // Методологические проблемы исследования этнических культур. Ереван, 1978.
¹⁷ См.: Хотинец В.Ю. Указ. соч.
¹⁸ См.: Пименов В.В. Системный подход к этносу // Расы и народы. М., 1986.
¹⁹ Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 1999.
²⁰ Хотинец В.Ю. Указ. соч.
²¹ См.: Подойницына И.И. Указ. соч.
²² См.: Хотинец В.Ю. Указ. соч.
²³ См.: Дашдамиров А.Ф. Нация и личность. Баку, 1976.
²⁴ См.: Макарова Н.Ф. Структура автостереотипов болгар в условиях османского владычества (XV–XVI вв.) // Славяне и их соседи: Этнопсихологические стереотипы в средние века. М., 1990.
²⁵ См.: Хотинец В.Ю. Указ. соч.

УДК 316.37

М.В. ГРИГОРЬЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра психологии образования
E-mail: antongr89@mail.ru

Значение понятия «Россия» у молодежи в зависимости от условий социализации

В статье обосновано, что одним из важнейших понятий, значение которых в значительной степени определяет сознание современной молодежи, является понятие «Россия». Автором представлены материалы экспериментального исследования по выявлению и описанию значения понятия «Россия» у молодежи. Определена специфика данного значения у старшеклассников и студентов в зависимости от условий социализации: содержания и объема осваиваемых знаний, особенностей субкультуры, сфер взаимодействия представителей групп с другими людьми, межличностных взаимоотношений внутри группы и т.д. Методологической основой анализа явилось положение культурно-исторической психологии о неразрывной связи активных действий и внутренних психических явлений.

Ключевые слова: социализация, значение, культурно-историческая модель мира, понятия «Россия», представления, содержательные и эмоционально-оценочные характеристики представления.

M.V. GRIGORYEVA

Meaning of Concept «Russia» at Youth Depending on Socialisation Conditions

In article it is proved, that by one of the major concepts which value substantially defines consciousness of modern youth, the concept «Russia» is. The author presents experimental research materials on revealing and the description of value of concept «Russia» at youth. Specificity of the given value at senior pupils and students depending on socialisation conditions is defined: the maintenance and volume of mastered knowledge, features of subculture, spheres of interaction of representatives of groups with other people, interpersonal mutual relations in group etc. the Methodological basis of the analysis was position of cultural-historical psychology about indissoluble communication of active actions and the internal mental phenomena.

Key words: socialisation, meaning, cultural-historical model of the world, concept «Russia», representations, substantial and emotionally-estimated characteristics of representation.

Особенности процесса организованного обучения и воспитания в учреждениях образования, основывающиеся на неразрыв-

ной связи активных действий и внутренних психических явлений, в рамках культурно-исторической психологии позволяют рассмат-

ривать социализацию молодежи как процесс целенаправленного формирования личности в соответствии с требованиями культуры. Положительный результат такого формирования позволяет индивиду интегрироваться в общество и вести там себя адаптивно. Социализация предполагает также активное участие самого человека в освоении культурных норм, приобретении знаний, умений, навыков, необходимых для успешной адаптации и интеграции. Молодой человек стремится создать субъективную концепцию мира и одновременно поместить в нем себя как активного субъекта. Немаловажное место в данной концепции имеет образ России, который можно рассматривать как одну из моделей физической, социальной или индивидуально-психологической среды проявления активности. С возрастом и в зависимости от условий социализации эта концепция меняется, проверяется и уточняется, достигая к юности более или менее правильного соответствия реальности, необходимого для начала процесса интеграции в общество. Изменяются также и представления, составляющие образ России. Для организации процесса целенаправленного формирования личности в условиях учреждений образования необходимо, в частности, знать, каким образом условия социализации влияют на содержательные и эмоциональные характеристики представлений, составляющих образ России у молодежи.

В то же время восприятие субъектом мира происходит через призму индивидуальной системы значений. Объективная действительность при этом отражается в сознании субъекта, становясь имплицитной «осмысленной картиной мира», формирующейся у человека на основе определенных значений¹, его образом мира. Это своего рода культурно-историческая модель мира, которую создает единичный или коллективный субъект².

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 сознания³. В свою очередь, система представлений индивидуального или коллективного субъекта об интересующем исследователя объекте является диагностическим средством, так как рассматривается как превращенная форма деятельности⁴ и содержит определенное отношение к дан-

ному объекту. Развивая культурно-историческую теорию Л.С. Выготского в концепции активной памяти, П.И. Зинченко акцентирует внимание на том, что развитие психики человека определяется развитием реальных отношений субъекта к действительности: «Любое психическое образование – ощущение, представление и проч. – не является результатом пассивного, зеркального, чисто физиологического отражения предметов и их свойств, а результатом отражения, включенного в какое-либо действенное, активное отношение субъекта к этим предметам и их свойствам»; эти образования возникают, когда «осуществляется деятельность по отношению к объекту»⁵.

Кроме того, социальное самоопределение юношей и девушек, формирование ими жизненной перспективы неразрывно связаны с построением, конструированием, уточнением и прояснением представлений о сферах и областях будущих взаимодействий. В ранней юности это является актуальным, особенно для тех молодых людей, которые еще не начали обучаться профессии и завершают учебу в школе. У старших школьников формируются более или менее четкие образы будущего профессионального учебного заведения, города, региона, где находится вуз или колледж. Наиболее общей и широкой областью социальных взаимодействий для многих молодых людей является страна, в которой они проживают. От того, какими будут содержание и эмоциональный фон данных образов и представлений, их составляющих, зависят активность, направленность и содержание общественно полезной деятельности молодежи в настоящем и будущем, отношения юношей и девушек к различным сторонам социальной действительности.

Из вышесказанного можно заключить, что одним из важнейших понятий, значение которых в значительной степени определяет сознание современной молодежи, является понятие «Россия».

Цель данного исследования заключается в выявлении содержательных, эмоциональных и оценочных характеристик представлений, составляющих образ России у молодежи, а также в определении соотношения различных характеристик этих представлений.

В исследовании участвовали 118 учащихся 10–11 классов классической гимназии (4 класса: с углубленным изучением мате-

матики и предметов гуманитарного цикла), 118 учащихся 10–11 классов общеобразовательных школ (4 класса) города Саратова, 118 студентов 2–3 курсов факультета психологии и 118 студентов 2–3 курсов спортивного факультета пединститута Саратовского государственного университета, всего – 472 человека. Условия социализации данных четырех групп испытуемых различаются содержанием и объемом осваиваемых знаний, особенностями субкультуры, сферами взаимодействия представителей групп с другими людьми, межличностными взаимоотношениями внутри группы и т.д.

Для реализации цели использовались методы свободного ассоциативного эксперимента, беседа, анкетирование. В ассоциативном эксперименте использовалось понятие-стимул «Россия». Для дополнения, подтверждения и уточнения данных ассоциативного эксперимента использовалось анкетирование.

Анализ ассоциаций, связанных с понятием-стимулом «Россия», показал, что старшеклассники в основном актуализируют парадигматические ассоциации: их количество в среднем составляет 96,2% от общего количества называемых. Этот факт свидетельствует о том, что по словам-реакциям испытуемых можно судить о семантическом составе понятия-стимула⁶.

Конструируя образ России, старшеклассники в среднем используют 2,38 характеристики, причем этот показатель достоверно варьирует в зависимости от возраста и от типа учебного заведения (гимназия или общеобразовательная школа). Так учащиеся 10-х классов в среднем используют 2,06 характеристики, а учащиеся 11 классов – 2,72 (t -критерий Стьюдента = 1,98, $p < 0,05$). Данный факт свидетельствует о том, что у учащихся с возрастом расширяется и усложняется содержание этого образа, в его семантическое пространство добавляются новые признаки, что, в свою очередь, является результатом более полного по сравнению с предыдущим возрастным этапом познания феномена. Учащиеся 10–11 гимназических классов актуализируют в среднем 3,02 характеристики образа России, учащиеся 10–11 общеобразовательных классов – 0,81 (t -критерий Стьюдента = 3,2, $p < 0,01$). Повышенная сложность образа России у учащихся гимназии по сравнению с общеобразовательной школой может быть связана с программами углуб-

ленного изучения предметов и различиями в общем и интеллектуальном развитии старшеклассников.

Значимые различия сложности образа России обнаружены также между группами школьников и студентов (t -критерий Стьюдента = 2,18, $p < 0,05$). Первые, как было показано выше, актуализируют в среднем 2,38 характеристики, вторые – 3,1, что также свидетельствует о том, что содержание образа России с возрастом расширяется и усложняется.

Сложность образа России у студентов тоже различна: у будущих психологов она составляет в среднем 3,43 признака, у спортсменов – 2,76 (t -критерий Стьюдента = 1,99, $p < 0,05$). Возможно, эти различия связаны с тем, что требования профессии психолога, а значит и содержание учебных дисциплин и требования педагогов заставляют студентов-психологов комплексно подходить к формированию картины мира (и образа России в том числе), используя физические, социальные, психологические и другие характеристики реальности. Для будущих профессиональных спортсменов и тренеров наиболее важны физические характеристики мира, что несколько обедняет обобщенный образ России.

Количественный анализ названных в эксперименте слов-реакций позволил опередить соотношение содержательных, эмоциональных и оценочных характеристик представлений, составляющих образ России у старшеклассников и студентов. В среднем учащиеся 10–11 классов используют 73,3% понятий, которые можно отнести к категории содержательных характеристик, 11,4% – к категории эмоциональных и 15,3% – к категории оценочных характеристик (всего эмоционально-оценочных характеристик 26,7%). Из этих данных видно, что в образе России старшеклассников преобладают представления, характеризующие содержание образа, отражающие безоценочные знания о феномене, но, тем не менее, являющиеся основой эмоционального отношения и оценки. Так, многие содержательные характеристики сопровождаются уточнением эмоционального и оценочного отношения к явлениям и объектам, которые они описывают: например, содержательное понятие «Родина» – понятием, отражающим эмоциональное отношение «Любимая Родина»; содержательное понятие «Природа» – оценочной характеристикой «Красивая природа».

Студенты психологического факультета в процессе формирования образа России используют в среднем 89,4% содержательных характеристик, 2,7% эмоциональных и 7,9% оценочных характеристик (эмоционально-оценочных – 10,6%). По сравнению с группой школьников у студентов-психологов видно более частое использование в образе России содержательных и уменьшение эмоционально-оценочных характеристик. Предпочтение характеристик содержания у будущих психологов, очевидно, связано с тем, что формируемые у студентов профессиональные исследовательские навыки направляют их, прежде всего, на изучение и актуализацию содержания предмета или явления, рациональное выделение в этом содержании сути явления, а уже затем на формирование эмоционально-оценочного, а в некоторых случаях и безоценочного отношения к изучаемому явлению.

Студенты-спортсмены в процессе формирования образа России используют в среднем 66,7% содержательных, 14,4% эмоциональных и 18,9% оценочных характеристик (эмоционально-оценочных – 33,3%). В данной группе наблюдается то же соответствие, что и в других группах – содержательные характеристики в образе России преобладают над эмоционально-оценочными. Однако здесь в большей степени, чем в остальных группах, используются эмоционально-оценочные характеристики, которые связаны, в основном, с отношением к негативным явлениям, вредящим здоровью («Много алкоголиков», «Низкий уровень жизни», «Плохая экология», «Большая свалка»), и с отношением к спорту («Слабая сборная России по футболу», «Нет футбола!»), то есть с наиболее актуальными и эмоционально напряженными отношениями.

Метод группировки содержательных характеристик образа России позволил объединить их в смысловые группы и выяснить частотное распределение понятий различных групп. Частотное распределение признака (характеристики) – это величина, выражающая среднее количество использования того или иного признака в выборке.

Были выявлены следующие смысловые группы (в скобках даны их частотные распределения по выборкам учащих гимназии, общеобразовательных школ, студентов-психологов и студентов-спортсменов): родовидовые характеристики (1,23; 0,91; 1,35; 1,25), пространственные и географические (0,58;

0,22; 0,33; 0,65), характеристики политической системы (0,32; 0,22; 0,33; 0,4), экономики (0,27; 0,15; 0,31; 0,39), культуры и духовности (0,38; 0; 0,53; 0), социальные (0,3; 0; 0,37; 0,35), национальные (0,16; 0,13; 0,1; 0,17), исторические (0,28; 0; 0,21; 0), бытовые (0,1; 0,12; 0,11; 0,25). Видно, что в содержании образа России у старшеклассников и студентов всех групп больше по сравнению с другими характеристиками родовидовых, позволяющих упорядочивать понятия, включать их одно в другое, расширять и конкретизировать значение понятий, отражающих значение понятия «Образ России». Это такие понятия как «Край», «Отечество», «Страна», «Государство», «Держава», «Континент», «Планета» и др. Пространственные и географические характеристики, используемые молодыми людьми, позволяют конкретизировать образ России в визуальном образе: «Пространство», «Простор», «Географическое положение», «Степи», «Поля», «Реки», «Леса», «Горы» и т.д. Пространственные и географические характеристики наиболее актуальны для спортсменов, так как помогают представить пространство, на котором осуществляются их профессиональные взаимодействия (многие студенты-спортсмены участвуют и предполагают в будущем участвовать в соревнованиях на территории России).

Примерно одинаково по количеству представлены характеристики политической системы («Президент», «Власть», «Демократия», «Политическая система» и т.п.), экономики («Экономика», «Полезные ископаемые», «Нефть», «Газ», «Уголь», «Железные дороги» и др.). В меньшей степени, чем остальные, для конструирования образа России старшеклассниками и студентами используются социальные («Народ», «Люди», «Мы», «Россияне» и др.), национальные («Русские», «Нерусские», «Многонациональность» и т.д.) и исторические («СССР», «Великая Отечественная война», «Петр 1», «История» и т.д.) характеристики. Причем заметно, что социальные характеристики у старшеклассников выражены неконкретными, общими признаками, обозначающими большие социальные группы, что, скорее всего, свидетельствует о недостаточности у них знаний и дифференциации этих знаний в данной области, а также об отсутствии опыта социальных взаимодействий. У студентов социальные характеристики в большей степени конкретны, чем у школьников («Студенты», «Жители городов», «Ученые», «Высококвали-

фицированные специалисты», «Беспризорники», «Бомжи» и т.д.).

Равномерно по группам распределены национальные характеристики. Они во всех группах представлены конкретным понятием «Русские» и более обобщенными, обозначающими другие национальности. Небольшая представленность национальных характеристик в образе России у молодежи г. Саратова может быть связана с малой актуальностью для них национальных взаимоотношений, что, в свою очередь, обусловлено национальным составом выборки (96% обследуемых – представители русской или традиционных для средней полосы Поволжья национальностей), а также отсутствием широкомаштабных и острых национальных конфликтов в данном регионе.

В изучаемых группах молодежи неравномерно распределены культурно-духовные характеристики образа России: у студентов-психологов они используются достаточно часто (частотное распределение – 0,53), представлены они также и у учащихся гимназии (0,38). Это такие характеристики как «Русская культура», «Образование», «Поэзия», «Русский дух», «Сила духа», «Менталитет» и т.д. Представителями этих групп используются также и исторические характеристики. Учащиеся общеобразовательных школ и студенты-спортсмены не используют культурно-духовные и исторические характеристики для конструирования образа России. Это свидетельствует о значительном влиянии содержания образования на формирование образа России: дисциплины гуманитарного цикла (литература, история), а также изучение человека и его внутреннего мира способствуют включению в образ России исторических и культурно-духовных характеристик.

Частотное распределение бытовых характеристик больше по сравнению с другими в группе студентов-спортсменов, ими используются такие характеристики как «Дом», «Хлеб», «Деревенская мебель», «Заброшенные стадионы», «Мусорки», «Свалки», «Грязь» и т.п. Эти данные еще раз подтверждают то, что для студентов этой группы важны достаточно конкретные характеристики физического мира, в котором они как спортсмены проявляют свою физическую активность.

Таким образом, проведенное исследование позволило установить связь между условиями социализации и характеристиками образа России у молодежи и выявить неко-

торые особенности данной связи, а именно, гуманитарное и естественно-научное образование способствует формированию более сложного и адекватного требованиям культуры образа России у молодежи.

Эмоциональные характеристики, используемые старшеклассниками в эксперименте, отражают, в основном, положительные аффективные переживания, сопровождающие конструирование образа России, по количеству их 86,8%. Примерами таких характеристик являются связанные с понятиями «Любовь», «Счастье», «Гордость», «Патриотизм», «Радость», «Надежда» и т.п. Остальные 13,2% эмоциональных характеристик связаны с негативными эмоциями и чувствами: «Грязь», «Мусор», «Разваленное государство», «Дураки», «Злые люди» и т.д. Из примеров видно, что положительный аффективный фон образа России выражен в конкретных названиях положительных эмоций и чувств, а отрицательный аффективный фон проявляется, скорее, опосредованно через обозначение негативных явлений российской действительности, что также подтверждает в целом положительное эмоциональное отношение старшеклассников к России.

Оценочных характеристик, отражающих положительное отношение старшеклассников к России, 81,1%. Они проявляются в понятиях «Великая держава», «Величайшая страна», «Сильный дух», «Огромная страна», «Красивая страна», «Хорошее образование» и др. Отрицательные оценки встречаются в среднем в 18,9% случаев и связаны с понятиями «Низкий уровень жизни», «Бедное население», «Плохие дороги», «Слабая экономика», «Тяжелое прошлое» и т.д. Таким образом, образ России у старшеклассников связан в целом с положительными оценочными характеристиками явлений и объектов.

Определение частотных распределений отдельных слов-реакций, дающих информацию о содержании изучаемых представлений, позволило выявить наиболее часто встречаемые в ответах признаки, характеризующие образ России у старшеклассников. Данные признаки описываются словами-реакциями «Родина» и «Страна» (частотные распределения соответственно 0,65 и 0,27), т.е. у старшеклассников представления о России как о месте, где они родились и проживают, являются наиболее распространенными и связанными с ее образом. Семантическое пространство такого рода характеристик

подкрепляется и расширяется следующими: «Жизнь» (частотное распределение 0,08), «Отечество» (частотное распределение 0,05), а также «Дом», «Семья», «Родные» (частотные распределения для каждого из понятий 0,04).

Второй по представленности является содержательная характеристика «Страна», что свидетельствует о том, что немаловажным для старшеклассников является восприятие России как целостного субъекта мирового территориального разделения со своими пространством и границами. Данное семантическое пространство дополняется такими оценочными характеристиками, как «Великая страна» (0,06), «Огромная страна» (0,05), вносящими в образ России признаки значительности, влияния на мировую историю, а также размера и пространства. Признаки значительности расширяются такими содержательными характеристиками, как «Сила» (0,06), «Мощь» (0,06), «Величие» (0,04), а признаки размера – характеристиками «Простор» и «Широта» (частотные распределения по 0,04).

Близкими по значению к содержательной характеристике «Страна» являются используемые для конструирования образа России характеристики «Государство» (0,05), «В.В. Путин» (0,07), «Президент» (0,05) и «Флаг», «Гимн», «Герб» (частотные распределения по 0,03). Видно, что образ России у старшеклассников связан с представлениями об управлении страной, а также с представлениями о государственной атрибутике.

В словах-реакциях встречаются такие содержательные характеристики как «Поля» (0,18), «Реки» (0,16), «Леса» (0,16), «Дороги» (0,08), «Горы» (0,02), которые обобщаются характеристикой «Природа» (0,08). Это свидетельствует о том, что немалую часть семантического пространства, объединяющего признаки образа России, занимают довольно конкретные представления о географических и природных объектах, которые дополняются оценочными характеристиками «Красивая природа» (0,1), «Разбитые дороги» (0,02) и содержательными характеристиками «Нефть» (0,03), «Газ» (0,01), «Природные ископаемые» (0,02), «Природные богатства» (0,01).

Признаки негативных явлений, связанных с образом России, встречаются в словах-реакциях нечасто, но достаточно равномерно представлены во всех восьми обследуемых старших классах. Это такие характеристики как «Низкий уровень жизни» (0,09), «Грязь» (0,06), «Помойка» (0,02), «Пьянство» (0,04),

«Водка» (0,02), «Воровство» (0,04), «Коррупция» (0,01), «Беспредел» (0,03).

По всем перечисленным выше характеристикам ответы старшеклассников всех восьми участвующих в эксперименте классов пересекаются, т.е. распределены достаточно равномерно, свойственны примерно одинаковому количеству учащихся в каждом классе и, скорее всего, будут представлены в любой формальной группе старшеклассников гимназии или общеобразовательной школы. Кроме того, в представлениях, определяющих образ России у старшеклассников, встречаются и такие характеристики, которые относятся к субкультуре класса или к субкультуре неформальных (возможно, референтных) групп. Это – «Сборная России по футболу» (0,04), «Сборная России по хоккею» (0,015), «Группа «Ария» (0,03), «СССР» (0,03). Многочисленны по количеству и разнообразны по содержанию и эмоциональному отношению индивидуальные характеристики образа России, их среднее частотное распределение 0,18, они связаны с индивидуальным опытом и социально-психологическими особенностями старшеклассников. Среди них – «Великая Отечественная война», «Балалайка», «Саратов», «Волга», «Дон», «Кремль», «Деревня», «Православие», «Пушкин», «Поэзия», «США», «Надежда», «Озон», «Лето», «Хрущевы», «Дураки» и т.д.

Таким образом, анализ данных свободного ассоциативного эксперимента на словостимул «Россия» позволил сделать следующие выводы:

1) у учащихся с возрастом расширяется и усложняется содержание образа России, в его семантическое пространство добавляются новые признаки, познание феномена России становится более полным;

2) в образе России старшеклассников преобладают представления, характеризующие содержание образа, отражающие безоценочные знания о феномене, но тем не менее являющиеся основой эмоционального отношения и оценки;

3) среди содержательных характеристик образа России наиболее употребляемыми являются характеристики, позволяющие упорядочивать знания о России и визуализировать ее образ;

4) конструирование образа России у старшеклассников сопровождается в основном положительными аффективными переживаниями и оценками;

5) равномерно распределенные по выборке характеристики отражают особенности конструирования образа России в любой формальной группе старшеклассников. Кроме того, в представлениях, определяющих у них образ России, встречаются и такие характеристики, которые относятся к субкультуре отдельного класса или к субкультуре неформальных групп;

6) проведенное исследование позволило установить связь между условиями социализации и характеристиками образа России у молодежи и выявить некоторые особенности данной связи, а именно, гуманитарное и естественнонаучное образование способствует формированию более сложного и адекватного требованиям культуры образа России у молодежи.

Примечания

¹ Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т.1. С. 160.

² Петренко В. Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб., 2005.

³ Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 2.

⁴ Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М., 1997.

⁵ Цит. по Леонтьев А.А. Л.С. Выготский: Кн. для учащихся 9–11 кл. сред. шк. М., 1990. С. 136.

⁶ Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М., 1988. 365 с.

УДК 159.9 359(042.3)

Н.А. ДУБИНКО

Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
кафедра психологии управления
E-mail: nata_dub@mail.ru

Проблемные ситуации в управленческой деятельности

В статье рассматриваются современные теоретико-методологические подходы к изучению проблемных ситуаций в управленческой деятельности. Выявлены и проанализированы типы проблемных ситуаций, с которыми чаще всего сталкиваются руководители в своей деятельности. Ранжирование проблемных ситуаций отражает различия у руководителей с различным стажем управления. Выявлены гендерные различия в представлениях руководителей об управленческих проблемах.

Ключевые слова: проблемная ситуация, ранжирование проблемных ситуаций, гендерные различия, управленческая деятельность, принятие управленческого решения, ситуации неопределенности.

N.A. DUBINKO

Problem Situations in Management Activity

This article reviews contemporary methodological and theoretical approaches to the problem situations in management activity. Revealed and analyzed the types of problem situations managers dealing with in their activity. Rank correlation of problem situations shows distinctions depending on management work experience. Revealed gender distinctions in the managers' ideas of management problems.

Key words: problem situations, rank correlation of problem situations, gender distinctions, management activity, management decision making, situation of uncertainty.

К важным теоретическим и практическим задачам психологии управления относят обеспечение оптимального соотношения между требованиями к личности управленца и его возможностями, обеспечивающими высокую социальную эффективность профессиональной деятельности. Развитие личности управленца и его профессиональные успехи во многом определяются наличием объективных и субъективных про-

тиворечий, среди которых необходимо выделить:

– противоречие между стремлением личности максимально реализовать свой потенциал в профессиональной деятельности и наличием внутренних ресурсов для преодоления непредвиденных жизненных трудностей;

– на уровне управленческой деятельности важную роль играет противоречие между

требованиями профессии к личности и ее возможностями.

В управленческой деятельности руководитель практически ежедневно принимает решения в ситуациях риска и неопределенности. Одно из важнейших требований, предъявляемых к современному руководителю, заключено в умении принимать оптимальные решения в проблемных ситуациях. Понятие «проблемность» использовалось различными исследователями при изучении процессов мышления¹ и принятия решений для обозначения психологических трудностей² и оценки сложности задач³, предполагали существование непрерывной шкалы «проблемности», охватывающей область от хорошо определенных формальных задач до плохо определенных задач, признавая размытые границы между ними. И если эти исследователи считали понятия «проблемность» и «трудность» синонимами, то Г.А. Балл разделяет эти понятия⁴. При этом «трудность» в его понимании отражает меру объема психической активности, необходимой для решения задачи, а «проблемность» показывает, в какой мере для этого требуется выйти за пределы известных субъекту алгоритмов.

Л.М. Фридман при изучении вопросов моделирования мышления оперировал двумя понятиями: проблемная ситуация и проблемность. Проблемные ситуации он рассматривал как главный источник возникновения задач⁵. Проблемность определялась им как особое эмоциональное состояние, возникающее после того, как субъект заметил противоречие между потребностью и возможностью удовлетворения этой потребности, то есть после того, как субъект вошел в проблемную ситуацию.

При анализе процессов мышления А.В. Брушлинский использует два понятия: проблемная ситуация и проблемность мыслительной задачи⁶. При этом проблемность определяется как неполная заданность результата, или конечной стадии, процесса мышления. Во многом аналогичной позиции в своих исследованиях мышления и познавательной мотивации придерживается М.И. Воловикова⁷. Проблемная ситуация является общим условием, вызывающим активность мыслительной деятельности, которая возникает при выделении несоответствия известных способов действия наличным условиям. Проблемность мыслительной задачи как раз и выступает в качестве этого несоответствия,

несовпадения, различия, противоречия и т.д. между исходными условиями (наличными средствами) и требованиями задачи.

Подробный анализ понятия «проблемная ситуация» проведен в работе В.Е. Никифорова⁸. Автор отмечает, что в понимании проблемной ситуации существует два подхода: проблемная ситуация рассматривается либо как объективный феномен, внешняя задача, препятствие для достижения человеком поставленной цели, либо как некое психическое явление, возникающее в случае затруднений в процессе деятельности. В.Е. Никифоров считает, что проблемная ситуация как нечто объективное возникает в процессе человеческой деятельности и на уровне сознания фиксируется как проблема.

А.М. Матюшкин рассматривает проблемную ситуацию как специальный вид взаимодействия субъекта и объекта, главным элементом которого является некая неизвестность⁹. При этом задача, решаемая субъектом, характеризуется степенью сложности, а проблемная ситуация – степенью трудности как мерой обобщенности раскрываемого неизвестного. Я.А. Пономарев соотносит с понятием «проблема» сложную познавательную творческую задачу¹⁰.

В то же время, по определению Б.Ф. Ломова, проблемная ситуация представляет собой ситуацию, включающую неопределенность, требующую принятия решения и возникающую на всех уровнях отражения и регуляции деятельности¹¹. Общим во всех этих подходах является то, что проблемность рассматривается через механизмы возникновения и преодоления субъективно значимого несоответствия между объективной реальностью и психическим отражением.

Таким образом, понятия «проблемности», «проблемной ситуации» и «проблемы» применяются для характеристики как сложности задач, так и тех трудностей, неопределенностей, неизвестностей и эмоциональных состояний которые возникают у человека при их решении. Данные теоретические подходы рассматривают процессы отражения как механизмы, лежащие в основе преодоления противоречий ситуации и принятия решений, но они не дают ответа на вопрос: в чем индивидуальные различия в способности решать практические проблемы.

Под проблемной ситуацией в нашем исследовании будем понимать ситуацию,

включающую в себя противоречие, цель разрешения которой необходимо сформулировать и на ее основе из совокупности различных возможных решений с использованием разработанных критериев эффективности осуществить выбор оптимального решения. На базе Академии управления при Президенте Республики Беларусь было проведено исследование по данной проблеме. В исследовании приняло участие 196 слушателей – руководителей с различным стажем управленческой деятельности – до 3 лет (76 испытуемых), со стажем управленческой деятельности до 5 лет (55), свыше 10 лет (65).

Цель исследования: группировка и ранжирование проблемных ситуаций, выявление гендерных различий в представлениях руководителей об управленческих проблемах. Для достижения цели исследования испытуемым предлагалось ответить на вопросы анкеты, включающей 37 вопросов о проблемных ситуациях, чаще всего встречающихся в их деятельности.

Слушателей просили выделить проблемные ситуации, которые связаны с принятием ответственных решений, полагая, что именно эти ситуации субъективно значимы.

Результаты исследования. По результатам анкетирования были выделены следую-

щие группы типовых проблемных ситуаций в управленческой деятельности (см. таблицу).

Было осуществлено ранжирование типовых проблем управленческой деятельности (рис. 1).

Проанализируем некоторые из полученных результатов: на первом ранговом месте расположены проблемные ситуации, связанные с выводом предприятия из кризиса. Они испытуемыми определяются как «ошибка» в функции управления, которая связана с организацией и планированием на предприятии.

Отмечаются нарушения взаимоотношений между подразделениями и исполнителями, решаются только узкотактические задачи и не прогнозируются организационно-стратегические. Второй ранг занимает принятие решений в экстремальных ситуациях. В этих случаях отмечается недостаточность опыта персонала и несформированность психологической готовности принимать оперативные решения, брать руководство и ответственность на себя. Третий ранг – управление человеческими ресурсами. Сложность при решении такого типа проблем связана с отсутствием компетентности в области мотивации персонала, знаний индивидуально-типологических особенностей людей.

Результаты проведенного анализа управленческих проблем позволяют сделать вывод

Характеристики проблемных ситуаций

Тип проблемной ситуации	Характеристика содержания проблемной ситуации
Управление человеческими ресурсами	Поиск и подбор персонала. Безответственность подчиненных, нарушение трудовой дисциплины. Перераспределение трудовых ресурсов. Увольнения, сокращения. Мотивация персонала на сверхурочную работу. Сопротивление подчиненных проводимым организационным изменениям
Вывод предприятия из кризиса	Проблемы, связанные с повышением рентабельности предприятия, выводом из кризиса, включающие в себя решение большого спектра задач. Перераспределение финансовых и сырьевых ресурсов. Проблемы, возникшие в результате структурной реорганизации. Конфликты внутри организации
Взаимодействие с руководством и контролирующими органами	Проблемы, возникшие в результате расхождения мнений с вышестоящим начальством о необходимости решения или способах выполнения задач. Отсутствие разрешений контролирующих органов на выполнение деятельности определенным образом. Ригидность нормативно-правовых актов
Принятие решений в экстремальных ситуациях	Проблемы, возникшие в результате аварий, сбоя оборудования, поломок, приведшие к возникновению экстремальных ситуаций и требующие оперативных решений; проблемы, которые возникли в результате ранее допущенных ошибок, брака, требующие срочного исправления ситуации
Взаимодействие с партнерами (клиентами)	Проблемные ситуации, требующие урегулирования отношений, спорных вопросов во взаимодействии с партнерами (клиентами), выработки договорных обязательств, разрешения конфликтных ситуаций
Недостаток информированности	Данные проблемные ситуации выходили за рамки привычных обязанностей и требовали ориентации в проблеме, поиска информации, необходимой для ее разрешения. Невозможность прояснения ситуации

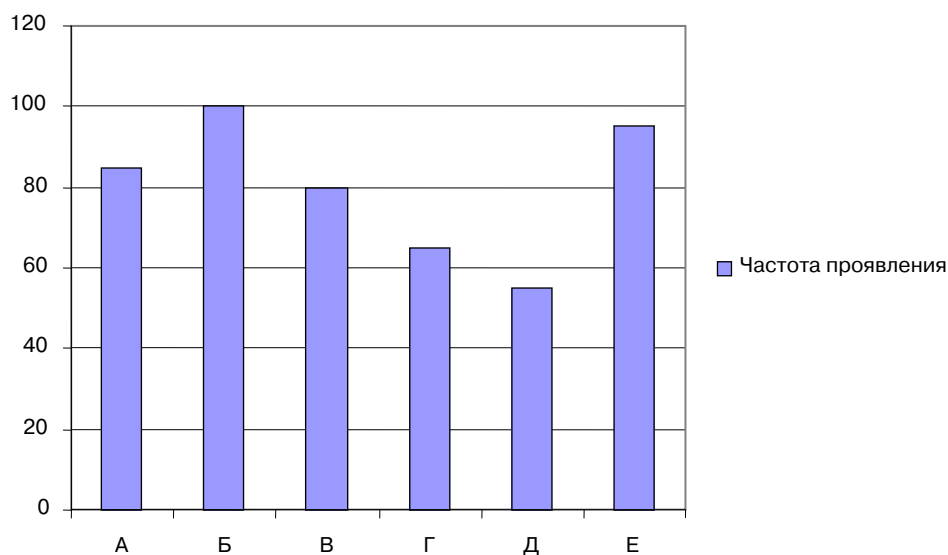


Рис. 1. Показатели частоты проявления типовых проблем в управленческой деятельности

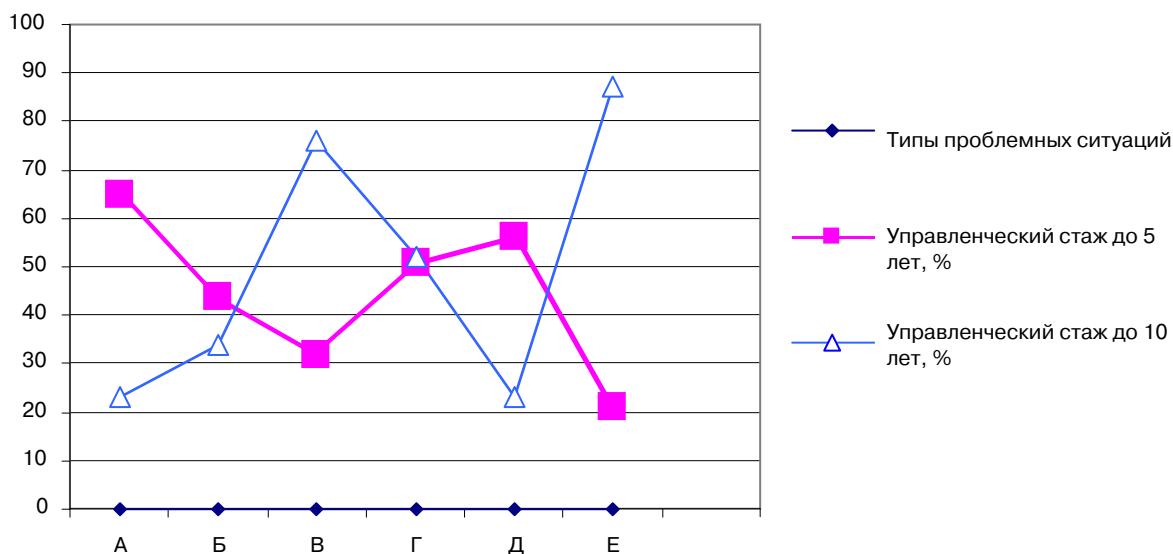
Типы проблемных ситуаций: А – управление человеческими ресурсами, Б – вывод предприятия из кризиса, В – взаимодействие с руководством и контролирующими органами, Г – недостаток информированности, Д – взаимодействие с партнерами, Е – принятие решений в экстремальных ситуациях.

о том, что большая часть типичных проблемных ситуаций носит социально-психологический характер и связана с недостаточным уровнем развития у руководителей управленческих компетенций, то есть знаний, умений и навыков, необходимых при решении задач эффективного взаимодействия между людьми. Управленческие ситуации являются функцией двух взаимосвязанных факторов: экономического и социально-психологического. Даже в ситуациях, связанных с аварийными

сбоями в работе оборудования, имеет место так называемый «человеческий фактор», без учета которого невозможно принять оптимальное управленческое решение.

Следующим этапом исследования стал сравнительный анализ проблемных ситуаций, встречающихся в деятельности руководителей с различным управленческим стажем. Для решения данной задачи были выделены две группы руководителей: со стажем управления до 5 лет и со стажем более 10 лет (рис. 2).

Рис. 2. Показатели выраженности проблемных ситуаций у руководителей с различным управленческим стажем



Примечание. Расшифровку типов проблемных ситуаций см. на рис. 1.

Молодых руководителей в большей степени, чем опытных, волнуют проблемы, требующие установления и урегулирования отношений, спорных вопросов во взаимодействии с партнерами (клиентами), выработки договорных обязательств, разрешения внешних конфликтных ситуаций (см. рис. 2). Возможно, это связано с желанием создать себе определенный имидж делового партнера, зарекомендовать себя во внешней среде. Руководители со стажем больше сосредотачивают свое внимание на урегулировании отношений и конфликтов внутри организации. Их больше волнуют проблемы необходимости увольнения и сокращения сотрудников. Как видно, отношение к персоналу, осознание его ценности для организации к руководителю приходит с опытом.

Можно также отметить, что зрелые руководители намного чаще упоминают в своих отчетах экстремальные ситуации, связанные со сбоям оборудования, авариями. Возможно молодые руководители, в силу небольшого опыта, мало сталкивались со столь серьезными проблемами. Но, возможно и другое объяснение этим различиям: то, что для начинающего руководителя является проблемной ситуацией, для зрелого руководителя таковой не является, особенно если сравнивать с серьезностью и сложностью экстремальных ситуаций. Именно они зафиксировались в памяти у опытных руководителей как наиболее проблемные.

На следующем этапе исследования решалась задача выявления гендерных различий в представлениях руководителей об управленческих проблемах. Для ее решения был сделан сравнительный анализ проблем, встречающихся в управленческой деятельности у мужчин-руководителей и у женщин-руководителей.

Женщин-руководителей больше волнуют проблемы, требующие от них принятия решений о мерах наказания подчиненных, допустивших нарушение трудовой дисциплины, либо безответственно относящихся к работе. Кроме того, женщины-руководители больше внимания уделяют урегулированию отношений, спорных вопросов, как во внешнем взаимодействии (деловые партнеры, клиенты),

так и при разрешении конфликтных ситуаций между сотрудниками. Проблема поиска и подбора квалифицированных кадров, формирования сплоченной команды женщин-руководителей волнует в два раза чаще, чем мужчин-руководителей.

Для мужчин более важными являются проблемы, в результате которых возникла необходимость срочно изыскивать средства, перераспределять ресурсы, менять ценовую политику, тарифы, сроки, объемы. Поскольку задача руководителя заключается в том, чтобы в условиях непрерывных изменений сохранять единство и целостность управляемой ими системы, то грамотное руководство будет осуществляться тогда, когда разрешение проблемной ситуации приведет к новому, более высокому витку в развитии организации.

При разрешении проблемных ситуаций, наиболее важным является формирование образа желаемого результата. Более эффективные решения принимают те руководители, у которых в образе сформированной цели присутствуют две составляющие: социально-психологический и экономический факторы.

Основным результатом данного этапа исследования выступает детальный анализ выделенных руководителями проблемных ситуаций, возникающих в их управленческой деятельности, группировка их по сходству, описание типовых проблемных ситуаций и ранжирование их по частоте упоминания в анкетах респондентов. Выявлены различия в представлениях испытуемых об управленческих проблемных ситуациях в зависимости от пола и стажа на руководящих должностях.

Данное исследование позволит в дальнейшем изучить, в чем состоят различия в принимаемых руководителями решениях, когда они сталкиваются со схожими проблемными ситуациями; каким образом они формируют образ-цель, вырабатывают варианты решений и определяют критерии выбора наиболее оптимального, с их точки зрения, решения. На основе проведенного исследования разработан банк управленческих ситуаций, который может быть компьютеризирован и использован в диагностических и обучающих целях.

Примечания

¹ См.: Дубинко Н.А. Психология профессиональной деятельности руководителя: Пособие. Минск, 2008.

² См.: Дубинко Н.А. Психолого-акмеологические особенности определения профессионально важных качеств руководителя // Акмеология. 2007. № 3 (23). С. 92–96.

³ См.: Голиков Ю.Я. Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа // Проблемы исследования психической регуляции в триаде «деятельность – личность – состояние» / Под ред. Л.Г. Дикой. М., 1999.

⁴ См.: Балл Г.А. О психологическом содержании понятия «задача» // Вопр. психол. 1970. № 6. С. 75–85.

⁵ См.: Фридман Л.М. Моделирование в психологии и психология моделирования // Вопр. психол. 1977. № 2. С. 15–28.

⁶ См.: Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.

⁷ См.: Воловикова М.И. Мышление как процесс и познавательная мотивация // Мышление: процесс, деятельность, общение. М., 1982. С. 50–79.

⁸ См.: Никифоров В.Е. Проблемная ситуация и проблема: генезис, структура, функции. Рига, 2000.

⁹ См.: Матюшкин А.Н. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.

¹⁰ См.: Пономарев Я.А. Психология творчества: перспективы развития // Психол. журн. 1994. № 6. С.38–50.

¹¹ См.: Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1999.

УДК 159.9

Г.В. ВЕРЖИБОК

Минский государственный лингвистический университет,

кафедра психологии

E-mail: galina_minsk@mail.ru

Гендерные различия активности и лидерства

Перестройка всей системы отношений (социальных, экономических, политических, семейных и т.д.) создает новые возможности для становления растущего человека и актуализирует проблему личностной активности. Представлены результаты исследований основных детерминантов и вариантов активности с выделением гендерных различий. В связи с характерным для современного общества процессом изменения традиционных представлений о социальных ролях мужчин и женщин можно реализовать индивидуализацию в обучении, стимулировать активность, способствовать раскрытию резервных возможностей личности.

Ключевые слова: активность, личностная и социальная активность, лидерство, гендерные различия.

G.V. VERGIBOK

Gender Distinctions of Activity and Leadership

Reorganization of all attitude system (social, economic, political, family and so on) creates new opportunities for development of a man, who is growing up, and actualizes personal activity problem. Research results of main determinants and activity variants with gender distinction singling out are presented here. Because of the distinctive process of traditional notions about men and women social roles for modern society we can realize individualization in education, stimulate activity in full power, promote reserve opportunities opening of a personality.

Key words: activity, personal and social activity, leadership, gender distinctions.

Происходящие в социально-экономической и культурной жизни изменения убедительно показывают, что кризисные явления в обществе невозможно преодолеть без решения проблем образования и воспитания человека и гражданина. Гуманизация общества и образования непосредственно связана с изменениями и модернизацией идеологии субъекта образования и предполагает новый подход к воспитательному процессу, предъявляет особые требования к будущему специалисту, к его социальной и профессиональной компетентности. Личностно-ориентированный подход в образовании, активно утвердившийся в стране в последние годы, предполагает в качестве цели обучения развитие личности как субъекта познания, труда и общения. Психологическое решение

данной проблемы связано с познанием и раскрытием его индивидуальности, творческого потенциала (А. Асмолов, Е.Д. Божович, Е.С. Романова, Э.В. Сайко, Д.И. Фельдштейн и др.). Инновационные идеи и технологии, внедряемые в практику обучения и воспитания на разных уровнях и этапах, позволяют включать в структуру внутренней организации разнообразие формы и средства учебно-воспитательного процесса.

В концепции модернизации образования в Республике Беларусь сказано, что основная цель образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного

к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и индивидуальной мобильности. Важнейшим условием становления человека как профессионала является его собственная активность, потребность в проявлении своих сил и возможностей. Столь всеобъемлющее определение очерчивает достаточно широкое поле явлений. Тем не менее применительно к обучению оно должно раскрывать создание таких механизмов, которые могли бы, в свою очередь, представлять условия для формирования именно социальной и гражданской активности молодежи (С. А. Васюра, 1998; М.К. Дуванская, 2005; Д.С. Корниенко, 2003; Ю.П. Поваренков, 2003; И.Е. Праведникова, 1993; Л.М. Семенюк, 2007 и др.).

Смещение приоритетов в сторону частных интересов не может не тревожить, так как в подобной ситуации невозможно построение гражданского общества, являющегося обязательной составляющей демократического государства. В этих условиях важную роль играет формирование демократических традиций, гражданского сознания, активной гражданской позиции населения, прежде всего молодежи. Молодежь – основной стратегический ресурс общества, именно эта группа активно участвует в модернизации страны, в проведении реформ. Актуальным становится вопрос о приобретении ею организаторских, лидерских навыков, направляемых на решение конструктивных и значимых задач социума.

В психологии активность рассматривается как одна из важнейших категорий, характеризующая деятельное состояние человека; это – всеобъемлющая характеристика жизни, детерминируемая врожденными, приобретенными в онтогенезе и в процессе социализации личности потребностями. Согласно иерархии потребностей (А. Маслоу), где первичными детерминантами различных уровней проявления активности человека признаются внутренние, имманентно присущие человеку структуры определенных стремлений и побуждений, именно эта система выступает главным источником активности личности¹. Ведь активность всегда направлена на устранение либо внутренних противоречий организма, либо противоречий между организмом и средой, между субъектом и окружающей средой, между личностью и социальной средой. Устранение противоречий

происходит либо с изменением субъектом самого себя, либо преобразованием окружающей среды². При этом непосредственные условия и специфика приспособительных функций тех или иных действий, направленных на установление оптимальных взаимоотношений человека с окружающей средой, определяет *типы взаимодействий и характер связей* мотивационно-смыслового, операционально-динамического и продуктивно-результативного их компонентов³. Активность индивида по-разному проявляет себя в зависимости от характера его отношения к жизни. Выделяются четыре типа такого отношения: гедонический, идеологический, прагматический и эгоцентрический (С.К. Бондырева, 2007). В зависимости от него различными оказываются и другие характеристики личности, деятельности с точки зрения мотивации, целеполагания и смыслообразования.

Личностная и социальная активность – интегративное качество, включающее: знания и умения, возможности и способности адаптироваться в социуме, решать социально значимые задачи, совместно выработать решения, участвовать в их реализации, брать на себя ответственность, принимать законы и нормы социальной жизни, а также ценностное понимание социальной действительности, совокупность личностно и социально значимых действий, направленных на преобразование различных областей человеческой деятельности, осознанное взаимодействие с социальной средой, применение социальных навыков в образовательном процессе и др.⁴. Развитие социальной активности способствует развитию самосознания, в том числе осознанию собственных индивидуальных особенностей, обретению целенаправленности и многообразию чувств и переживаний, временных перспектив, ценностных ориентаций, приводит к раскрытию адаптационных ресурсов, определению собственного пути развития и оформлению жизненных перспектив⁵.

Понимание субъектности как авторства собственной жизни приобретает особое значение в современных социокультурных условиях, которые требуют от человека не только активности, ответственности, но и способности к самоопределению социокультурного пути развития, осуществлению выбора своего пути в неоднозначном и противоречивом в ценностном отношении мире⁶.

Поведение человека обусловлено тремя составляющими: генотипом (прирожденными

ми свойствами нервной системы), социальной средой и избирательной активностью самой личности, причем последняя играет решающую роль. Достаточно сказать, что в одних и тех же социальных условиях могут формироваться различные, как по своему духовно-нравственному состоянию, так и по поведению, личности. Если суммировать наиболее общие и существенные признаки понятия «активность», то в нее входят количественные и качественные характеристики интенсивности протекания процесса или любого взаимодействия, потенциальных возможностей субъекта к нему, представление об источнике любого процесса или взаимодействия, которое исходит главным образом из внутренних противоречий субъекта, опосредованных влиянием извне.

В психологических исследованиях пол традиционно выступает в качестве контекстной переменной наряду с возрастом, образованием, национальностью. Между тем, пол, или гендер, не является бинарной переменной. Многомерность гендера была выявлена в исследованиях, которые подвергли сомнению биологическую природу пола и продемонстрировали его социально-конструированный характер (В.С.Агеев, В.Е. Каган, И.С. Клецина, И.С. Кон, Л.Н. Ожигова, И.Ю. Шилов, Т.И. Юферева и др.).

Исследователи выделяют целый ряд аспектов гендера, таких как: собственно пол, сексуальность, полоролевая идентичность, социальные гендерные роли, тем самым, опережая три уровня рассматриваемого понятия – пол биологический, психологический и социальный.

Вопросы, связанные с особенностями пола человека и его психологическими различиями, в последнее время входят в число наиболее активно обсуждаемых, так как роли мужчины и женщины в общественной жизни сегодня претерпевают значительные изменения. Форма и способ отношения к требованиям общества, пластичность и гибкость приспособления к ним индивида своеобразно выявляют общие и индивидуальные *половые различия*⁷. Социальная психология гендера поэтому является полем изучения установок, стереотипов, социального восприятия и самовосприятия, возникновения социальных норм и ролей. Поведение и самочувствие личности в условиях изменяющегося мира, проявляющееся в отношении к новому, к изменениям и нововведениям, к жизненным

событиям и ситуациям и пр., можно рассмотреть через инновативную диспозиционную систему, где наблюдается зависимость силы инновационной диспозиции не только от возраста, но и от пола. Например, в группе молодых слабо выражена консервативная тенденция⁸.

Современное состояние общества «размывает» представления о специфике мужских и женских ролей, стирает многие, казавшиеся ранее естественными, различия, а идея равноправия порой трактуется как одинаковость. Этому способствует и недостаточно четкое разграничение психологии половых различий, которое связано с наличием полового диморфизма и его проявлений в различных сферах поведения личности. При этом надо иметь в виду, что психологическая характеристика половых различий вариативна, внутренне противоречива и не всегда учитывает сугубо индивидуальные особенности, эмоционально-когнитивную готовность испытуемых к соответствующей тестовой проверке. Немногочисленная литература в этом отношении дает лишь определенные теоретико-методологические ориентиры. Вместе с тем многообразие тематики и проблем не исключают необходимости отдельных, частных исследований половых различий.

Все попытки объяснения социальной и профессиональной успешности половыми различиями сводятся, как отмечает И.В. Грошев (2005), в основном к двум схемам: 1) биологические (генетические) различия между мужчинами и женщинами считаются причиной различий в успешности; 2) социальные условия благоприятны для доминирования мужчин, т.е. система воспитания, распределения ролей дают больше шансов для развития их способностей⁹. Отечественные и зарубежные психологи склоняются к тому, что за исключением параметров, обусловленных генетической программой созревания организма, большинство наблюдаемых психологических различий между полами детерминировано влиянием социального контекста. По мнению К. Доу, фактор пола объясняет всего 1% различий в поведении людей¹⁰.

Эти моменты в практике эмпирических исследований определяют появление двух аспектов в психологическом объяснении половых различий. С одной стороны, оно связано с выбором предметных областей (или сфер) проявления маскулильных и фемининных психологических качеств. С другой сто-

роны, объективная констатация различий между полами дает возможность проверить их наличие и существование согласно полоролевым нормативам.

Сопоставление результатов, полученных в детской и взрослой выборках, позволяет предположить, что стиль поведения представителя определенного пола не является врожденным, а задается обществом: ему нужно, чтобы женщины были ориентированы на взаимоотношения, а мужчины – на задачу. Это соответствует исторически сложившемуся разделению ролей – мужчина занимался делом, а женщина заботилась о психологическом климате. Такое разделение ролей можно проследить и в семьях, и в деловом мире. Выгоды от традиционного разделения ролей, по-видимому, столь велики, что это требование общества закрепляется в гендерном стереотипе: мужчины и женщины, соответствующие ему, поощряются обществом, в противном случае индивиды подвергаются остракизму¹¹. Однако, учитывая это, можно предположить, что существуют изначально заданные, но индивидуально и социально развитые детерминанты активности в юношеском возрасте, а затем выявлять лидерские качества и прогнозировать результативность их проявления в разных сферах жизнедеятельности.

Интерес исследователей к проблеме лидерства достаточно закономерен – в человеческом обществе существуют различные группы, непременным атрибутом которых на определенном этапе развития является выдвигание лидера. Существует множество теорий, но достичь единого понимания относительно этой проблемы и различных ее аспектов не удалось до сих пор. Классические теории рассматривали природу лидерства через анализ врожденных качеств человека (теория черт), другие считали, что лидерство – это продукт ситуации (ситуационная теория). Лидерство рассматривается с разных точек зрения – как образ (когнитивный подход), как интеракционистский феномен (интеракционистский подход), как пограничная роль (теория систем).

Представители системного подхода отмечают, что анализ лидерства должен базироваться на учете трех основных составляющих этого процесса: характеристиках лидеров и последователей и характеристиках ситуаций, в которых имеет место взаимодействие членов группы. Лидерство вы-

ступает как интеракционистский феномен в ходе образования группы и обуславливает развитие групповой структуры, а также связанную с ним дифференциацию групповых ролей. Представления личности о роли лидера зависят не только от ролевых предписаний группы и индивидуальных свойств личности, но и от восприятия членами группы данной личности как отвечающей этим предписаниям, а последнее меняется в зависимости от ситуации. В отечественных исследованиях феномен лидерства в малых группах рассмотрен в контексте совместной групповой деятельности¹².

Новым в разработке проблемы лидерства является изучение ее гендерного аспекта и организация конкретных научных исследований. Традиционно проблема лидерства изучалась без учета пола, поскольку лидерская роль считалась маскулинной. Однако к концу XX в. все больше стало распространяться мнение, что женщины тоже могут выполнять роль лидера. Возникла необходимость сравнительного исследования лидеров обоего пола. Хотя первые исследования в гендерной психологии лидерства были проведены в США еще в 1945 г. Д. Уайтом и А. Харвелом, эта область активно начала формироваться лишь в 70-е гг. XX в. и, прежде всего, американскими, австралийскими и западноевропейскими учеными (Б. Боумен, Дж. Бергер, Э. Игли и др.). Исследования лидеров с позиций полового диморфизма в отечественных работах проводились в русле позиций ананьевской школы, начиная с 60-х гг. XX в. В настоящее время гендерные проблемы лидерства изучают С.А. Алифанов, Т.В. Бендас, И.Н. Логвинов, О.Г. Лопухова, В.И. Румянцев, И.В. Ходырева и др.

Как указывает Т.В. Бендас, в большинстве работ по гендерным проблемам лидерства наиболее часто изучаются следующие *шесть проблем* связи лидерства и пола: 1) частота появления мужчин и женщин в роли лидеров; 2) лидерский стиль поведения; 3) эффективность выполнения лидерской роли; 4) лидерство и половая структура группы; 5) стремление к лидерству; 6) гендерная идентичность лидеров. В исследованиях обращается внимание на то, как проявляются в зависимости от различных сфер деятельности лидерские качества мужчины и женщины, при этом результаты порой существенно отличаются в зависимости от того, где они получены: в лабораторных или в «полевых» условиях, или в

реальных семьях.

Поиск причин гендерной диспропорции лидерства, различий (или доказательств их отсутствия) между лидерами-мужчинами и женщинами – ведется в *пяти направлениях*:

- традиционные подходы – когнитивизм, бихевиоризм, фрейдизм;
- общие различия между мужчинами и женщинами;
- классические лидерские концепции, включившие фактор пола;
- собственно гендерные теории лидерства;
- различные теоретические базы, когда причины гендерной несоразмерности в лидерстве усматриваются в половой дискриминации¹³.

Гендерная психология лидерства как научное направление интенсивно формировалась под влиянием феминистского движения. С точки зрения сторонников фрейдизма, лидеры-женщины считались обладателями нездоровой гендерной идентичности (M. Walsh, 1987), а их стремление к лидерству, называемое «фаллическим» (S. Chehrari, 1987), рассматривалось как проявление неполноценности женщины, завидующей мужчинам. Было даже установлено (J. Jorstad, 1996), что лидерство не входит в систему жизненных ценностей многих женщин.

Показано (K. Bartol, D. Martin, 1986), что женщина-лидер в мужском деловом мире и вообще находящаяся в мужской группе играет одну из *четырёх неформальных ролей*: 1) «матери» – от нее ждут эмоциональной поддержки, а не деловой активности; 2) «соблазнительницы» для начальника, что вызывает негодование у коллег-мужчин; 3) «игрушки, талисмана» – милой, но не деловой женщины, приносящей удачу; 4) «железной леди», обладающей неженской жесткостью, вследствие чего такие женщины бывают больше всего изолированы от группы. Все эти роли мешают женщинам занять равное положение с мужчинами и снижают их возможности служебного роста. Однако со временем женщины не уступали мужчинам в проявлении лидерских качеств и так же стремились к получению руководящей должности, если она отвечала традиционной гендерной роли.

Часть ученых придерживается мнения, что женское лидерство имеет свою специфику, и закрепляют за женщиной более демократический, гибкий стиль руководства, считая, что ей более присущи эмпатийность,

меньшая агрессивность, большая пластичность нервной системы, общительность, адаптивность. Исследования показывают, что женщины-лидеры обладают рядом общих качеств: интернальность, демонстративность, компетентность, креативность, работоспособность. У них высокая самооценка, ясное представление о целях, они осознают свой потенциал и не чувствуют ограничений, рассудительны, напористы, независимы. Они чаще выступают в роли эмоционального лидера, ориентируются на межличностные отношения, доминируют в малых группах, более открыты, экспансивны, лучше взаимодействуют с персоналом¹⁴.

Исследования показали (A. Eagly et al., 1995), что *эффективность исполнения лидерской роли* мужчинами и женщинами зависит от многих факторов. Мужчины были более эффективны: а) при решении задачи; б) при руководстве мужчинами; в) в военных организациях и в роли спортивных тренеров; г) на низшем уровне управления, требующем технических способностей; а женщины: а) при установлении межличностных отношений; б) в сфере образования, бизнеса, на социальной и государственной службе; в) на среднем уровне управления, где нужно устанавливать межличностные отношения¹⁵. Считается, что мужчины будут демонстрировать в своем поведении *ориентацию* на задачу, а женщины – на взаимоотношения. Иногда этот стереотип уточняется: ориентированное на задачу поведение будут демонстрировать не все, а лишь маскулинные мужчины, а ориентацию на людей – фемининные женщины¹⁶.

Женщины-лидеры воспринимаются менее компетентными, особенно если подчиненные являются сторонниками традиционных, а не эгалитарных взглядов на лидерство, т.е. полагают, что лидерская роль является маскулиной (J. Adams et al., 1984; G. Gerber, 1989) и этот взгляд более присущ мужчинам (M. Heilman et al., 1989). **Мужчины-руководители** (А.Г. Шестаков, 1997) отдали практически двойное предпочтение мужчинам как работникам (25,3% и 12,9% соответственно) по сравнению с женщинами. В ситуациях «борьбы за лидерство» существуют стереотипные образцы поведения, которым стараются следовать и женщины и мужчины: в присутствии мужчин женщины не только не претендовали на лидерство, но и, отказываясь от него, подчеркивали свою женственность. Отсюда мнение (A. Eagly et al., 1995;

С. Johnson, 1994; S. Wayne et al., 1994), что женщины-лидеры проигрывают лидерам-мужчинам в эффективности руководства, так как обладают меньшей властью, влиянием и ресурсами¹⁷.

Одни авторы не выявили различий между лидерами-мужчинами и женщинами ни по эффективности их деятельности (J. Farth et al., 1991), ни по вербальному поведению (С. Johnson, 1994), ни по лидерскому стилю (А. Eagly, В. Johnson, 1990). Хотя отмечается (G. Powell, 1990; А. Eagly, В. Johnson, 1990), что женщины-лидеры отличались от мужчин-лидеров, но в сторону, противоположную ожидаемым гендерным различиям: они превосходили мужчин по мотивации достижения и стремлению к лидерству¹⁸. Мужчины делают больше попыток доминировать над представителями своего пола. Женщины же в присутствии противоположного пола менее активно, чем мужчины, претендуют на роль стихийного лидера. Отличия лидеров разного пола часто были просто отражением общих гендерных различий, т.е. имели больше сходства с рядовыми участниками своего пола, чем с лидерами противоположного пола¹⁹.

Половые различия *лидерских стилей* зависят, прежде всего, от ситуации, характера деятельности лидеров и руководителей, в основном они склонны выбирать гендерно-типичный стиль (мужчины – инструментальный, а женщины – экспрессивный). В метаанализе 162 работ и 370-и показателей (Eagly, Johnson, 1990) показано, что женщины продемонстрировали больший демократизм и превосходили мужчин в двух стилях – ориентации на межличностные отношения и на задачу: эти стили не являются ортогональными, а лидерская роль требует их сочетания. Не обнаружено значимых различий в стилях ни у стихийных лидеров, ни у студенческих, хотя половая принадлежность экспертов может исказить оценки (в сторону преимуществ именно своего пола). Мужчины-лидеры воспринимаются группой как проявляющие инструментальный стиль, но по экспрессивному поведению женщины-лидеры не отличаются от этих мужчин (Bartol, 1990). Все более распространенной становится точка зрения о сочетании разных стилей у одного лидера (Cann, Siegfried, 1990) и признание двух моделей менеджмента – мужской и женской (Komives, 1991). По-видимому, имеется в виду не преобладание од-

ного из классических стилей, а их различное сочетание у женщин и мужчин.

При изучении лидеров и руководителей в *студенческих академических группах* было обнаружено (Т.В. Бендас, 2000): большей продуктивностью отличаются мужские группы и мужчины – стихийные лидеры, по сравнению с женщинами-лидерами в женских группах; у девушек-лидеров преобладают авторитарные черты, у юношей-лидеров – демократические; в женских студенческих группах по сравнению с мужскими отмечается большее рассогласование формального и неформального лидерства. Анализируя поведение молодежных лидеров в ситуациях наличия или отсутствия социальной депривации, И.Н. Логвинов установил, что в обеих группах чаще становятся девушки, чем юноши, и их лидерство является скорее «парциальным», чем «абсолютным» и т.д.²⁰.

При решении групповых задач мужчины и женщины ведут себя по-разному в зависимости от присутствия лиц своего и противоположного пола (А. Eskilson, M. Willey, 1976): если в группе было трое мужчин – они вместе сотрудничали; при наличии в группе двух мужчин и одной женщины мужчины пытались решить задачу без помощи назначенной экспериментатором женщины-лидера; если лидером в смешанной группе назначался мужчина, то при отсутствии претензий на лидерство женщины оба мужчины конкурировали друг с другом, доказывая умение решать задачу («эффект забияки»); группа из трех женщин показала наименьшую эффективность. Мужчины работали лучше, когда за ними наблюдали сверстники, женщины на присутствие сверстников не реагировали (M. Horner, W. Wood, 1987). **Монополовые мужские группы** более продуктивны, чем чисто женские, а лидеры – мужчины и женщины – были наиболее продуктивны, работая с ведомым своего пола, и наименее эффективны, работая с ведомыми противоположного пола²¹.

Очевидно, следует принимать во внимание различные *модели лидерства* (Т.В. Бендас), которые с разной частотой встречаются у представителей обоих полов. Для мужчин более характерна конкурентная модель (доминантность, агрессивность, уверенность в себе, эгоцентризм, стремление к власти) в сочетании с маскулинной, для женщин – сочетание конкурентной модели с кооперативной (направленность на общение, альтруизм, экстраверсия) и преобладание фемининной

(лидерская роль принимается только при вакууме лидерства, когда нет представителя, соответствующего маскулинной модели). Соотношение этих моделей у мужчин и женщин, как отмечает автор, может изменяться в связи с этническими особенностями обследованных.

Все теории, объясняющие причины гендерной диспропорции лидерства можно разделить на три вида²²:

– первые считают главным гендерный фактор (концепция гендерного потока – «gender-role spillover»: Б. Гутек с соавт.; теория гендерного отбора лидеров: Дж. Бомэ, С. Суттон с соавт.; концепция токенизма – «tokenism»: Р. Кэнтер; впечатляющий менеджмент – «impression management» и его проявление – инграция – «ingratiation»: Р. Лайден, Т. Митчелл, Е. Джоунс; идея андрогинии: Д. Спенс, С. Беем, А. Серджен; сторонники фрейдизма: Я. Джорстад);

– вторые отдают предпочтение лидерской позиции (ситуационно-должностной подход: Р. Хауз, Дж. Хант; статусная теория или теория ранговых ожиданий: Дж. Бергер с соавт., К. Холл; бихевиористская динамическая модель обмена: Г. Граен с соавт., Б. Басс; вероятностная модель лидерства: Ф. Фидлер, К. Шнейер);

– третьи авторы рассматривают оба фактора как равноценные (концепция информационной обработки и теория схемы: Д. Гамильтон и Дж. Крокер; К. Бэртол, Д. Мартин; социально-ролевая теория гендерных различий: Э. Игли и коллеги).

Однако многие зарубежные и отечественные ученые отмечают, что противопоставление мужского и женского стилей лидерства является не только неверным с научной позиции, но и одним из барьеров на пути развития общества. Выявление многоаспектности личностных характеристик, индивидуальная вариабельность их проявлений позволит каждому индивиду выработать приемлемую полоролевою модель поведения, что приведет к более высоким возможностям социальной адаптации, позволит менее жестко придерживаться полоролевых стереотипов,

быть психологически более гибкими и благополучными.

Эффективность практической работы по формированию активной, творческой личности невозможна без решения ряда принципиальных вопросов, связанных с выявлением движущих сил и источников активности человека, знанием их оснований и закономерностей индивидуального проявления, специфики их учета в различных видах деятельности. Исследовательский интерес вызывает создание универсальной программы развития лидеров в молодежной среде с учетом гендерной специфики при одновременной коррекции нормативов методического инструментария с учетом изменившихся стереотипов и гендерных установок в обществе.

Необходимо знать, как под воздействием внешних и внутренних факторов формируется активная позиция человека, как в процессе той или иной деятельности и достигнутых результатов изменяются условия, обеспечивающие новый и качественно иной уровень активности. Задачи образования состоят в том, чтобы развивать и совершенствовать способность к активности, которая позволяет человеку находить уникальные жизненные смыслы для самореализации, самоактуализации, вырабатывать способы личностного и профессионального самоопределения, в том числе, формирования собственного стиля поведения, развития коммуникативных, организаторских и лидерских качеств.

Решение проблемы гендерной специфики активности и лидерства заключается в поощрении развития индивидуального самовыражения. Необходимостью становится *сознательное формирование личностной и социальной компетентности*, построение иной системы отношений, исходя из позиций нового сознания, пересмотра значимости понятий силы и иерархии, замены их понятиями сотрудничества на основе совершенствования личности. Культурно-социальная обусловленность поведенческой деятельности сегодня находится на пороге включения новых детерминантов в модельную форму ее реализации.

Примечания

¹ См.: Маслоу А. Психология бытия. М., 1997.

² См.: Алексеева Л. Ф. Проблема активности личности в психологии: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1997.

³ См.: Крупнов А. И. Психологические проблемы исследования активности человека // Вопр. психол. 1984. № 1. С. 25–32.

⁴ См.: Андреева Г. М. Психология социального познания. М., 2005.

- ⁵ См.: Семенюк Л.М. Психология гражданской активности: особенности, условия развития. М., 2006.
- ⁶ См.: Большунова Н.Я. Субъектность как социокультурное явление: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2005.
- ⁷ См.: Грошев И.В. Психофизиологические различия мужчин и женщин. М., 2005.
- ⁸ См.: Вержибок Г.В. Концептуальные основы гендерной психологии // Вестн. Полоцкого гос. ун-та. Сер. Педагог. науки. 2005. С. 52–56.
- ⁹ Грошев И.В. Психофизиологические различия мужчин и женщин. М., 2005. С. 398.
- ¹⁰ Цит. по: Грошев И.В. Указ. соч. С. 331.
- ¹¹ См.: Бендас Т.В. Гендерная психология. СПб., 2005. С.245.
- ¹² См.: Алифанов С.А. Основные направления анализа лидерства // Вопр. психол. 1991. №3. С. 90–98.
- ¹³ См.: Бендас Т.В. Гендерные исследования лидерства // Вопр. психол. 2000. №1. С. 87–95.
- ¹⁴ См.: Бендас Т.В. Гендерная психология...
- ¹⁵ См.: Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб., 2002.
- ¹⁶ См.: Бендас Т.В. Гендерная психология...
- ¹⁷ См.: Ильин Е.П. Указ. соч.
- ¹⁸ См.: Алифанов С.А. Указ. соч.
- ¹⁹ См.: Бендас Т.В. Гендерные исследования...
- ²⁰ Цит по: Алифанов С.А. Основные направления анализа...
- ²¹ См.: Ильин Е.П. Указ. соч.
- ²² См.: Бендас Т.В. Гендерные исследования...

УДК 316.37

Е.Е. БОЧАРОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра психологии

E-mail: bocharova2004@bk.ru

Особенности самоопределения юношества в зависимости от уровня субъективного благополучия

В статье рассматривается ценностно-смысловой аспект личностного самоопределения юношества. Автором представлены материалы эмпирического исследования по выявлению и описанию качественных характеристик самоопределения личности в зависимости от ее переживания субъективного благополучия/неблагополучия.

Ключевые слова: личность, самоопределение, субъективное благополучие.

E.E. BOCHAROVA

Peculiarities of Self-Determination of Youth Depending on the Level of Subjective Well-Being

In this article was analysed the value-sens aspect of personal self-determination of youth.. The author submits materials of empirical research on revealing and the description of qualitative characteristics of self-determination of the person depending on its experience of subjective well-being.

Key words: person, self-determination, subjective well-being.

Потребность в самоопределении, возникающая на рубеже старшего подросткового и младшего юношеского возрастов, является одним из центральных психологических новообразований, определяющих специфику этого возрастного этапа жизни. При этом на данном узлом возрастном этапе социального становления совершенно особой смысловой доминантой в позиции самоопределения «Я и общество» (Д.И. Фельдштейн) выступает процесс самоопределения, определение личностью своей позиции по отношению к своей жизни¹.

Большинство исследователей рассматривают самоопределение как многоуровне-

вый и противоречивый процесс осознания личностью своих потребностей и возможностей и соотнесения 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 позицию. Так, К.А. Абульханова-Славская рассматривает самоопределение как определение личностью своей позиции по отношению к своей жизни, определение самим субъектом своего «способа жизни», который формируется

внутри координат системы отношений. При этом она подчеркивает активный, целеполагающий характер отношения человека к собственной жизнедеятельности². Основными особенностями самоопределения являются формирование ценностно-смысловых установок относительно смысла своего собственного существования, устремленность в будущее (Л.И. Божович)³. Иначе говоря, самоопределение личности объединяет в себе все субъективные устремления и предпочтения, смыслы, ценности и т.д., которые характеризуют содержательную избирательность всей психики субъекта, всю его систему отношений к себе и к окружающему миру. В то же время именно особенности системы отношений личности определяют многие явления внутреннего мира, психические состояния и процессы, которые связаны со специфическим эмоциональным самочувствием, вызванным переживанием значимых для человека факторов и являются отражением благополучия/неблагополучия жизнедеятельности человека в качестве субъекта социального взаимодействия.

Говоря о субъективном благополучии личности, следует подчеркнуть, что его оценка, складывается на основе социально-психологических ценностей, опирается на смысл отношения личности и переживания по отношению к различным сторонам своей жизни, деятельности и самому себе. В то же время именно переживание субъективного благополучия/неблагополучия задает личностно значимую ориентацию на достижение определенного уровня в системе социальных отношений, определяет социальную активность, позицию личности практически во всех сферах жизнедеятельности. Поэтому *основную задачу данного исследования мы видели в том, чтобы раскрыть особенности личностного самоопределения учащейся молодежи в зависимости от переживания субъективного благополучия/неблагополучия.*

В качестве диагностического инструментария применялся комплекс методик: «Шкала субъективного благополучия» М.В. Соколовой, позволяющая выявить уровень субъективного эмоционального благополучия; для исследования смысловой сферы личности использовалась методика «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.Леонтьева; для выявления степени значимости жизненных

целей в различных жизненных сферах, определения направленности личности применялся «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной. В исследовании принимали участие учащиеся 11 классов общеобразовательных школ г.Саратова ($n=100$).

В целях выявления особенностей содержания личностного самоопределения учащихся нами выделены две группы испытуемых, отличающихся крайними типами субъективного эмоционального благополучия. Основанием для этого выделения послужили средние данные, полученные по шкале субъективного эмоционального благополучия. Сравнительный анализ по t -критерию Стьюдента подтвердил достоверность различий этих показателей. Лица с высоким уровнем эмоционального благополучия обладают позитивной самооценкой, оптимистичны, не склонны высказывать жалобы на различные недомогания, уверены в своих способностях, эффективно действуют в условиях стресса, не склонны к тревогам. У лиц с низким уровнем значительно выражен эмоциональный дискомфорт, возможно наличие комплекса неполноценности, неудовлетворенность собой и своим положением. Кроме того, они проявляют беспокойство по поводу реальных и воображаемых неприятностей, фиксированность на своём здоровье.

Обратимся к результатам исследования. Следует отметить, что система ценностей человека представляет собой осознаваемую, интернализованную часть системы его личностных смыслов. Смысловая сфера направляет поведение человека, определяет развитие личности, ее интересы, выбор жизненного пути, самоопределение, актуализируя его потенциал в будущем. Исследователи рассматривают смысловую сферу как особым образом организованную совокупность смысловых образований и связей между ними, обеспечивающую смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах. Результат осознания целей и смысла собственной жизни представляет собой смысложизненные ориентации человека.

Сравнительный анализ (по t -критерию Стьюдента) показателей смысложизненных ориентаций у лиц с высоким/низким уровнем субъективного благополучия показал,

что такие показатели как «цели в жизни», «локус контроля – Я», «локус контроля – жизнь», «общий показатель осмысленности жизни» имеют большую выраженность у лиц с высоким уровнем субъективного эмоционального благополучия на достоверно значимом уровне ($p < 0,05$; $p < 0,01$). Отсутствие достоверно значимых различий таких показателей как «процесс жизни», «результативность жизни» свидетельствует о сходстве данных показателей в исследуемых выборках. Данный факт позволяет говорить о том, что лица с высоким уровнем благополучия отличаются большей целеустремленностью, заинтересованностью своим будущим, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Кроме того, данная категория испытуемых обнаруживает стремление построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, контролировать события собственной жизни, принимать решения и воплощать их в жизнь, при этом демонстрируя уверенность в своих силах. В выборке «неблагополучных», напротив, наблюдается сомнения, неуверенность относительно своего будущего. Удовлетворенность прожитой частью жизни, удовлетворенность самореализацией, оценка пройденного отрезка жизни, переживание того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть, в исследуемых выборках имеет одинаковую представленность. Тем не менее личность с высоким уровнем субъективного благополучия характеризуется субъективно переживаемой более высокой осмысленностью собственной жизни, нежели личность с низким уровнем.

Ценности являются специфической формой смысловых образований в личностных структурах и поэтому имеют непосредственное отношение к осмысленной мотивации деятельности. Выявление причин действий, поступков, деятельности человека показывает, что сила мотивов и эффективность деятельности человека зависит от того, насколько ясно осознается им цель, смысл деятельности.

Сравнительный анализ (по t -критерию Стьюдента) показал сходства и различия показателей мотивационно-ценностной структуры в исследуемых выборках. Полученные результаты свидетельствуют о том, что сфера профессиональной деятельности, по мне-

нию «благополучных», позволяет реализовать стремления в саморазвитии, самосовершенствовании. Лица с низким уровнем субъективного благополучия проявляют стремление к достижению результатов, признанию в сфере профессиональной деятельности за счет расширения своих социальных контактов, установления благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, сохранив при этом свою индивидуальность, собственное мнение. Кроме того, данная категория испытуемых обнаруживает желание самосовершенствоваться в сфере общественной активности и увлечений, проявляя при этом свои творческие и коммуникативные способности. Наибольшее духовное удовлетворение «неблагополучные» получают от проявления активности в сфере профессиональной деятельности и в общественной сфере. Кроме того, результаты сравнительного анализа ценностных предпочтений позволяют судить о направленности и степени активности респондентов в тех или иных сферах жизнедеятельности. Так, в выборке «благополучных» наблюдается *нравственно-деловая направленность* (саморазвитие, духовная удовлетворенность, креативность, социальные контакты), в то время как в выборке «неблагополучных» – *эгоистически-престижная направленность*.

Корреляционный анализ позволил выявить связи между компонентами смысловых ориентаций и паттерном «ценность – сфера», характеризующие жизненную позицию и характер жизненного пути у лиц с высоким/низким уровнем субъективного благополучия. Так, в выборке «благополучных» проявление целеустремленности, активности наблюдается в сфере профессиональной деятельности и сфере образования. В сфере профессиональной деятельности испытуемые стремятся к достижению конкурентно значимых и ощутимых результатов. Они стремятся внести элементы творчества в выполнение своих профессиональных обязанностей, проявляя при этом увлеченность, опираясь на коллегиальные начала, делегируют полномочия, устанавливая благоприятные взаимоотношения с коллегами по работе. В сфере семейных отношений респонденты обнаруживают стремление к глубокому взаимопониманию со всеми членами семьи, духовной близости с ними. В супру-

жестве ценят настоящую любовь, считают ее главным условием семейного благополучия. Проявляя активность в общественной деятельности, испытуемые стремятся занять такое место в структуре общественной жизни, которое обеспечивало бы более тесный контакт с определенным кругом лиц и давало бы возможность взаимодействовать с ним в общественной жизни. Выполнение общественной деятельности приносит им моральное удовлетворение. Следует отметить, что проявление целеустремленности, активности у данной категории испытуемых наблюдается в сферах профессиональной деятельности, образования и в сфере общественной активности, что свидетельствует об их высокой значимости. Таким образом, профессиональная деятельность, получение образования, вовлеченность в общественно-политическую жизнь является главным содержанием жизни для «благополучных». Кроме того, стремление к самосовершенствованию, расширению кругозора, расширению социальных контактов, проявление увлеченности в спорте, хобби, активности в общественной деятельности делает жизнь насыщенной и интересной, наполненной смыслом и сопровождается переживанием позитивных эмоций. Возможность самореализоваться в сферах образования и увлечений является одним из критериев удовлетворенности прожитым периодом жизни. Уверенность в себе, независимость в выборе целей и средств их достижения, убежденность в том, что жизнь человека подвластна сознательному контролю, позволяют контролировать события собственной жизни и выстроить ее в соответствии со своими представлениями о ее смысле. В частности, самосовершенствование в профессиональной, учебной деятельности, в сфере семейных отношений, расширение кругозора, социальных контактов, стремление к признанию окружающих, достижение успехов, по мнению испытуемых, подвластно самому человеку, невзирая на жизненные обстоятельства. В то же время испытуемыми не отвергается их влияние на возможность самореализации в профессиональной, учеб-

ной деятельности, но, как отмечают респонденты, признание и достижение высоких результатов практически во всех сферах жизнедеятельности *зависит преимущественно от собственных усилий, принятия ответственности за принятые решения*. Смысловая направленность личности «благополучных» связана с самореализацией также в сферах профессиональной деятельности, образования, семейных отношений и общественной активности. Осмысление своего прошлого, настоящего и будущего позволяет молодым людям выстраивать жизненную стратегию, жизнь в целом.

В выборке «неблагополучных» проявление целеустремленности, активности наблюдается в сферах образования, семейных отношений и сфере увлечений, что свидетельствует об их высокой значимости. Таким образом, получение образования, создание семьи, хобби являются главным содержанием жизни для данной категории испытуемых. Расширение кругозора, проявление творчества, увлеченности в спорте, хобби делает жизнь насыщенной и интересной, наполненной смыслом и сопровождается переживанием позитивных эмоций. Возможность самореализации в сфере семейных отношений и увлечений является одним из критериев удовлетворенности прожитым периодом жизни. Самосовершенствование в сфере семейных отношений, расширение кругозора, социальных контактов в профессиональной деятельности, стремление к признанию окружающих, достижение успехов в профессиональной деятельности и увлечений, по мнению респондентов, *зависит преимущественно от стечения жизненных обстоятельств*. Смысловая направленность «неблагополучных» также связана с этими сферами.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что переживание личностью субъективного благополучия/неблагополучия находит отражение в качественных характеристиках личностного самоопределения юношества и определяет уровень активности в системе социальных отношений.

Примечания

¹ См.: Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные тр.: В 2 т. М., 2005. Т. 1.

² См.: Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.

³ См.: Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопр. психол. 1976, № 6. С. 15–28.

УДК 159.923:316.6

Н.В. МОЛЧАНОВА

Смоленский гуманитарный университет,
кафедра общей и социальной психологии
E-mail: nat-mo39@yandex.ru

Роль эмоционального оценивания в коммуникативной интеракции

В статье рассматривается процессуальный аспект коммуникативной интеракции. Представлены результаты влияния эмоций на содержание и структуру конфронтационного диалога. Показано воздействие эмоциональной оценки на возникновение личностного смысла, вследствие чего возникает искажение реальной ситуации взаимодействия. Дан анализ структуры коммуникативной интеракции, единицей которой выступает акт обмена отдельными взаимобусловленными поведенческими проявлениями партнеров.

Ключевые слова: эмоциональная оценка, интериоризация, экстериоризация, структура коммуникативной интеракции, конфронтационный диалог.

N.V. MOLCHANOVA

Role Emotional Estimations in Communicative Interaction

In clause the remedial aspect communicative interaction is considered. Results of influence of emotions on the maintenance and structure of confrontational dialogue are presented. Influence of an emotional estimation on occurrence of personal sense owing to what there is a distortion of a real situation of interaction is shown. The analysis of structure communicative interaction which unit the certificate of an exchange separate direct acts as behavioural displays of partners is given.

Key words: emotional estimation, interiorization, exteriorization, structure communicative interaction, confrontational dialogue.

Коммуникативную интеракцию мы исследуем как систему поведенческих действий, являющихся экстериоризацией внутренних психических состояний индивидов, включенных в межличностную коммуникацию. Мы полагаем, что анализ внешне проявляемых действий, изучение их как процесса экстериоризации индивидуально-психических возможностей субъекта позволяет выявить механизмы межличностного взаимодействия в целом. Для каждого субъекта межличностная коммуникация имеет личностную значимость, в соответствии с которой он действует и интерпретирует поступающую информацию по-своему. С нашей точки зрения, это во многом зависит от эмоционального оценивания себя, партнера и ситуации взаимодействия в целом.

Цель нашего исследования¹ состояла в выявлении особенностей коммуникативной интеракции, связанных с функционированием эмоций субъектов коммуникации. В ходе исследования предполагалось раскрытие феномена, согласно которому эмоциональная оценка личной значимости реально происходящего определяет содержание и структуру коммуникативного взаимодействия.

Правомерность анализа функционирования эмоций в процессе непосредственного взаимодействия основывалась на следующих положениях.

В индивидуальной психике каждого человека в свернутой форме содержатся те или иные социальные феномены, воспринятые и усвоенные им из реальной жизни. Это объясняется явлениями интериоризации и экстериоризации (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев). Интериоризация предполагает присвоение из внешней реальности сущности внешних предметов и явлений, в том числе и значений социального мира. Экстериоризация означает переход внутренних мыслительных действий и операций в развернутую внешнюю форму, следовательно, внешние поведенческие реакции участников коммуникативного взаимодействия – это проявление их внутриличностных феноменов.

В эксперименте моделировался конфронтационный диалог, участники которого имели противоположные цели и намерения по поводу обсуждаемой проблемы. При этом ставилась общая цель – договориться между собой. Вследствие столкновения различных точек зрения возникало эмоциональное напряжение, которое препятствовало достижению взаимной договоренности между партнерами, что также определяло их поведенческие реакции.

Ролевое проигрывание конфронтационных диалогов предполагало решение личностно значимых проблем, с которыми уча-

тники сталкивались в своей жизни. Желание найти решение и определить причины происходящего повлияло на то, что участники демонстрировали высокую эмоциональную включенность, готовность участия в подобных ролевых ситуациях. При этом эмоциональная значимость «запускала» естественное использование ими типичных, уже сложившихся способов поведения. Значение для естественных поведенческих проявлений участников имело и то, что их совместное взаимодействие в тренинге длилось долго (год и более), что позволило им привыкнуть друг к другу.

Анализ связи внешних поведенческих реакций с эмоциями субъектов коммуникации основан на теоретическом исследовании различных функций эмоций.

Была создана модель конфронтационного диалога; выделен ряд категорий, раскрывающих ту или иную особенность коммуникативного взаимодействия. Под категорией (критерием) мы понимаем отличительный признак, главную мысль, на основании которой производится оценка происходящего. Примером категории, определяющей *содержательный аспект коммуникативной интеракции*, является следующая: *слушая партнера, субъект коммуникации выделяет лишь то, что имеет для него личностное значение*.

Критерий, определяющий *структуру коммуникативной интеракции*, был сформулирован: *эмоции направляют коммуникативные действия к объекту или от него, способствуя объединению или разъединению с партнером по коммуникативной интеракции*. Всего было выделено 10 категорий. Каждая из них проявляется в 3-х референтах, представляющих конативную, эмоциональную и когнитивную составляющие. Использовался контент-анализ (на основе видеосъемки) содержания и формы коммуникативной интеракции между партнерами по диалогу. Для статистической обработки результатов использовался биномиальный критерий (P).

В ситуации эксперимента индивидуальные цели для участников конфронтационного диалога были заданы заранее (они были выстроены на основе их мотивации) и имели противоположную направленность. Результативное завершение ситуации было возможно только, если каждый из участников диалога стремился понять и принять во внимание желания, интересы, настроение другого человека. Однако, как правило, партнеры по диалогу

неуклонно стремились достичь своей цели, не прислушиваясь к чужому мнению. С нашей точки зрения, одной из причин подобного поведения является эмоциональное оценка сложившейся ситуации. Несовпадение ожиданий, несогласие со стороны партнера пробуждает одномоментное эмоциональное переживание, которое придает словам и действиям партнера индивидуальную значимость, т. е. искажается объективный смысл ситуации.

Результаты исследования подтвердили, что в ситуации конфронтационного диалога человек фиксирует наиболее значимые для себя факты в информационном сообщении партнера. При этом возникает определенное субъективное отношение к происходящему, эмоционально оцениваются слова и действия партнера, т.е. им приписывается индивидуальная значимость. Приписывание индивидуальной значимости приводит к искаженному видению ситуации. Человек видит и слышит лишь то, что он «хочет» видеть и слышать, тем самым, изменяя смысл происходящего.

Наряду с отражением значимых условий внешней ситуации, эмоциональная оценка включает в себя также внутреннее (субъективное) эмоционально окрашенное отношение человека в конкретный момент. Эмоциональное отношение в этом случае является внутренним психическим механизмом оценки действительности. Как отмечает К.А. Абульханова: «Эмоциональное отношение выступает как оценка той или иной возможности, выбор чувством в виде способа «поддержания» той или иной вероятности»². Важным является то, что возникающее эмоциональное отношение, как правило, не рационализируется индивидом и является стойким психическим образованием. На основе эмоционально-субъективного отношения возникает индивидуальный смысл. В процессе коммуникативного взаимодействия возникновение индивидуального смысла становится одной из причин формирования образа реальности, и, как следствие этого, той или иной поведенческой реакции. По словам А.М. Аболина, именно «смысловые психические переживания, открывающие жизненную значимость предметов и воздействий, обозначают в образе цели и побуждают субъекта к их достижению на основе открываемых образом возможностей действия»³.

Результаты исследования демонстрируют наличие взаимного несоответствия внешних поведенческих реакций партнеров (выраженных количественно) по конфронтационному диалогу, что в целом определяет содержание коммуникативной интеракции (табл. 1).

Как видно из результатов (см. табл. 1), процентные показатели, связанные с взаимовлиянием смысла слов и действий участника А со словами и действиями участника В, распределились неравномерно. Известно, что тема разговора волнует участника А с точки зрения его цели и мотива. Несовпадение с ожидаемым, степень значимости воспринятого фиксируется прежде всего эмоционально (об опережающей функции эмоций в сравнении с рациональным анализом говорилось в исследованиях М. Арнольд, А.Н. Леонтьева). В процессе анализа видеоматериала четко прослеживается, как под влиянием возникшего эмоционального напряжения индивид присваивает услышанному свои индивидуальные представления о предмете обсуждения, приписывая свой собственный смысл высказываниям партнера. Из результатов видно, что 68,34% случаев составляют фразы, в которых есть разночтение (несовпадение) смысловых содержаний взаимных высказываний. Только 31,64% от общего количества фраз является показателем противоположной тенденции. Как показывает статистическая проверка результатов, значимость различий подтвердилась при вероятности допустимой ошибки, меньше 0,01.

Результаты второго референта свидетельствуют, что в большинстве случаев слова и действия партнеров не имеют логического взаимопродолжения, т.е. в словах и действиях участника А не развиваются и не уточняются мысли участника В. В ответной реакции на слова и действия партнера участник А излага-

ет информацию, соответствующую его цели. Этот факт зафиксирован в 66,76 % случаев от общего количества произнесенных в диалоге фраз, тогда как в 33,22% случаев слова и действия участника А логически продолжают, уточняют мысли участника В. Статистическая проверка данных показывает, что связь между этими переменными является значимой. Следовательно, можно заключить, что каждый из участников конфронтационного диалога, слушая другого, *реально* его не слышит, так как в ответной реакции на слова партнера *развивает* свои собственные мысли, стремится достичь собственной цели, игнорируя желания другого.

Мгновенная эмоциональная оценка слов партнера как неприемлемых способствует тому, что субъект коммуникации внутренне переключается на те действия, которые приближают его к достижению собственной цели. Он подбирает «нужные» аргументы в свою пользу. Информация, которую в это время сообщает партнер, воспринимается как несоответствующая ожидаемой, а значит эмоционально не пропускается, она как бы искажается. Услышанное он связывает со своими мыслями и ожиданиями. Возникает эмоциональная неудовлетворенность поведением друг друга. Феномен непринятия, отторжения информации обнаруживается при анализе невербалики партнеров по конфронтационному диалогу. Невербальные реакции свидетельствуют о том, что индивиды сосредоточены на своих мыслях и переживаниях. Только 8,64 % случаев подтверждает то, что участник А внутренне удовлетворен происходящим или не испытывает эмоционального напряжения. В остальных случаях поведение партнера вызывало у участника А невербальную реакцию, которая демонстрировала игнорирование намерений партнера. В про-

Таблица 1

Взаимозависимость слов и действий участников экспериментального диалога (316 фраз – 100%)

Референт	Количественное соотношение		P
	да	нет	
Смысл слов и действий участника А не соответствует смыслу слов и действий участника В	216–68,34%	100–31,64%	0,01
Слова и действия участников диалога не имеют логического продолжения	211–66,76%	105–33,22%	0,01
Невербальная реакция участника А не соотносится со словами и действиями партнера	289–91,45%	27–8,64%	0,01

центном соотношении это составило 91,45%. Статистическая разница показателей значима на уровне 0,01.

Таким образом, эмоции, возникающее вследствие реагирования на поведение партнера, являются внутренним сигналом принятия или отвержения информации, поступающей от другого человека, одобрения или неодобрения его действий. В ситуации конфронтационного диалога это проявляется, как правило, в несовпадении (разночтении) смысла слов и действий партнеров. Различие в эмоциональных реакциях участников коммуникативного взаимодействия подтверждает наличие у каждого из них личностного смысла, которым мгновенно наделяются слова и действия партнера.

Под структурой коммуникативной интеракции мы понимаем конфигурацию связей между ее элементами. При рассмотрении коммуникативного процесса единицей анализа выступает именно акт обмена единичными взаимообусловленными поведенческими реакциями партнеров. Как показали результаты контент-анализа, в конфронтационном диалоге подобная связь носит обособленный, разрозненный характер. Общая задача, заключающаяся в совместной договоренности в эмоционально-значимых ситуациях, как правило, не была решена.

Взаимосвязь эмоций и внешних поведенческих проявлений проявляются в отсутствие у участников стремления к объединению, взаимонаправленности (см. табл. 2).

Статистически значимыми являются факты, согласно которым в невербальных проявлениях нет тенденции к сопричастности, эмпатичности, направленности друг на друга. Более того, в высказываниях преобладают стереотипные положения, не предпола-

гающие уточнений, вопросов, разъяснений. Поведенческие реакции участников конфронтационных диалогов преимущественно носят эгоцентрический характер, хотя перед проигрыванием ситуации ставилась и общая задача – договориться, прийти к общему решению.

В целях воздействия на партнера используются индивидуальные стереотипные модели поведения. Возникает некоторая разрозненность, обособленность поведенческих проявлений. Статистическая обработка подтверждает значимость представленных результатов.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Эмоциональная оценка в силу своего опережающего характера не способствует объективному анализу ситуации. У субъекта коммуникации возникает индивидуальный ситуативный психический образ искаженной реальности, что влияет на возникновение ответных поведенческих реакций в ситуации конфронтационного диалога.

Эмоционально отражая процесс удовлетворения потребностей, достигая собственных индивидуальных целей в конфронтационном диалоге, субъекты коммуникации теряют часть необходимой им информации. Вовне это проявляется в отсутствии смысловой и логической связи между словами и действиями партнеров. Следовательно, подтверждается одна из гипотез о том, что проявленные в коммуникативной интеракции эмоции *определяют содержание* коммуникативного взаимодействия. Содержание выражается в том, что субъект коммуникации выделяет лишь то, что имеет для него личностное значение с точки зрения индивидуальных желаний, ожиданий и целей. И это

Таблица 2

Обособление участников диалога под влиянием их эмоционального напряжения (316 фраз – 100%)

Референт	Количественное соотношение		P
	да	нет	
Отсутствие эмоциональной сопричастности, выраженной в неосознанном копировании поведения партнера	274–86,7%	42–13,28%	0,01
В словах и действиях участника А преобладают стереотипные положения, которые подходят к данной ситуации и являются приемлемыми с его точки зрения	256–81%	60–18,98%	0,01
Извлеченная из индивидуального опыта участника А модель поведения участника В служит цели оказания на него давления	273–86,38%	43–13,6%	0,01

несмотря на то, что перед участниками ставилась общая задача – договориться между собой, прийти к обоюдоприемлемому решению возникшей проблемы. В процессе переработки поступающей информации (слов, действий партнера) ей приписывается лично значимый смысл. Возникает субъективно измененная модель коммуникативно-го взаимодействия.

Структура коммуникативной интеракции в конфронтационном диалоге определяется тем, что партнер стремится воздей-

ствовать, изменять поведение другого, объединяясь или разъединяясь с ним в полном соответствии с возможностью достижения своей цели. Возникают императивные и манипулятивные стратегии психологического воздействия. Следует добавить также, что эмоции усиливают стереотипность поведенческих проявлений субъекта коммуникации, активизируя как общие, так и индивидуальные стереотипные формы поведения, что связано, в первую очередь, с индивидуальным опытом человека.

Примечания

¹ См.: Молчанова Н.В. Влияние эмоций на коммуникативное взаимодействие: Автореф. дис ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005.

² Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности // Методологические проблемы психологии. М., 1973.

³ Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань, 1987.

УДК 316.6

П.Д. НИКИТЕНКО

Саратовский военный институт внутренних войск МВД России,
кафедра военной педагогики и психологии
E-mail: 332318@mail.ru

Динамика структуры социально-профессиональной идентичности курсантов в процессе профессиональной социализации

В статье раскрываются содержательные компоненты структуры идентичности курсантов, а также дается анализ динамики социально-профессиональной идентичности в процессе профессиональной социализации курсантов.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, структура идентичности.

P.D. NIKITENKO

Dynamics of Structure of Socially-Professional Identity of Cadets in the Course of Professional Socialisation

In article substantial components of structure of identity of cadets reveal, and also the analysis of directly dynamics of socially-professional identity in the course of professional socialisation of cadets is given.

Key words: professional identity, structure of identity.

Профессиональная идентичность является важнейшим элементом структуры процесса профессиональной социализации. Она предполагает не только отождествление с определенной группой профессионалов, но и в большей степени – с той референтной группой, которая избирается в качестве определенной модели, образа успешного профессионала. Кроме того, весьма важным обстоятельством профессиональной социализации являются то, что ее институциональность неоднородна. Имеется многова-

риантность в соотношении норм, института профессии и «профессиональной» группы, которые лишь гипотетически могут совпадать.

Независимо от актуального желания индивида, он уже включен в соответствующие институциональные структуры, что в значительной степени определяет стихийное усвоение им социально-специфического профессионального опыта. В отличие от первичной социализации эти нормы не только формируются в процессе непосредственной транс-

ляции их агентами социализации, но и активизируются в процессе непосредственного включения в деятельность, общения с представителями профессии¹.

Период обучения в военном вузе характеризуется динамичными изменениями в нескольких направлениях, причем этот период имеет свое институциональное оформление, что позволяет определить курсантов как особую социально-возрастную группу. Особое внимание при исследовании завершающегося этапа юношества и начала ранней взрослости занимает развитие идентичности и ее механизмов взаимосвязей с характеристиками представлений о мире. Данные, полученные в результате изучения характеристик идентичности курсантов, позволили выявить три ее типа. Первый – базисный тип – в нем более выражены общечеловеческие, семейные и полоролевые идентификационные характеристики такие, как «личность», «человек», «мужчина», «характер», «курсант». Такой тип идентичности выполняет функцию структурирования Я-образа индивида. Второй тип представлен «социально-ситуационной идентичностью», здесь присутствуют такие идентификаторы, как «будущий офицер», «гражданин», «военнослужащий», «индивидуал». Третий тип – «ролевая идентичность» – это «военнослужащий», «курсант», «мужчина», «защитник». Представленные типы способствуют социализации в новых социальных условиях в различных социальных группах и участвуют в формировании структуры идентичности. В представленных типах заложены основные функции идентичности – ориентационная, структурная, целевая, которые в немалой степени определяют реальное поведение.

Рассмотрим динамику структуры идентичности курсантов военного вуза. Первый выделенный нами тип включает по преимуществу личностные и социальные характеристики идентичности, так как она формируется в результате взаимодействия индивида с другими людьми и усвоения выработанного опыта в процессе социального взаимодействия. Какие-либо изменения идентичности обусловлены, прежде всего, окружающей действительностью. Несмотря на то, что первый тип является основным компонентом структуры идентичности курсанта, ее представленность на разных курсах различна. Так, на первом и пятом курсах такая характеристика идентичности, как «личность» более выражена, чем на третьем курсе. Однако третьекурсники, в свою очередь, показали более высокие результаты следующей

базисной характеристики идентичности – «человек». Следует также отметить, что у пятикурсников, в отличие от первого и третьего курсов отсутствует такая характеристика, как «мужчина». По всей видимости, к концу обучения старшекурсники вполне осознали свою половую идентичность и не акцентируют на ней своего внимания.

Необходимо отметить, что во время различных мероприятий, связанных с повседневной и служебной деятельностью курсантов, командиры или преподаватели оперируют характеристикой «мужчина» как одним из способов мотивирования для выполнения различных упражнений или действий, к примеру: «Подтянись двадцать раз и ты – *Мужчина*». Возможное подтверждение этому наблюдается и в показателях первого и третьего курсов. Остальные показатели базисной идентичности высоки на всех курсах, что говорит о значимой связи межличностного взаимодействия, общения и эмоционального компонента в формировании социальной идентичности курсантов. Таким образом, на пути становления идентичности курсанты отстаивают свое право на самостоятельность, самоценность, а к концу обучения формирование этого компонента, возможно, завершается.

Конечно, несмотря на имеющиеся различия в уровнях идентичности, на всех курсах сохраняется основная структура идентичности, где ключевыми являются общечеловеческие, половые и профессиональные характеристики. Однако по полученным результатам исследования категория «характер» наиболее выражена на первом (97,4%) и третьем курсах (77,2%), тогда как на пятом курсе (56,4%) достаточно резко снижается. Обращает внимание на себя такой факт, как отсутствие семейной идентичности («брат», «сестра»), которая часто встречается в исследованиях, касающихся гражданской молодежи. Семейная идентичность характеризуется комплексом намерений и взаимобязанностей². Отсутствие такой идентичности, возможно, говорит о том, что в процессе обучения курсантам предоставляется очень мало времени для контактов со своей семьей, что несколько снижает ее значимость.

Второй тип социально-ситуационной идентичности определяется понятием роли как социальной функции индивида, связанной со своей профессией, принадлежностью к определенной системе социальных институтов. Обращает на себя внимание то, что значение такой категории идентичности как «будущий офицер» в течение профессиональной

подготовки снижается, а затем усиливается и к пятому курсу достигает достаточно высокого уровня, что свидетельствует о появлении более или менее зрелой профессиональной идентификации. Так, если у первокурсников уровень данной идентичности достигает 90,9%, то на третьем он снижается до 68,1%, а к пятому курсу он достигает 75,5%. Снижение значения данной, основной для военного вуза категории, обусловлено, видимо, тем, что третьекурсники несколько разочарованы в выбранном «образце» идентификации. По всей видимости, разочарование выражается в потере субъективной значимости выбранного «образца» идентификации. Повышение значимости категории «будущий офицер» на пятом курсе обусловлено тем, что он является выпускным, а также – прохождением войсковой стажировки (практики), которая в немалой степени оказывает влияние на формирование профессиональной идентичности. Поэтому осознание пятикурсниками того, что скоро они будут офицерами, вероятно, и объясняет рост значения данной категории. Кроме того, замечено, что в гражданских вузах происходят аналогичные процессы, хотя и в меньшей степени³.

Категория «курсант» является основной характеристикой ролевой идентичности. Владение данной ролью обязывает индивида к выполнению установленных социальных

функций, предписаний и санкций. Данная категория, характеризующая учебную и служебную занятость респондентов, актуальна на всех представленных курсах. В то же время имеются некоторые отличия. Так, категория «курсант» наиболее выражена у третье- и пятикурсников. Возможно, у них преобладание данной категории объясняется сформированностью оценочного компонента групповой принадлежности, заключающегося в знании о группе, ее нормах, правилах, ритуалах служебной и учебной деятельности. Очевидно, поступая на первый курс военного института, молодые люди небезосновательно причисляют себя к военным определенного уровня квалификации (офицер). Однако осознание необходимости достижения этой социальной роли посредством учебно-боевой деятельности возникает не сразу, и лишь впоследствии они в большей степени идентифицируются с категорией «курсант».

Таким образом, анализ идентификации курсантов военного вуза позволил выявить следующие характерные особенности: динамика идентичности связана непосредственно с этапами профессиональной социализации; сам процесс формирования профессиональной идентичности курсантов характеризуется многовариантностью; изменение идентичности обуславливается изменениями в социальном окружении личности.

Примечания

¹ См.: Шамионов Р.М., Голованова А.А., Соболева Н.С. Профессиональная идентичность на разных этапах профессиональной социализации // Проблемы социальной психологии личности / Под ред. Р.М. Шамионова. Саратов, 2006. Вып 4. С. 187–193.

² См.: Соболева Н.С. Социально-психологические характеристики идентичности учащейся молодежи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 1999.

³ Шамионов Р.М. Личность и ее становление в процессе социализации. Саратов, 2000.

УДК 159.923:316.6

Е.П. КУЗЬМИНА

Смоленский гуманитарный университет,
кафедра общей и социальной психологии
E-mail: kuzmina@pochta.ru

Личностная зрелость как критерий оценки успешности социализации детей-сирот

В статье рассматривается проблема личностной зрелости в контексте социализации детей-сирот в условиях развивающей среды терапевтического сообщества «Китеж». Показаны особенности сформированности таких компонентов личностной зрелости, как самостоятельность, ответственность, эмоциональная зрелость, терпимость и ориентация во времени.

Ключевые слова: социализация, личностная зрелость, компоненты личностной зрелости: самостоятельность, ответственность, эмоциональная зрелость, терпимость, ориентация во времени.

E.P. KUZ'MINA

Maturity of Personality as a Criterion for Appreciating Orphans' Successful Socialization

The article deals with the problem of personality's maturity in the context of orphans' socialization in conditions of developing environment of the therapeutic community "Kitezh". The peculiarities of forming such components of personality's maturity as independence, responsibility, emotional maturity, tolerance, orientation in time, are considered in the article.

Key words: socialization, maturity of personality, components of personality's maturity: independence, responsibility, emotional maturity, tolerance, orientation in time.

Проблема личностной зрелости так или иначе интересовала психологов всех направлений. В западной психологической науке наибольшее внимание ей уделяли представители социально-психологических направлений (А. Бандура, Г. Олпорт и др.), гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Шостром и др.). Среди отечественных исследователей проблема личностной зрелости затрагивалась в трудах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Л.А. Головей, И.С. Кона, Е.Ф. Рыбалко, А.И. Палей, А.М. Прихожан, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейна и др.

Учитывая тот факт, что вопрос личностной зрелости носит философский характер, не удивительно, что работы по данной проблематике преимущественно посвящены теоретическому описанию зрелой личности.

В западной науке зрелую личность определяли как «полноценно функционирующего человека» (К. Роджерс), как открытую систему, которая находится в состоянии непрерывного становления, постоянно взаимодействуя со своим окружением, и стремится активно воздействовать на мир (Г. Олпорт).

Основными характеристиками зрелой личности западные исследователи считали: 1) открытость опыту: открытость переживаниям, способность посмотреть на себя со стороны, самопознание, самоактуализация; 2) жизнь в настоящий момент времени: гибкость, адаптивность, терпимость, непосредственность, реалистическое восприятие, опыт и притязания; 3) эмоциональная незабоченность и самопрятие, доверие к собственным побуждениям и интуитивным суждениям; 4) способность к тёплым, сердечным социальным отношениям; 5) эмпирическая свобода: жизнь без ограничений и запретов, которая соотносится с внутренним чувством ответственности; 6) креативность: конструктивная и адаптивная в своей культуре жизнь; 7) наличие цельной жизненной философии (набора ценностей, которые служат объединяющей основой жизни человека) и «метамотивированность», т.е. управление жизнью исходя из высших мотивов¹.

В отечественной психологии общее понимание личностной зрелости также основана на теоретических воззрениях разных авторов, которые дополняют друг друга. Здесь признаками личностной зрелости считаются способность принимать собственные решения и сознательно осуществлять выбор в сложных ситуациях (Б.Г. Ананьев), движение в сторону образования самостоятельного, самосознающего, индивидуализированного субъекта, способного к саморазвитию (В.И. Слободчиков). Характерным для зрелой личности является создание собственной среды, благоприятной для развития и саморазвития (А.А. Крылов, Е.Ф. Рыбалко), способность внести существенный вклад в развитие личности других людей, социальных групп и общества в целом (И.М. Палей и В.С. Магун), действие на основе своей системы ценностей, которая складывалась годами².

А.В. Соловьев, описывая зрелую личность, выделяет ряд параметров:

1) здоровье: психическое здоровье – необходимое условие развития зрелой личности;

2) эффективность и оптимальность: преобладание активных форм адаптации к окружающему миру;

3) гармоничность: преобладание внутренней тенденции сопротивления дестабилизирующим внешним воздействиям;

4) «полное функционирование» (термин А. Маслоу): активность, творческая реализация себя в мире;

5) дифференциация: стремление к накоплению разнообразного внутреннего опыта, знаний, умений и представлений, которые можно почерпнуть из собственной деятельности, общения и самоанализа;

6) интеграция: определение для себя смысла жизни, успешное разрешение разного рода внутренних конфликтов, неизбежно возникающих из-за чрезмерной сложности социального бытия человека³.

А.А. Реан выделил четыре базовых компонента личностной зрелости: ответственность,

терпимость («диспозиционная», при которой человек является терпимым, оставаясь чувствительным и эмпатийным), саморазвитие и позитивное мышление. Причём последний, четвёртый компонент является интегративным, т.е. «охватывает все предыдущие и одновременно присутствует в каждом из них»⁴.

Можно сказать, что проблеме личностной зрелости уделяется достаточное внимание. Однако, как справедливо отмечает Р.М. Шамионов, в основном определения носят описательный характер. Это, очевидно, обусловлено сложностью изучаемого явления и присутствием в нём философского начала. Р.М. Шамионов в своем исследовании на основе анализа предшествующих работ сформулировал определение, позволяющее дать наиболее лаконичную обобщённую характеристику личностной зрелости: «личностная зрелость – это сложное структурное образование, характеризующее степень сформированности свойств личности, имеющих первостепенное значение для полноценного функционирования человека в обществе»⁵. Он же предпринял попытку изучения структуры личностной зрелости, выделив в ней «рядовые» и интегральные компоненты. В качестве «рядовых» компонентов автор предлагает рассматривать такие свойства личности как ответственность, терпимость, адекватность самооценки и уровня притязаний, самореализация. Они являются базовыми, «интегрирующими», на их основе возможно группирование множества других. В качестве интегральных компонентов, присутствующих в каждом из структурных компонентов и являющихся одними из них, автор выделяет самонаправленное внимание, творческое и позитивное мышление.

Для нас представляется важным рассмотрение понятия личностной зрелости в контексте проблемы социализации детей-сирот. Согласно статистическим данным и результатам ряда исследований, подавляющее большинство выпускников государственных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, испытывают значительные трудности в процессе адаптации в социуме. Поэтому очевидной становится необходимость построения для данной категории детей такой среды, которая способствовала бы их успешному социальному развитию. Целью создания развивающей среды для детей-сирот, на наш взгляд, должна стать, прежде всего, коррекция отклоне-

ний в личностном развитии и формирование полноценной здоровой личности, способной успешно социализироваться и адаптироваться в социуме.

Мы, вслед за Р.М. Шамионовым, будем рассматривать личностную зрелость как основной критерий оценки социализации личности, полагая, что сформированность свойств личности, имеющих первостепенное значение для полноценного функционирования человека в обществе, будет определять успешность личностного и профессионального самоопределения и самореализации человека в жизни.

Базой нашего исследования является терапевтическое сообщество (ТС) приемных семей «Китеж», расположенное в Баянтинском районе Калужской области. Деятельность данной организации направлена на психологическую и образовательную работу с приемными детьми, родителями и педагогами, живущими в посёлке. В рамках этой работы решается основная задача социализации: полноценное развитие личности, настроенной на активное, творческое взаимодействие с окружающей социальной средой.

В ТС «Китеж» уже в течение 16-ти лет ведётся эксперимент по созданию развивающей среды для детей-сирот. По мнению основателя данной организации Д.В. Морозова, «Терапевтическое сообщество «Китеж» – целостная модель мира, предназначенная для развития детей, потерявших родителей или попавших в кризисную ситуацию. В этом мире соединены преимущества семейного устройства детей с коллективными формами социальной организации и воспитания на основе целостной развивающей среды. Сама развивающая среда поселения, повседневная активность взрослых и детей и есть главный инструмент терапевтического воздействия»⁶.

Одной из задач нашего исследования стало изучение уровня личностной зрелости 17 подростков в возрасте 14–18 лет, проживающих в ТС «Китеж», при помощи методики изучения структуры личностной зрелости, разработанной Р.М. Шамионовым⁷. Данная методика представляет собой опросник, состоящий из 58 утверждений, основанный на синтезированном варианте представлений о личностной зрелости. Обработка результатов тестирования проводилась путем вычисления как обобщенного показателя личностной зрелости, так и отдельных показателей по

каждому ее компоненту: самостоятельности, ответственности, эмоциональной зрелости, терпимости и ориентации во времени. Высокие баллы соответствуют высокому уровню развития личностной зрелости и ее компонентов (см. таблицу).

Как показывают результаты исследования, у большинства подростков (12 чел.), воспитывающихся в ТС «Китеж», получен средний уровень развития личностной зрелости, у четырех подростков наблюдается высокий уровень развития зрелости личности (более 40 баллов). Это дети старше 15 лет. Только у одного подростка выявлен уровень личностной зрелости ниже среднего (27 баллов).

Наиболее развитыми компонентами личностной зрелости у всех детей являются *ответственность и самостоятельность*. Согласно интерпретации, данной автором методики, высокие показатели по соответствующим шкалам свидетельствуют о высоком уровне субъективного контроля, самостоятельности и субъективности. Показатели по шкалам *терпимости и эмоциональной зрелости* у абсолютного большинства испытуемых находятся на среднем уровне, что свидетельствует об успешности процесса формирования соответствующих компонентов личностной зрелости.

Ориентация во времени значительно выше у четырех выпускников из 17, что указывает на их способность жить настоящим, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего. Такое мироощущение говорит о высокой самоактуализации личности. В эту группу вошли подростки, которые уже нацелены на последующее обучение в высших и средних учебных заведениях и имеют четкие профессиональные и жизненные планы. У остальных же детей показатели по данной шкале находятся на среднем уровне.

У троих подростков наблюдаются низкие показатели по шкалам *самостоятельности, терпимости и ориентации во времени*, что можно объяснить особенностями подросткового возраста, малым сроком пребывания в ТС «Китеж» и личностными особенностями, затрудняющими формирование указанных компонентов личностной зрелости.

Если учесть тот факт, что именно в подростковом возрасте происходит бурное становление личности, развитие самосознания, поиск своего «Я», можно сказать, что полученные в нашем исследовании эмпирические данные свидетельствуют о наличии у подростков, воспитывающихся в условиях развивающей среды «Китежа», основы для дальнейшего личностного развития.

Таким образом, проведенный анализ результатов эмпирического исследования позволяет сделать вывод о том, что формирование личностной зрелости – сугубо индивидуальный процесс, требующий внутренних усилий и поддающийся внешним воздействиям. У подростков, проживающих в ТС «Китеж», наиболее развитой оказывается мотивационно-волевая сфера. Об этом говорят высокие показатели таких компонентов личностной зрелости, как *самостоятельность, ответственность и ориентация во времени*. Их сформированность у воспитанников «Китежа» обусловлена особенностями жизни сообщества: включённостью подростков во взрослую жизнь, необходимостью участвовать в обсуждении жизненно важных для коллектива вопросов, самостоятельно принимать решения, участвовать в воспитании и нести ответственность за младших детей. Немалую роль в развитии самостоятельности и ответственности подростков играет четкая структурированность жизненного уклада и регламентация различных видов деятельности: наличие рас-

Среднегрупповые показатели структуры личностной зрелости детей-сирот, проживающих в ТС «Китеж»

Показатели	Личностная зрелость	Самостоятельность	Ответственность	Эмоциональная зрелость	Терпимость	Ориентация во времени
Средние значения по группе	36	8	9	7	6	6
Средние значения по методике	33,9	6,4	7,9	6,7	6,7	5,7
Стандартное отклонение	5,6	1,4	1,8	2,3	1,9	1,6

писания, распределение обязанностей между всеми членами сообщества. Необходимость правильно распределять время, регулярно выполнять возложенные обязанности и оправдывать ожидания значимых для детей людей способствует формированию внутреннего самоконтроля и внутренней ответственности.

По сравнению с мотивационно-волевой несколько отстает в развитии эмоциональная сфера личности воспитанников, об этом свидетельствуют более низкие показатели по шкалам *эмоциональная зрелость* и *терпимость*. Это проявляется в том, что у некоторых подростков имеются трудности в выражении адекватного эмоционального отношения к значимым для них объектам окружающего мира. Некоторые дети испытывают трудности в регуляции эмоционального поведения. Существуют сложности в распознавании эмоциональных состояний других лю-

дей, понимании и принятии этих состояний. Этот факт можно объяснить как особенностями возрастного периода, так и трудностями, связанными с воспитанием данной категории детей, имеющих в прошлом негативный опыт общения со взрослыми.

В целом же общий показатель личностной зрелости воспитанников не ниже средних нормативных значений, что свидетельствует о том, что социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях развивающей среды терапевтического сообщества «Китеж» протекает успешно. Это происходит благодаря целостному психолого-педагогическому воздействию на ребенка в рамках успешной реализации поставленной задачи воспитания: полноценного развития личности, настроенной на активное, творческое взаимодействие с окружающей социальной средой.

Примечания

¹ См.: Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. М., 1997. С.23.

² См.: Социальная психология личности в вопросах и ответах / Под ред. В.А. Лабунской. М., 1999.

³ См.: Соловьёв А.В. Зрелая личность: понятийный анализ // Психологический статус личности в различных социальных условиях: развитие, диагностика, коррекция: Межвузовский сборник // Под ред. В.С. Мухиной. М., 1992.

⁴ Реан А.А. Личностная зрелость и социальная практика // Теоретические и прикладные вопросы психологии. СПб., 1995. С. 34–39.

⁵ Шамионов Р.М. Внешние и внутренние детерминанты личности в процессе ее социализации: Дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2002. С. 154.

⁶ Морозов Д.В. Воспитание детей в развивающей среде «Китежа». М., 2007. С. 207.

⁷ Шамионов Р.М. Указ. соч.

УДК 323

О.В. АНИСИМОВА

Балашовский педагогический институт (филиал)
Саратовского государственного университета,
кафедра педагогической психологии
E-mail: psychology@bfsgu

Социально-психологический анализ проблемы абсентеизма

В статье рассмотрены основные аспекты изучения проблемы абсентеизма в современной социальной психологии. Представлены результаты эмпирического исследования социально-психологических факторов отказа жителей Пензенского региона от участия в выборах.

Ключевые слова: абсентеизм, электоральное поведение, выбор, политический выбор.

O.V. ANISIMOVA

Socio-Psychological Analysis of the Problem of Absenteeism

There is the problem of absenteeism in modern social psychology are considered. Results of empirical research of social-psychological factors of refusal of inhabitants of the Penza region from participation in elections are submitted.

Key words: absenteeism, electoral behaviour, choice, political choice.

Электоральное поведение на сегодняшний день является наиболее популярной формой участия граждан России в политической жизни страны. В 70 гг. XX в., согласно официальной статистике, в Советском Союзе в выборах участвовало более 98% избирателей. При этом в выборах в местные советы, прошедших в марте 1994 г., процент голосовавших составил менее 35%, а в ряде округов эти выборы вообще были сорваны из-за неявики достаточного числа (таковым считалось 25%) избирателей. На президентских выборах 2004 года явка избирателей опустилась до рекордно низкой в постсоветский период отметки в 64%. При этом, по данным ВЦИОМ¹ на 2007–2008 гг., всего за три месяца до парламентских выборов и за полгода до президентских уровень активности россиян находился на одной из низших точек за весь обозримый период. Таким образом, проблема абсентеизма (уклонения граждан от участия в политической жизни страны, в том числе в выборах) является достаточно актуальной и привлекательной для исследователей.

Особенно остро проблема отказа граждан от участия в голосовании проявляется на выборах в региональные и муниципальные органы власти. Этот факт подтверждает приведенная ниже статистика об уровне абсентеизма на федеральных, региональных и муниципальных выборах в ряде регионов РФ (см. таблицу). Результаты свидетельствуют о наличии в РФ тенденции увеличения числа граждан, проявляющих отказ от участия в выборах при переходе от федерального уровня голосования к муниципальному. При этом на последнем уровне количество неучаствующих достигает максимальной отметки.

Проблема абсентеизма на протяжении последних десятилетий находится в центре внимания как отечественных, так и зарубежных ученых. Первыми исследователями абсентеизма были представители Чикагской школы политических наук Ч.-Э. Мерриам и Г.-Ф. Госснел², которыми в 1924 г. было проведено интервьюирование американских избирателей с целью выяснения мотивов уклонения от участия в выборах. В последующие десятилетия проблема абсентеизма исследовалась, как правило, в контексте изучения электоральных процессов. Исследования в этом направлении вели Г. Лассуэл³, С. Верба⁴, Е. Вятр⁵, С. Липсет⁶, Р. Даль⁷ и другие.

Так, Е. Вятр интерпретировал политическую вовлеченность в следующих измерениях: «сила индивидуальности, включающая такие черты, как уверенность в себе, чувство собственной компетентности, вера в собственные силы; личная вовлеченность, то есть предрасположенность индивида, которая заставляет его принимать активное участие в различных жизненных ситуациях; отчуждение индивида от общественной группы (аномия) является сильной психологической предпосылкой для отказа от политики; воздействие мотива жизненных достижений, то есть совокупность мотиваций, которая является ещё одной психологической предпосылкой участия в политике или отходе от нее; склонность к интеллектуальному видению мира; экстравертная склонность, характерная для людей, ищущих общества других; необходимость разрядки внутренней напряженности»⁸.

Отечественными исследователями феномен абсентеизма начал изучаться относительно недавно. Времена «перестройки» были ознаменованы выходом в свет работ

**Уровень абсентеизма на федеральных, региональных и муниципальных выборах
(по данным Центральной избирательной комиссии РФ)**

Субъекты РФ	Средний уровень абсентеизма на выборах, %		
	Федеральных (1999–2004)	В региональные парламенты (8.12.2006)	Муниципальных (2007–2008)
Республика Карелия	43,82	71,22	70,00
Чувашская республика	40,14	58,45	63,25
Республика Тыва	37,11	51,34	62,35
Астраханская область	42,31	58,08	60,21
Липецкая область	40,82	63,13	72,34
Новгородская область	43,13	72,51	73,87
Свердловская область	48,78	73,39	74,21
Приморский край	45,58	65,39	71,24

Е.Г. Андриющенко⁹, Е.Б. Шестопап¹⁰ и других исследователей политико-психологической мысли.

Проблема абсентеизма в условиях современной России затрагивается в ряде диссертационных работ – З.З. Джагудаевой¹¹, Л.Б. Базаржаповой¹², С.П. Малахова¹³, Е.С. Соиной и других. Так, Е.С. Соина¹⁴ рассматривает отказ от участия в выборах как форму протестного поведения. Она отмечает, что особое влияние на культуру электорального протеста оказывает динамика изменения выборной системы страны. Непосредственно с протестным поведением связана отмена в избирательных бюллетенях графы «против всех». По данным Фонда «Общественное мнение»¹⁵, выбор этой графы был довольно распространен. Так, в ноябре 2004 г. 14% избирателей проголосовали «против всех», а 37% опрошенных в принципе допускали для себя возможность проголосовать таким образом. Причем большинство когда-либо ставивших отметку в графе «против всех» принимали такое решение заранее (11%), а выбирали этот вариант уже на избирательном участке только 1% респондентов.

Л. Гозман и Е. Шестопап¹⁶ выделили несколько групп психологических факторов участия в выборах, в частности, психологические факторы-«катализаторы», которые включают две категории: интерес к политике и самоощущение личной вовлеченности в политический процесс. При высоком уровне участия в выборах интерес к политике в советские времена был невысок. Начиная с 1985 г. в первые перестроечные годы (до 1991 г.) наблюдался взрыв интереса к публичной политике при одновременном снижении числа тех, кто участвовал в традиционных видах политического участия (голосование и др.), и одновременно увеличение нетрадиционных его форм. В период после августовского путча 1991 г. последовал новый всплеск политических страстей и надежд; к ноябрю 1993 г. он пошел на спад. Потеря интереса к политике при одновременном признании зависимости от нее может быть истолкована как отчуждение от политики, восприятие политической сферы как внешней, неконтролируемой, враждебной силы.

Еще исследователи выделили психологические факторы-«нейтрализаторы» участия. Факторами, оказывающими угнетающее влияние на интенсивность институционального участия, можно назвать две категории:

ощущение бессилия и фрустрирующие особенности самосознания. Первый фактор-нейтрализатор ведет в некоторых случаях к внеинституциональному участию, но гораздо чаще – к политическому неучастию. Вторым являются особенности самосознания, которые фрустрируют проявление активности. Л. Гозманом и Е. Шестопап были выделены его четыре параметра: деиндивидуализация (недостаточное ощущение своей индивидуальности, отличности себя от других) как результат особенностей воспитания и социализации; размытость групповой принадлежности (недостаточное ощущение своей принадлежности к нации, определенному социальному классу, жителям своего города и т. д.) как следствие, в том числе, несовершенства политических структур, препятствующих реальной включенности в жизнь организаций, к которым человек формально принадлежит; деперсонализация (приписывание совершения некоторых действий не себе, а некоей автономной части себя, за которую субъект не несет моральной ответственности); ощущение зависимости от окружающих обстоятельств (рассмотрение существующего положения пусть не как идеального, но как лучшего из всех возможных, а его изменения – как бессмысленного и безнадёжного) как итог морального или материального поощрения подобного мироощущения обществом. Таким образом, изучение социально-психологических причин отказа граждан от участия в политических выборах является актуальной научной задачей.

В 2007–2008 гг. нами было проведено исследование социально-психологических факторов отказа жителей Пензенского региона от участия в выборах. В эмпирическом исследовании приняло участие 170 потенциальных избирателей-жителей Пензы и Пензенской области в возрасте от 22 до 75 лет. В ходе исследования было установлено, что среди основных мотивов неучастия в выборах можно отметить: неверие в возможность актом своего голосования что-либо изменить (34%); недоверие (25%); отсутствие интереса к политике, малая включенность в политическую жизнь страны (12 %, преимущественно молодежь). Кроме того, на втором месте у молодежи оказалась лень (27%).

Нами осуществлена оценка роли следующих факторов в отказе от политического выбора: пол, возраст, образование, уровень субъективного контроля, удовлетворенность

самореализацией, степень субъективного благополучия, уровень негативизма и раздражения, а также удовлетворенность результатом своей жизни.

Как показало исследование, постоянно участвующие в выборах граждане практически не испытывают чувства протеста, но более ярко оно выражено у никогда еще не голосовавшей молодежи – почти в 50% случаев. У редко голосующих протест не является определяющей причиной отказа от участия в выборах.

Количественный анализ данных производился посредством программы SPSS для статистической обработки данных. В ходе математического анализа было выявлено, что отказ от участия в выборах связан с возрастом – с возрастом уровень абсентеизма в отношении выборов понижается ($r_s = 0,471$ при $p \geq 0,01$). При этом выяснилась взаимосвязь со степенью удовлетворенности результатом своей жизни. То есть чем более эмоционально насыщена жизнь человека, чем выше степень удовлетворенности настоящим, тем выше политическая активность, и наоборот. Таким образом, можно предположить, что недовольство своей сегодняшней жизнью, положением в обществе, результатами деятельности может являться одной из причин отказа граждан от участия в выборах.

Кроме того, была выявлена взаимосвязь между степенью политической активности и значениями по шкале Теста смысло-жизненных ориентаций «Локус контроля» ($r_s = 0,171$ при $p = 0,053$). Это означает, что большинство людей, проявляющих пассивную позицию по отношению к выборам, считают себя бессильными перед лицом трудностей, они не верят в возможность что-либо изменить в своей жизни, в том числе и в жизни страны. Данный факт подтверждается ведущим мотивом отказа от участия в выборах (по результатам

анкетирования) – неуверенностью в том, что актом своего голосования можно повлиять на ситуацию в стране. Кроме того, были выявлены межфакторные корреляции. Так, удовлетворенность процессом жизни и интернальность взаимосвязаны с возрастом. Исходя из значений коэффициента корреляции следует, что чем старше возраст избирателей, тем ниже выражена интернальность и удовлетворенность процессом жизни. При этом было отмечено, что с возрастом политическая активность повышается, но в то же время наблюдается тенденция понижения уровня негативизма и раздражения. У молодых же данный фактор имеет максимальные значения, возможно, в том числе и поэтому молодежь чаще проявляет отказ от участия в выборах.

Таким образом, в ходе проведенного исследования нами были сделаны следующие **выводы**:

1) существует тенденция влияния на отказ от политического выбора уровня развития локуса контроля. Чем выше экстернальность, тем чаще выражается отказ от участия в выборах;

2) на явление отказа от политического выбора на уровне тенденции влияет степень эмоциональной насыщенности жизни. Чем выше выражено данное ощущение, тем чаще проявляется отказ от участия в выборах;

3) на выраженность отказа от политического выбора значимое влияние оказывают возраст и образование. Наиболее часто данное явление наблюдается среди молодежи и граждан с низким уровнем образования, при этом с возрастом и по мере повышения уровня образования оно проявляется с меньшей интенсивностью;

4) данная выборочная электоральная совокупность характеризуется общей политической пассивностью и невключенностью большинства в политическую жизнь страны.

Примечания

¹ Цит. по: Федоров В. Выборы в русском стиле // Российская неделя. 2007. 24 авг. № 4448.

² См.: Мерриам Ч.Э. Новые аспекты политики / Антология мировой политической мысли. В 2 т. Т. 2. Зарубежная политическая мысль. 20 в. М., 1997.

³ См.: Gosnell Ch., Gosnell H.F. Non – Voting: Cases and Methods of Control. Chicago, 1924.

⁴ См.: Almond G, Verba S. The Civic Culture Revisited. Boston, 1980.

⁵ См.: Вятр Е. Социология политических отношений. Пер. с польского. М., 1979. С. 280.

⁶ См.: Lipset S., Lowenthal L. Cultural and social character. Glasgow, 1961.

⁷ См.: Даль Р. О демократии. М., 2000.

⁸ См.: Вятр Е. Указ. соч.

⁹ См.: Андрищенко Е.Г. Выборы народных депутатов: принципы, опыт, проблемы. М., 1989.

¹⁰ См.: Шестопал Е.Б. Политическая психология. М., 2002.

¹¹ См.: Джагудаева З.З. Абсентеизм как феномен современной российской практики: Автореф. дис. ... канд. соц. наук. М., 2005.

¹² См.: Базаржапова Л.Б. Политическая активность сельского населения: Автореф. дис. ... канд. соц. наук. М., 2006.

- ¹³ См.: Малахов С.П. Политический выбор российского избирателя в переходный период: Автореф. дис. ... канд. полит. наук. М., 1993.
- ¹⁴ Соина Е.С. Политическое протестное поведение. Автореф. дис. ... канд. полит. наук. Ставрополь, 2008.
- ¹⁵ Об отмене графы «против всех» // <http://bd.fom.ru/report/cat/policy/election/tobeornot/tb062412>.
- ¹⁶ Гозман Л.Я., Шестопап Е.Б. Политическая психология. Ростов н/Д, 1996 г.

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.013.42

Н.Н. НИКИТИНА

Ульяновский государственный педагогический университет,
кафедра педагогики
E-mail: natnik@nm.ru

Социокультурная идентичность личности: сущность и особенности становления в современной поликультурной реальности

В статье осуществлен анализ и установлено соотношение понятий «идентичность», «социальная идентичность», «культурная идентичность». «социокультурная идентичность». Социокультурная идентичность рассматривается в контексте поликультурного подхода к социальному воспитанию, согласно которому она заключается в определении личностью своей тождественности культурам и субкультурам тех групп, к которым принадлежит человек. Особенностью становления идентичности в современных условиях является множественность социокультурных идентификаций личности, определяемых многообразием выполняемых ею социальных ролей, социальными группами и субкультурами, в которые она входит. Социальное воспитание призвано помочь молодому человеку в становлении согласованной, позитивной социокультурной идентичности и терпимого отношения к носителям иных культур на основе осознания своей поликультурности и свободного выбора доминантной идентичности, обеспечивающей сохранение собственной целостности и уникальности.

Ключевые слова: идентичность, социокультурная идентичность, социальная группа, социальная роль, культура, субкультура, поликультурность, толерантность.

N.N. NIKITINA

Sociocultural Identity of a Personality: the Essence and Peculiarities of its Development in the Modern Multicultural Reality

The article gives an analysis and correlation of such concepts as "identity", "social identity", "cultural identity", "sociocultural identity". Sociocultural identity is examined in the context of multicultural approach to social upbringing, according to which it means for a person to determine his or her identity to cultures and subcultures of those groups to which he or she belongs. One of the peculiarities of the development of the identity in the modern conditions is a great number of sociocultural identifications of a person, determined by a variety of his social roles, social groups and subcultures, to which he belongs. Social upbringing is to help a young person to develop a coordinated, positive, sociocultural identity and tolerance to someone else's cultures with the help of realizing his multicultural and free choice of the dominant identity, which secures his own integrity and uniqueness.

Key words: identity, sociocultural identity, social group, social role, culture, subculture, multicultural, tolerance.

Важнейшим условием позитивного социального становления личности является построение той системы ориентиров и координат, которые определяют ее внутренний мир и будут проявлены во внешнем плане в конкретных действиях и поступках,

в стиле и способах взаимодействия с окружающими.

Целью данного процесса по Э. Эриксону является поиск Я-идентичности, включающей в себя три аспекта. Идентичность основывается, прежде всего, на осознании вре-

менной протяженности, преемственности настоящего, прошлого и будущего личности. Идентичность определяется также как тождественность самому себе. И наконец, она связана с идентификацией себя с другими и различием, отделением себя от других, ведущими к самоидентификации¹.

По И.С. Кону, *идентичность* (от англ. identity – тождественность) – многозначный житейский и общенаучный термин, выражающий идею постоянства, тождества, преемственности индивида и его самосознания. Автор выделяет три главные модальности идентичности: *психофизиологическую идентичность*, которая обозначает единство и преемственность физиологических и психических процессов и свойств организма; *социальную идентичность* – переживание и осознание своей принадлежности к тем или иным социальным группам и общностям и *личную идентичность* или самоидентичность (Self-identity) – единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов и смысловых установок личности, осознающей себя субъектом деятельности².

Классическое определение социальной идентичности принадлежит Г. Тэджфелу, который рассматривает ее как часть индивидуальной «Я-концепции», вытекающей из знания индивида собственного группового членства в сочетании с ценностными и эмоциональными проявлениями по этому поводу. Согласно модели Тэджфела-Тернера, человек реализует базовую потребность в самоуважении посредством самоидентификации со «своей» группой, которую, соответственно, стремится оценивать позитивно, по сравнению с «другими» группами. Высокий престиж «своей» группы дает человеку высокий субъективный статус и позитивную социальную идентичность. И наоборот: утрата «своей» группой позитивной определенности формирует негативную идентичность³. Итак, социальная идентификация и социальная дифференциации по Тэджфелу и Тернеру строятся на процессе категоризации «мы» и «они». Единый процесс дифференциации/идентификации приводит к формированию социальной идентичности, которая есть результат процесса сравнения «своей» группы с другими социальными объектами. Именно в поисках позитивной социальной идентичности индивид или группа стремятся самоопределяться, обособляться от других, утвердить свою автономность.

По мнению В.А. Ядова, стремление идентифицировать себя с сообществом возникает при разрушении традиционного уклада, в котором потребность самоопределения в системе социальных взаимосвязей не актуализирована⁴. Проблема социальной идентичности становится актуальной во всем мире в связи с наступлением культуры постмодерна, информационной экономики, глобальной политики. Технологические специализации, моральная безответственность, глобальные коммуникации, ядерная угроза, переоценка роли пола, эксперименты с генными кодами обостряют проблему идентичности, возникает ощущение, что современный человек может потерять не только свои социальные, но и биологические видовые свойства⁵. Недаром само понятие «идентичность» впервые появилось в контексте изучения «кризиса идентичности». Как отмечает В.А. Ядов, «в современной жизни человек вследствие активного взаимодействия разных культур с помощью средств массовой информации идентифицирует себя не только с общностями “здесь” и “теперь”, но также “там”: и в прошлом, и в обозримом будущем. Личность, таким образом, включается в глобальную систему социального пространства»⁶.

Итак, проблема идентичности возникает в ситуации выбора, социального и личностного самоопределения. Идентичность, по М.В. Заковоротной, – внутренний духовный потенциал, позволяющий выжить в изменяющихся социальных условиях. Главной движущей силой становления идентичности становится стремление соотнести внутренний мир с внешним в воспроизводящейся ситуации усложнения, множасьегося разнообразия. Становление идентичности как феномена стало протекать в рамках преодоления противоречия между стремлением сохранить целостность и множасьимся разнообразием во времени и пространстве, то есть необходимости упорядочивания разнообразия. Становление идентичности заключается в процессе тяжелого выбора между легко приобретаемым Я-заимствованным, скопированным, принудительно приобретенным и Я, которое получают собственными усилиями и стараниями, в результате приспособления внутреннего мира к разбегающейся вселенной внешнего мира. Таким образом, автор определяет идентичность как процесс становления человека на основе выбора и формирования жизненной модели в социальном

взаимодействии во имя исторической самореализации⁷.

В этих условиях одной из наиболее острых проблем становится проблема соотношения социальной и личной идентичностей. Как в условиях приспособления к ценностям и нормам любой социальной группы обрести и сохранить свою самоидентичность? Оставаться самим собой в любой ситуации, быть истинным, подлинным, аутентичным – это ли не путь обретения своей идентичности? Но что значит – быть аутентичным? Чаще всего аутентичность понимают как искренность, открытость, честность, связывают со свободой человека. Однако, как справедливо отмечают психологи, действие может осуществляться свободно, но не быть аутентичным (Е.Н. Осин). Истинность и подлинность иногда глубоко запрятаны в человеке, а то, что он принимает за них, подчас лишь внешняя оболочка. Открыться внутреннему опыту, докопаться до сущностного в себе и раскрыть свою индивидуальность как изначально присущий духовный и творческий потенциал – вот в чем заключается движение личности к аутентичности.

Совершить этот путь в изоляции от культуры невозможно. «Личность, не питаемая извне культурным содержанием, останавливается в своем росте, беднеет или теряется в бесплодных попытках элементарной самодельщины. Самобытность подлинной индивидуальности подменяется самобытностью некультурного в своей самоуверенности самоучки. Мудрое воспитание должно избегать того и другого...», – писал С. Гессен⁸. Путь к аутентичности лежит через соотнесение личностных и социальных реалий с нормами и ценностями культуры и выбора истинного, сущностного в себе.

Вот почему наряду с выделением вышеобозначенных видов идентичности в современных исследованиях все чаще встречается понятие «культурная идентичность», содержание которого интерпретируется по-разному в соответствии с разными подходами к определению сущности данного феномена и его соотношения с социальной идентичностью.

В рамках культурной антропологии и педагогической культурологии идентичность предстает как собственно культурологическое понятие, ставящее под сомнение целесообразность использования дефиниции «социальная идентичность», т.е., культурная

идентичность как бы «поглощает» социальную идентичность. Так, Н.Б. Крылова под культурной идентичностью понимает такие особенности личностной культуры, как осознание и принятие своей индивидуальности в качестве носителя и субъекта культуры в ее определенных формах⁹. Идентичность как самостоятельная дефиниция обозначает, каким образом «я» культурно представлено в различных ситуациях социального взаимодействия. Г.Д. Дмитриев понимает под идентичностью индивида «наличие тех или иных культурных черт, позволяющих отличать одного человека от другого», характеризующее социальной принадлежностью, мировоззрением, этническим происхождением, родом, полом, половой ориентацией, образованием, религией, традициями, обычаями, языком, речью, физическим и умственным развитием, профессией, возрастом, экономической, классовой и гражданской принадлежностью и проявляющееся во внешних физических данных (цвет кожи, разрез глаз, форма носа, тип волос)¹⁰.

В социологии культурную идентичность чаще рассматривают как подвид, частный случай социальной идентичности. Суть культурной идентичности видят в осознанном принятии человеком соответствующих культурных норм и образцов поведения, в понимании своего «я» с позиций тех культурных характеристик, которые приняты в данном обществе, в самоотождествлении себя с культурными образцами именно этого общества¹¹.

Необходимо отметить, что и в том, и в другом случае под культурной идентичностью чаще всего понимается национально-культурная, или культурно-национальная идентичность. Стремление объединить эти два понятия, появление единого понятия «социокультурная идентичность» связано, по мнению М.В. Шакуровой, с рядом причин. Во-первых, предпосылкой стало признание того факта, что каждый культурный объект имеет свой социальный масштаб (количество людей или социальных групп, институтов, для которых он выступает основным источником организации и задает смысл повседневной жизни), что и определяет возможность и уместность социокультурного дискурса. Во-вторых, сложность социокультурных условий: нестабильность характеристик и положения социальных групп, имитационный характер бытия лю-

дей и др., повлекшие за собой массовую социокультурную дезориентацию и кризис групповой идентичности, а, следовательно, поиск культурных форм, которые бы восстановили целостность социальной жизни. В-третьих, в данной ситуации наблюдается расширение практики использования *социокультурного подхода* к анализу общественных явлений, сущность которого состоит в рассмотрении общества как единства культуры и социальности¹².

На наш взгляд, понятие «социокультурная идентичность» позволяет значительно расширить масштаб его применения. В данном случае речь может идти не только о национально-культурной, этнической идентичностях, но и об определении своей тождественности субкультурам тех групп, к которым принадлежит человек, и тем социальным ролям, которые он исполняет.

Соотношение социального и культурного в социокультурной идентичности М.В. Шакурова интерпретирует как определение себя в следующих координатах: 1) с кем я, каковы мое место и роль (социальная составляющая); 2) кто «мы» и кто в данном «мы» я (культурная составляющая). Вместе с тем, автор считает, что социокультурная идентичность не может рассматриваться через призму суммированных представлений о социальной и культурной идентичностях и определяет социокультурную идентичность как элемент самосознания, проявляющийся в процедурах ощущения, осмысления и реализации субъектом своей определенности и непрерывности в процессах принятия, интериоризации и интраниоризации в данном пространственно-временном континууме транслируемых значимыми, с его точки зрения, социальными институтами, общностями, группами культурных моделей¹³.

Полагаем, что, опираясь на позицию Г.Д. Дмитриева, можно говорить о своеобразной *матрице идентичности*, каждая ячейка которой представляет собой отношение принадлежности в этническом, языковом и др. измерениях. Вызовом для современного общества и, в первую очередь, для сферы образования являются проявления дискриминации по отношению к участникам образовательного процесса.

Целесообразно выделить следующие типы дискриминации, соотносимые с соответствующими элементами матрицы идентичности:

- этноцентризм – превосходство этнической группы над другими и самоотгораживание от других этнических групп;
- сексизм – дискриминация из-за родовой и половой принадлежности;
- классицизм – дискриминация по социально-экономическому статусу;
- лингвизм – дискриминация из-за речевых и языковых различий;
- антисемитизм – ненависть к евреям;
- русофобия – ненависть к русским¹⁴.

Таким образом, особенности становления социокультурной идентичности личности в современной поликультурной реальности определяют необходимость решения проблемы формирования толерантности к иным социальным и культурным группам и носителям иных идентичностей.

Во многом толерантное отношение к другим определяется степенью осознанности современным человеком своей собственной поликультурности. Поскольку человек одновременно является участником многих социальных групп, его собственная социокультурная идентичность в определенной степени мозаична. У исследователей существует разное отношение к данной неоднородности. Как отмечает Е.О. Хабенская, существует два подхода к определению особенностей социокультурной (в данном случае – этнической) идентичности. Согласно первому, идентификация может происходить со своей группой или с доминантной группой. Авторы, использующие эту модель в исследовании этнической идентичности, исходят из идеи обратного пропорциональной зависимости этих двух идентификаций, делающей их почти взаимоисключающими: индивид, обладающий четкой идентичностью с одной группой, не может одновременно осознавать тождество с другой; при трансформации же идентичности усиление новой идентификации ведет к ослаблению прежней¹⁵. М.В. Шакурова считает, что, поскольку социокультурная идентичность есть элемент сознания, стремящийся к целостности, более корректно использовать понятие «субидентичность» как набор индивидуально специфических личностных черт, проявляемых индивидом в каждом конкретном типе отношений, конкретной социальной роли¹⁶.

Другие авторы приходят к выводу, что возможна одновременная идентификация индивида с двумя и более социокультурными общностями: несколько идентичностей в со-

знании одной личности могут существовать вполне независимо друг от друга. Немецкий исследователь Г. Швайцер пишет, что «каждый отдельный человек представляет собою овеществление многих культур»¹⁷. Учёный трактует культурную идентичность как жизненный процесс научения, в ходе которого происходят изменение и приспособление привнесённого культурного материала в соответствии с жизненными условиями.

А.Н. Джуринский говорит о поликультурной идентичности личности в условиях поликультурного общества, о взаимодействии разных культурных идентичностей¹⁸. Г.Д. Дмитриев отмечает, что «человек со множеством идентичностей» способен к более эффективной социальной адаптации, что, согласно пониманию сущности процесса социализации А.В. Мудриком, обуславливает его успешность. В соответствии с методологическим принципом, согласно которому каждый человек есть пересечение многих культур, Г.Д. Дмитриев отстаивает идею «мультиидентичности» человека¹⁹.

Но вместе с тем в поликультурном обществе, в различных социальных группах, членом которых является индивид, существует множество норм и ценностей, часто противоречащих друг другу. То, что признается нормальным в одной культуре, аномально в другой, и человеку приходится приспосабливаться: подстраиваться, мимикрировать в зависимости от той роли, которую он выполняет. Таким образом, происходит разрушение личности, утрата собственной идентичности – обретения ответа на жизненно важные вопросы: Кто Я? Где Я? С кем Я? Как отмечают исследователи, социализация современного человека осуществляется в условиях *имитационного характера бытия людей*, когда социальный порядок строится на имитационных способах адаптации индивидов. В результате человек может потерять способность распознавать себя не только в коммуникационном поле жизненных ситуаций, но и в качестве самочувствующей, самополагающей сущности²⁰.

В ситуации множественности идентификаций возникает проблема сохранения целостности личности, предупреждения «растаскивания» ее внутреннего мира на отдельные, подчас противоречивые составляющие.

Рассматривая идентичность как многоуровневое образование, включающее в себя личностный, коллективно-групповой (идентичность с субъективно значимыми со-

циокультурными, профессиональными, статусными группами); социально-культурный (идентификация с социально-культурным сообществом, культурой в целом) уровни, А.С. Запесоцкий в качестве определяющего выделяет личностный уровень идентичности, который предполагает осознание собственной целостности²¹. На наш взгляд, интегрирующая роль личностной идентичности безусловна, она обеспечивает сохранение аутентичности и конгруэнтности личности как соответствия ее поведения истинному, подлинному в себе в различных ситуациях социокультурного взаимодействия, в различных социальных ролях. Вместе с тем истинность и подлинность, измеряемая не индивидуальными, а сущностно человеческими свойствами личности, становится таковой, если несет и проявляет в себе общечеловеческие ценности и смыслы, воплощенные в культуре и принятые в позитивно ориентированных социальных общностях и группах. Выделяя три уровня самокатегоризации себя в «Я-концепции» личности, Дж. Тэрнер считает, что высшим уровнем является категоризация себя как человеческого существа, обладающего общими чертами со всеми представителями человеческого вида²². Следовательно, целостность личности обеспечивается наличием позитивной доминантной, смыслообразующей социокультурной идентичности, которая достигается только посредством самоопределения личности в поликультурном пространстве.

Педагогическое решение данной проблемы во многом связано с пониманием механизмов становления социокультурной идентичности. Большинство исследователей в качестве основного механизма описывают *идентификацию* как вхождение в систему ценностей значимого другого человека на основе отождествления себя с ним и отмечают, что она осуществляется в подростковом и юношеском возрасте по различным основаниям.

Примитивная идентификация характерна для молодого человека с низким уровнем развития или «разочарованного», для которого «Я» обретает общность с другими на уровне «телесной моторики» молодежной дискотеки, объединения в группе «фанатов», для которых «кумир» – своеобразный символ объединения, позволяющий отличить «своих» от «чужих».

Аутсайдерская идентификация свойственна непризнанным, переживающим ком-

плекс неполноценности людям, стимулирует образование молодежных формирований, объединяющих юношей и девушек, имеющих низкий социометрический статус, а также тех, кто утратил смысл жизни. Формой ухода от неразрешимых жизненных проблем становится увлечение нетрадиционными стилями поведения, мистикой, религиозно-мистическими культами.

Индоктринальная идентификация выбирает объектом лидера – носителя определенной идеи (ценности, мифа). Сверхдоверие к его слову при отсутствии критического отношения превращает идею в доктрину, которая требует безусловного подчинения. Молодой человек полностью идентифицирует свои ценности с ценностями лидера, становится защитником, транслятором и проповедником его взглядов²³.

Культурная идентификация, осуществляемая со значимым для личности образом, идеалом, воплощенным в культурных образцах, выступает в качестве одного из ведущих механизмов становления социокультурной идентичности. Происходит перенос ценностной системы персонифицированного идеала (художественного образа, исторической личности, мифологического героя) в собственную систему ценностей. Однако сам образ или образец, отражая систему ценностей его создателей или интерпретаторов, не всегда соответствует личностно и социально продуктивной ценностной ориентации, а некритическое восприятие и отношение к нему скорее побуждает молодого человека к обожествлению «кумиров», чем вызывает стремление к самосовершенствованию и продвижению к идеалу.

На наш взгляд, ведущим фактором становления социокультурной идентичности в ранней юности должно выступать культурное (ценностное) самоопределение, осуществляемое посредством механизмов *интернализации и аутентизации*²⁴. *Интернализация* связана с осознанием ценностей и принятием ответственности за их выбор (М.С. Яницкий). Исходным побудителем самоопределения служит *когнитивный диссонанс*, возникающий у личности и проявляющийся в ее стремлении найти некое компромиссное решение с целью уменьшения степени несогласованности имеющихся ценностных представлений с социально и культурно значимыми, установить равновесие между ними. В результате создаются предпосылки для формирования индивидуальной, автономной

и в то же время социально ориентированной системы ценностей личности.

Еще более сложным и эффективным механизмом ценностного самоопределения выступает *аутентизация*, связанная с осознанием личностью истинности, подлинности, соответствия социокультурных ценностей своей индивидуальности, сущностному в себе. В процессе соотнесения сложившейся собственной системы ценностей не только с ценностями субкультуры референтной социальной группы, но и с ценностями других культур, человек на основе рефлексии осуществляет выбор, основным критерием которого становится стремление обрести свою внутреннюю целостность, гармонизировать свои отношения с окружающим миром и самим собой. Именно аутентизация обеспечивает становление позитивной социокультурной идентичности личности и позволяет ей быть относительно автономной, сохранять способность осуществлять свободный выбор идентичностей в условиях поликультурности.

Итак, ведущими особенностями становления социокультурной идентичности в современных условиях можно считать:

– *множественность* социокультурных идентификаций личности, определяемых многообразием выполняемых ее социальных ролей, социальных групп, в которых она входит, и соответствующих им субкультур;

– интегрирующая роль *личностной идентичности*, конституирующей и направляющей социокультурную идентификацию личности;

– необходимость становления согласованной, *позитивной социокультурной идентичности* на основе осознания индивидом своей общечеловеческой сущности и доминантной, смыслообразующей социокультурной идентичности.

Данные особенности предъявляют соответствующие требования к социальному воспитанию, призванному помочь человеку в становлении его социокультурной идентичности, а, следовательно, ставят перед педагогами-исследователями ряд задач. Прежде всего, необходимо разобраться в сложном многообразии тех культур и субкультур, пересечение и взаимопроникновение которых определяют социальное становление современного подростка и юноши; определить приоритетные задачи, содержание и механизмы воспитания, которое позволило бы, с одной стороны, предотвратить и преодолеть «растаскивание», «разложение» внутреннего мира человека на отдельные элементы, разрушение его целос-

тности, а с другой – обеспечить понимание и терпимое отношение к существованию иных культур и к их носителям.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 08-06-00552а).

Примечания

- ¹ См.: Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.; общ. ред. и предисловие А.В. Толстых. М., 1996.
- ² См.: Кон И.С. Идентичность / <http://www.krugosvet.ru/articles/119/1011930/1011930a1.htm>.
- ³ См.: Хабенская Е.О. Этническая идентичность: подходы к проблеме / <http://www.viu-online.ru/science/publ/bulleten20/page4.htm>.
- ⁴ См.: Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. СПб., 2001. С. 324–335.
- ⁵ См.: Заковоротная М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты. Ростов н/Д, 1999.
- ⁶ Ядов В.А. Указ. соч. С. 325.
- ⁷ См.: Заковоротная М.В. Указ. соч.
- ⁸ Гессен С.И. Основы общей педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С.86.
- ⁹ См.: Крылова Н.Б. Культурология образования. М., 2003. С. 33.
- ¹⁰ Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М., 1999. С. 13–14.
- ¹¹ См.: Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: Учеб. для вузов / Под ред. А.П. Садохина. М., 2003.
- ¹² См.: Шакурова М.В. Социально-педагогические условия становления социокультурной идентичности личности. Воронеж, 2006. С. 36–40.
- ¹³ Шакурова М.В. Указ. соч. С. 41.
- ¹⁴ См.: Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М., 1999. С. 54.
- ¹⁵ См.: Хабенская Е.О. Указ. соч.
- ¹⁶ См.: Шакурова М.В. Указ. соч. С.44.
- ¹⁷ Schweitzer H. Der Mythos vom interkulturellen Lernen: zur Kritik der sozialwissenschaftlichen Grundlagen interkultureller Erziehung und subkultureller Selbstorganisation ethnischer Minderheiten am Beispiel der USA und der Bundesrepublik Deutschland. Münster; Hamburg, 1994.
- ¹⁸ См.: Джурицкий А.Н. Воспитание в многонациональной школе: пособие для учителя. М., 2007.
- ¹⁹ Цит по: Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. М., 2002.
- ²⁰ См.: Шакурова М.В. Указ. соч.
- ²¹ См.: Запесоцкий А.С. Указ. соч.
- ²² Цит по: Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М., 1990.
- ²³ Запесоцкий А.С. Указ. соч. С. 215–216.
- ²⁴ Никитина Н.Н. Социально-педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности: Методическое пособие / Никитина Н.Н., Балашова В.Г., Новичкова Н.М. Ульяновск, 2006.

УДК 378.12

С.В. ШМАЧИЛИНА

Омский государственный педагогический университет,
кафедра педагогики и психологии
E-mail: svetlana.shchilina@pochta.ru

Принцип мотивационного обеспечения процесса формирования исследовательской культуры социального педагога

В статье рассматривается принцип мотивационного обеспечения процесса формирования исследовательской культуры социального педагога как один из ведущих принципов социально-педагогической деятельности. Использование данного принципа направлено на совершенствование процесса формирования исследовательской культуры социального педагога.

Ключевые слова: принцип, исследовательская культура, социальный педагог, мотивация, центрация.

S.V. SHMACHILINA

The Principle of Motivation Provision for the Process of the Education Social Workers' Research Culture Formation

The article explores the principle of motivation provision for the process of the education social workers' research culture formation as one of the leading principles of education and social work. The usage of this principle aims at improving the process of the education social workers' research culture formation.

Key words: principle, research culture, education social worker, motivation, centering.

Для непосредственной организации работы по формированию исследовательской культуры социального педагога важно уяснить принципы этого процесса, являющиеся как результатом научного знания, так и основанием для практической деятельности, в том числе исследовательской. Отсюда следует, что *принцип выполняет двойную роль*. С одной стороны, он – центральное понятие, представляющее собой обобщение и распространение какого-либо положения на все явления, процессы той области, из которой данный принцип абстрагирован, с другой – это действие-норматив, предписание к действию. Таким образом, *принципы – это обязательные к исполнению положения*.

Сложность и многообразие взаимодействующих факторов социальной педагогики, проявление субординационных, координационных, корреляционных связей и отношений отражается в системе *принципов организации социально-педагогической деятельности*. Одним из ведущих среди них является принцип *мотивационного обеспечения*.

Мотивы деятельности социального педагога многообразны, ибо они проистекают из широкого круга потребностей и интересов, формирующихся в процессе общественных отношений. Этим и обусловлена *общественная содержательная значимость социальных мотивов наряду с личностными*.

В мотивации деятельности важно ее общественное содержание. При этом центр тяжести перекладывается из сферы предметной в план личностно-общественных отношений. Однако следует отметить, что именно *профессиональные мотивы* являются ведущими, определяющими все остальные, причем эти мотивы социального педагога, как и всякая мотивация, имеют сложную структуру.

Наше исследование показало, что 86% абитуриентов и студентов младших курсов слабо разбираются в содержании выбранной профессии социального педагога, не имеют достаточного представления о ее значении для общества. Мотивами выбора этой профессии называют те, которые в основном не отражают ее специфику: стремление работать с детьми – 14%; желание реализовать свои способности – 12%; «просто интересно» – 10%; умение общаться – 58%; желание помочь людям выйти из кризисной ситуации – 6 %.

Показатель удовлетворенности профессией практикующих социальных педагогов не

велик. В качестве значимого фактора, определяющего неудовлетворенность, является зарплата. К мотивам, проявляющимся в процессе творческой *социально-педагогической деятельности*, были отнесены: стремление к сотрудничеству – 44%; тяга овладеть педагогическими инициативами и новыми технологиями – 24%; осознание общественной значимости результатов труда – 32%.

Как видим, специфика мотивов социального педагога не просматривается ни в одной из обозначенных групп, так как она заключается в том, что эти мотивы *интегрируются с нравственными*, поскольку направленность этой профессиональной деятельности заключается в оказании помощи и поддержки, подчиненности чувству долга – человеческого, профессионального и т.д. Для социального педагога, в силу его профессиональных обязанностей, главным содержанием его деятельности и значимым конечным результатом является помощь клиенту и решение его проблем в процессе социализации.

При этом подчеркнем, что принцип мотивационного обеспечения процесса формирования исследовательской культуры социального педагога детерминирован тем, что, с одной стороны, существует *этический кодекс*, в котором имманентно отражены основные мотивы профессиональной деятельности и нормы, которым социальный педагог должен следовать, а с другой – *реальная практика и мотивы, которые ее детерминируют*. Однако ситуация, в которой может оказаться социальный педагог, не всегда укладывается в рамки определенных инструкций, правил, предписаний, что требует от него творческого подхода к решению проблем. В связи с этим у социального педагога существует внутренняя потребность поступать всегда нравственно, регулировать свои действия с учетом этических норм. Умение ограничить негативные ценности является своеобразной формой анализа теории и практики и приводит к соответствующей мотивации деятельности или поступка. Кроме того, если социальный педагог как личность чувствует потребность быть нужным людям, если он умеет радоваться успехам и достижениям своих клиентов, испытывает с ними чувство общности, потребность быть полезным и творить добро, то можно говорить, что положительная мотивация имеет место.

Опираясь на исследования в области социальной педагогики и социальной работы¹,

целесообразно дифференцировать систему мотивов социального педагога следующим образом: альтруистические, социокультурные, организационные, информационные.

Альтруистическая мотивация – всегда внутренняя личностно-смысловая, описываемая понятием смыслообразующего мотива. Е.Е. Насиновская отмечает, что альтруистическое поведение основывается на мотивах *морального долга и сочувствия*. Они трудно-различимы по внешним поведенческим проявлениям, однако имеют разное психологическое и социальное содержание.

Для социального педагога *мотив морального долга* является продолжением профессионального долга и неотъемлемым атрибутом профессии, поскольку в социальной педагогике требования профессионального долга во многом совпадают с его личными интересами, в силу чего он осознает долг как *необходимость, внутреннюю потребность, моральную обязанность*. Таким образом, веления профессионального долга, ставшие внутренними убеждениями социального педагога, являются определяющим духовным стимулом его деятельности. Требования морального долга заставляют социального педагога рассматривать свои обязанности шире, чем этого требует профессиональный долг.

Деятельность социального педагога, имеющая в своей основе должное поведение, ориентирована на *творческое* выполнение своих обязанностей. Поскольку он, как правило, сталкивается с неординарными социальными ситуациями, в большинстве случаев не имеющими аналогов, то решение их требуют творческого подхода и обуславливает *ответственность* за произведенные действия. В связи с этим ведущим *чувством* в мотивации этого типа является *чувство личной ответственности* социального педагога за свои поступки и их последствия перед собой, другими людьми, обществом и государством.

Не менее важное место в альтруистической мотивации занимает *мотив сочувствия*, основанный на развитых идентификационных и эмпатических способностях человека. Реализация этого мотива невозможна без осуществления мысленной постановки себя на место нуждающегося в помощи человека, без эмпатии. Как показывает анализ деятельности социальных педагогов самых различных учреждений, практически более

90% клиентов в первую очередь ищут сочувствия, сопереживания, сострадания. Однако данный мотив у социального педагога должен быть подкреплен силой воли. Такая интеграция позволит ему, во-первых, помочь клиенту поверить в собственные силы, активно включиться в деятельность, повысить свой личностный потенциал и социальную активность, во-вторых, избежать профессионального «сгорания».

В связи со сказанным обратимся к *социокультурной мотивации*, которая детерминирует социальные действия индивида и поддерживает его поведенческую активность. Ее анализ как социокультурного процесса позволяет рассмотреть детерминацию социальных действий с точки зрения воздействия системы права, норм и ценностей, ролевого статуса, культурных традиций, включенности в социальные процессы.

В основе этических нормативов социальной педагогики и социальной работы в нашей стране лежит шесть основных источников: общечеловеческие ценности, этические традиции благотворительности, ценности современного российского общества, этические нормативы зарубежных стран, специфические ценности современной социальной педагогики (социальной работы), личностные ценности и идеалы специалиста². Анализ требований, предъявляемых к специалисту в профессиональном кодексе, показывает, что они могут быть условно сведены к двум группам нормативов: *первая группа* – требования к качеству, содержанию и результатам профессиональной деятельности; *вторая группа* – требование к личности профессионала. В социальной педагогике эти группы взаимосвязаны, поскольку результат деятельности проявляется в изменениях личности социального педагога, в приобретении новых знаний, умений, способностей, в изменениях ценностных ориентаций.

Уровень *ценностных ориентаций* проявляется в отношении человека к деятельности в целом и ее месте, значении в жизни. Он обусловлен значением, которое социальный педагог придает социальному воспитанию, обучению и образованию, социально-педагогической деятельности, мерой связи его профессиональной деятельности со сферой личностных смыслов. Так, Р.В. Овчарова заявляет о наличии трех вариантов «соотношения личностного и профессионального в квалификации социального педагога:

1) социально-педагогическая деятельность незначима для педагога, он ее выполняет не более чем формально-ролевым образом (профессиональное не является личностно значимым);

2) социально-педагогическая деятельность – это один из личностных смыслов социального педагога наряду с другими, не менее важными (профессиональное – одна из личностно-значимых сфер);

3) социально-педагогическая деятельность – ведущий, приоритетный (или один из ведущих) смыслов жизни»³.

Очевидно, что ожидать результативности от деятельности «формально-ролевых» социальных педагогов не приходится, даже если они обладают всеми профессионально важными качествами. Но и педагоги, для которых их деятельность является ведущей, не всегда успешны из-за конфликта между их приверженностью одной социальной роли и неуспешностью в других. В связи с этим уровень базовых социальных установок социального педагога можно представить в виде *его личностных центраций*:

1) *эгоистическая* – сосредоточенность только на себе, своих переживаниях и мыслях по поводу того, как он выглядит в глазах клиентов. Обычно это характерно для начинающих специалистов, ориентированных прежде всего на профессиональное самоутверждение;

2) *административная* – решающее значение придается оценкам руководителей организации, учреждения, которые могут стимулировать профессиональную деятельность и направлять ее в нужное русло и, наоборот, лишать ее личностного, творческого начала, не способствовать профессиональному совершенствованию в случаях некомпетентности администрации;

3) *коллективистско-конформистская* – большое значение имеют оценки коллег из педагогического коллектива или профессионального сообщества. Эти оценки могут помешать становлению творческой индивидуальности специалиста, формированию собственного стиля его профессиональной деятельности;

4) *содержательно-процессуальная* – сосредоточенность на содержании и способах своей профессиональной деятельности, творческий подход к делу, при котором достигаются высокие результаты. Однако технологический подход к деятельности не-

редко сопровождается снижением внимания к личности самого субъекта и объектов его деятельности;

5) *личностная* – приоритетный интерес к личности клиента, его проблемам, стремлениям, мыслям и переживаниям, клиентоцентрированный подход, который отражает гуманистическую центрацию специалиста и наиболее адекватно отражает суть профессии социального педагога⁴.

Нами были выделены и уточнены индивидуальные стили деятельности социального педагога, которые в отличие от стилей деятельности педагога (С.А. Гильманов, В.И. Загвязинский) в меньшей степени зависят от типа нервной системы и темперамента, от способности к импровизации, а в большей степени – от *центрации*: фасилитатор или опекун (ориентация на личность), технолог или творец (на процесс), социальный педагог-социолог (в зависимости от степени влияния социальной обстановки), исполнитель-бюрократ (ориентация на циркуляры и нормативные документы). В идеале должна быть гармоническая интегративная центрация. Индивидуальные стили деятельности дифференцируются в зависимости от *позиции в партнерстве*: наставник, сотрудник, консультант, координатор. В идеале осуществляется гибкий переход от одной роли к другой. Можно разделить стили *по степени креативности*: интуитивист, стратег-логик, творец. В идеале существует универсал, которому присущи общие черты ориентации на личность с учетом социальных целей и ресурсов общества, способность к проектированию, демократический стиль общения, эмпатия, сопереживание.

Как видим, личностное проявляется в профессиональном, в деятельности через ценностные ориентации и установки личности. Они как раскрывают, так и маскируют проявления личностных, индивидуальных особенностей социальных педагогов. Сами же установки и ценностные ориентации специалиста в профессиональной деятельности базируются на глобальном отношении человека к различным сторонам жизни и, прежде всего, к людям, самому себе, к деятельности. При положительном отношении к людям, к себе как к личности, при интересе к общению и сотрудничеству с людьми шансы на формирование личностного полюса социально-педагогических установок достаточно велики. Таким образом, социокультурная мотивация

основывается на следующих мотивах: социальная ценность работы и материальные ценности. Перечисленные мотивы позволяют удовлетворять потребность в пространственной организации, планировании рабочего и свободного времени.

В связи с этим, важное значение мы придаем *информационной мотивации*, поскольку информация есть всегда знание о чем-то или о ком-то, а поэтому во всякой информации оно содержится. В деятельности социального педагога поиск и предоставление информации – это вид помощи, оказывая которую он приносит определенную пользу, тем самым выполняя свои профессиональные обязанности. Кроме этого, в своей профессиональной деятельности социальный педагог проявляет индивидуальные особенности, реализуя себя,

реализуя творческий потенциал. Информационными мотивами являются: доступность необходимой информации и умение с ней работать; возможность предоставления нужной информации людям, которые испытывают в ней соответствующую потребность; конфиденциальность информации, в соответствии с которой социальный педагог имеет право сообщать сведения, полученные от клиента и о клиенте, только с его согласия.

Итак, принцип мотивационного обеспечения является определяющим в процессе формирования исследовательской культуры социального педагога, поскольку он воспринимает свою деятельность с точки зрения не только общечеловеческих или профессиональных ценностей, но и исходя из собственной системы ценностей.

Примечания

¹ См.: Горбунова М.Ю. Социальная мотивация в структуре социальной работы: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. Саратов, 1998.

² См.: Медведева Г.П. Этика социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002.

³ Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М., 2001.

⁴ См.: Шмачилина С.В. Исследовательская культура социального педагога: теоретико-методологический аспект. Новосибирск, 2005.

УДК: 373.6: 370.1

Р.В. ГУРИНА

Ульяновский государственный университет,
кафедра физических методов прикладных исследований
E-mail: roza-gurina@yandex.ru

Р.А. ХАЙБУЛЛОВ

Ульяновский государственный университет
E-mail: bigrust@inbox.ru

Ценологический подход в образовании

Описаны закономерности поведения образовательных систем с помощью ценологической теории. Рассматриваются возможности использования в образовательном процессе закона рангового распределения. Ранговый анализ представляет новое научное направление, позволяющее прогнозировать развитие образовательных систем и процессов, осуществлять проверку валидности тестовых заданий. Кривые рангового распределения педагогических систем представляют собой классические гиперболические H-распределения. Доказывается применимость закона рангового распределения для оптимизации педагогических систем.

Ключевые слова: педагогические системы, ранговый анализ, закон рангового распределения, оптимизация.

R.V. GURINA, R.A. KHAIBULLOV
Rank Analysis in Education

The given article deals with the possibilities of using the rank analysis for determination of the quality of the educational institution for improving pedagogical systems and system processes; for estimating the reliability and suitability of tests of knowledge control. The curves of rank distributions of pedagogical systems and processes correspond to the classical H-distribution. Rank analysis is the methodology of pedagogical systems optimization.

Key words: pedagogical systems, rank analysis; the law of rank distributions, optimization.

История применения ценологического подхода (рангового анализа) в педагогике берёт начало в перенесении основных идей рангового анализа (РА) техноценозов на область образования¹. Методики построения ранговых распределений и их последующее использование в целях оптимизации ценоза составляют основной смысл *ценологического подхода* (ценоз – совокупность элементов системы или особей).

Особенно важное значение имеет применение этого метода к исследованию социальных и педагогических систем ввиду отсутствия в гуманитарных науках точных математических методов исследования. Доказано, что ценологический подход, более 30 лет используемый в технике для оптимизации технических ценозов², применим для педагогических систем³. Совокупности образовательных учреждений страны (региона), классов в школе (групп в вузе), учащихся в классе (в группе) представляют собой разные виды педагогических ценозов (или их частей).

В системе образования педагогам непрерывно приходится сталкиваться с оценением деятельности учащихся, учителей, классов, школ, коллективов в виде рейтинга, т.е. в форме набранной ими суммы баллов, очков и т.д., и их распределения по степени убывания (ранжирования). Результаты ранжирования регистрируются в табулированном виде (рейтинговые таблицы), которые позволяют выявить «лучших», «средних» и т.д. в педагогической системе. Причём в любой группе (школьных классах, спортивных секциях, художественных коллективах и других сообществах) есть «лучшие»: победители предметных олимпиад в школьных классах; призеры выставок художественного или технического творчества, спортивных соревнований и т.п.

Однако недостаточно признавать существование описанного факта. Как распределяются элементы системы по выделяемому признаку в результате ранжирования? Сколько лучших, худших элементов должно входить в состав системы для ее устойчивого функционирования? И существует ли подобный закон? На этот вопрос табулированная форма ранжирования не отвечает. Вместе с тем постоянное использование ранжирования в педагогических системах прямо указывает на объективную необходимость этой процедуры для управления протекающими в этих системах процессами.

Анализ литературы показал, что структурная устойчивость определенного класса объектов физической, биологической, информационной и иных реальностей определяется неизбежностью разнообразия «крупное – среднее – мелкое» и подтверждается *гиперболическим законом рангового распределения (или H -распределением)* этих объектов. Впервые гиперболический закон рангового распределения был открыт в биологии для биоценозов. Термин «биоценоз» (биологическое сообщество) был введен А. Мебиусом (1877) и лег в основу экологии как науки. Б.И. Кудрин перенес понятия «ценоз», «особь», «популяция», «вид» из биологии в технику. Его теория рангового анализа для технической реальности активно используется для оптимизации технических систем⁴.

Правоммерно использовать понятийный аппарат рангового анализа и для педагогических систем. По аналогии совокупность социальных особей образовательной системы (учащиеся, классы, образовательные учреждения и т.д.) называется *педагогическим социоценозом*. Элементом педагогического социоценоза может быть любая структурная единица педагогической сферы, например, класс, учебная группа – это социоценоз, состоящий из учащихся. Школа – это тоже социоценоз, состоящий из отдельных структурных единиц – классов. Совокупность школ региона (страны) – это ценоз более крупного масштаба, где особью, структурной единицей является школа.

В настоящее время образовалась целая отрасль науки – *общая и прикладная ценология*, изучающая ценозы в различных областях знаний. В ценологической теории под *ранговым H -распределением $W(r)$* понимается гиперболическое распределение [1], полученное в результате ранжирования значений параметра W , поставленных соответственно рангу r ($r=1, 2, 3, \dots$):

$$W = \frac{A}{r^\beta}, [1]$$

где W – параметр, по которому ранжируются элементы (рейтинг успеваемости, тестирования в баллах и т.д.), r – ранговый номер элемента системы ($r=1, 2, 3, \dots$), A – максимальное значение параметра W элемента с рангом $r=1$, т.е. в первой точке (лучший элемент системы); β – ранговый коэффициент, характе-

ризирующий степень крутизны кривой распределения: чем больше β , тем больше крутизна гиперболы (как правило $0,5 \leq \beta \leq 1,5$).

Справедлив ли этот закон для педагогических систем? Является ли педагогическая система ценозом?

Многочисленные графические построения ранговых экспериментальных распределений: успеваемости учащихся в классе, рейтинга участников олимпиад, участников всероссийских тестирований 2002–2007 гг. и т.д. (около 300 распределений) показали, что такие ранговые распределения подчиняются классическому гиперболическому закону, математическое выражение которого имеет вид [1] или [2]:

$$W = b + \frac{A}{r^\beta},$$

где b – постоянная, равная W , при r , стремящемся к ∞ .

График зависимости [1] представлен на рис. 1а., график зависимости [2] представлен на рис. 1б.

Первая процедура в ранговом анализе – *ранжирование* элементов системы по какому-либо параметру. Вторая – *построение табулированного и графического рангового распределения*. Третья – *аппроксимация распределений*, проводимая с помощью компьютерных программ (проводится теоретическая аппроксимационная кривая, находят параметры кривой распределения: A ,

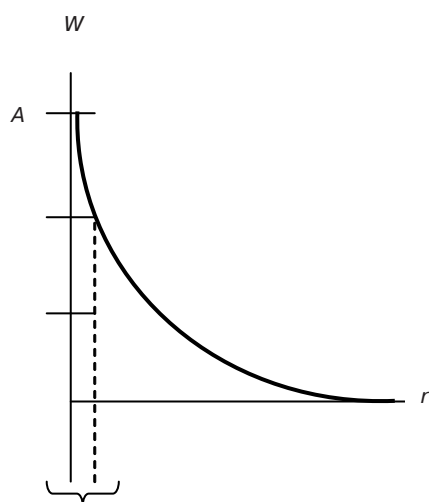
b , β). Следующая процедура – *оптимизация системы (ценоза)*.

Оптимизация является одной из сложнейших операций ценологической теории. Рассмотрим этот этап подробнее. Процедура оптимизации системы (ценоза) состоит в сравнении идеальной кривой с реальной, после чего делают вывод: что практически нужно сделать в ценозе, чтобы точки реальной кривой стремились к идеальной кривой. Рассмотрим несколько простейших оптимизационных процедур для ценозов, широко апробированных нами на практике.

Как правило, реальное H -распределение отличается от идеального следующими отклонениями:

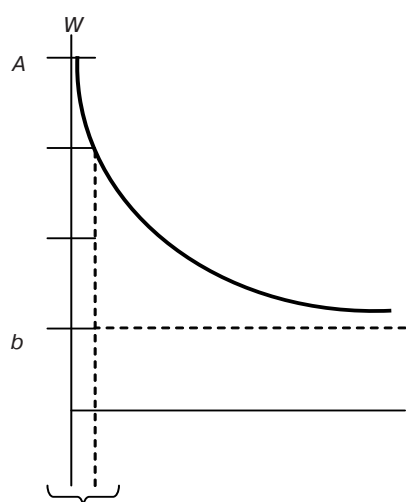
- 1) некоторые экспериментальные точки выпадают из идеального распределения;
- 2) экспериментальный график не является гиперболой;
- 3) экспериментальная кривая, в целом, имеет характер H -распределения, но по сравнению с теоретической кривой, имеет «горбы», «впадины» или «хвосты»;
- 4) реальная гипербола лежит ниже или выше идеальной гиперболы.

Процедура оптимизации любого ценоза (определение способов, средств и критериев его улучшения) направлена на устранение аномальных отклонений на ранговом распределении. После выявления аномалий на графическом распределении по табулированному распределению определяются особи, «ответственные» за аномалии, и намечаются первоочередные мероприятия по их устранению.



Около 10% – лучшие элементы системы – «ноева каста»

Рис. 1а. Гипербола, отражающая зависимость [1]



Около 10% – лучшие элементы системы – «ноева каста»

Рис. 1б. Гипербола, отражающая зависимость [2]

Оптимизация ценноза осуществляется двумя путями:

1) номенклатурная оптимизация – целенаправленное изменение численности ценноза (номенклатуры), приближающее видовое распределение ценноза по форме к каноническому (образцовому, идеальному). В учебной группе это отсеивание неуспевающих;

2) параметрическая оптимизация – целенаправленное изменение (улучшение) параметров отдельных особей, приводящее ценноз к более устойчивому и, следовательно, эффективному состоянию. В педагогическом ценнозе – учебной группе (классе) – это работа с неуспевающими, т.е. улучшение параметров успеваемости учащихся.

Чем ближе экспериментальная кривая распределения приближается к идеальной кривой вида [1], тем устойчивее система. Любые отклонения свидетельствуют о том, что нужна либо номенклатурная, либо параметрическая оптимизация. Отклонения от идеального H -распределения (гиперболы) представляются в виде выпадающих из графика точек, «хвостов» «горбов», «впадин», а также вырождение гиперболы в прямую или другие графические зависимости.

Приведем несколько примеров того, как может быть использован закон рангового распределения в педагогике.

Управление образовательными процессами и их прогнозирование. Наличие табулированного рангового распределения не даёт информации о характере убывания: убывание может происходить по любому другому закону, например линейному или параболическому (рис. 2). Только графическое изображение табличных данных рангового распределения и приведение их описания к математической зависимости (аппроксимация) обеспечивает наглядность и научный уровень представления знания о характере рангового убывания. Закон [1] даёт объяснение того факта, что лучших элементов в любом ценнозе мало – в среднем около 10%, или не более 20% (т.е. от 0 до 20% - это зависит от крутизны кривой распределения – коэффициента β). Совокупность лучших особей ценноза представляет по терминологии ценологической теории «новою касту». Основной же «вес» в систематике гиперболического распределения принадлежит среднестатистическому большинству, или «саранчевой касте». Если бы убывание шло линейно, то число лучших, средних и слабых составляло бы поровну – по 1/3 в каждой

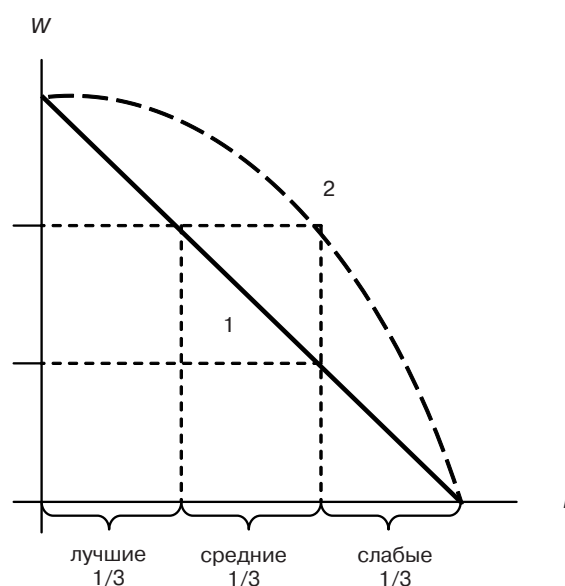


Рис. 2. Нетипичное убывание параметра W ценноза с ростом ранга r :

1 – линейное убывание; 2 – параболическое убывание.

категории. А если бы спад происходил по параболическому закону, то «хороших» особей в системе было бы большинство (около 2/3).

Следствием именно гиперболического убывания является принцип 80/20 или закон Парето⁵. Мы привыкли думать, что 50% ресурсов, вложенных в дело, дадут 50% результатов (конечного продукта), а затраты 100% дадут 100%-ный результат. Однако это заблуждение, не соответствующее действительности. Еще В. Парето (1848–1923) открыл принцип 80/20 (его называют ещё законом Парето, принципом наименьшего усилия, принципом дисбаланса), согласно которому небольшая доля вкладываемых средств (усилий) – 20% отвечает за большую долю – 80% результатов (получаемой продукции или заработанного вознаграждения). Принцип 80/20 утверждает, что диспропорция является неотъемлемым свойством системы. Например, в бизнесе 20% ассортимента ходовой продукции даёт 80% дохода; 20% преступников совершают 80% преступлений; 20% профессоров учреждения выполняют 80% всей научной работы; лишь 20% детей используют 80% возможностей, представляемых системой образования в данной стране и т.д.

К сожалению, этот принцип до сих пор плохо учитывается в педагогике. Заблуждением являются ожидания, что все 100% учащихся должны понять новый материал, объясняемый учителем. Если учитель при этом «выложился», а 20% учащихся поняли 80%

объясняемого материала, надо считать это хорошим результатом. При планировании определенного объема работы (например, при написании квалификационных работ) надо учитывать, что на доскональное выполнение всех 100% будет затрачено неоправданно много времени. Стоит остановиться, когда работа выполнена на 80% – это уже соответствует достаточно высокому стандарту, а выполнение остальных 20% работы отнимет у вас гораздо больше времени, чем стоит на них затратить (точнее, 80% времени, отведённого на всю работу). Советская система образования воплощала идею всеобщего равенства. В стремления выучить всех до определённого стандарта огромные усилия учителей тратились на работу с отстающими, но принцип баланса 50/50 (сколько затратил – столько получил) – неверен. Понимание и использование принципа 80/20 даёт реальное представление об окружающем мире и свидетельствует о наличии ценологического мышления.

У ценозов свои законы, например, в любом классе, в любой школе есть отличники и двоечники. Но если собрать всех отличников в одном классе, то спустя некоторое время в нём образуются свои двоечники. В профильные лицейские физико-математические классы при Ульяновском государственном университете производится конкурсный от-

бор, при этом средний балл аттестата – 4,5. В конце 1-го полугодия в классах образуется ранговая система с отличниками и двоечниками. В вузы с тщательным конкурсным отбором попадают лучшие из лучших, но и здесь к началу второго семестра образуется ранговая система с успешными студентами и отстающими. Это закон. Причём нигде нельзя обойтись без «двоечников» и без «отличников», без плохой продукции и хорошей. Если тех или других не будет – ценоз развалится, рухнет. Однако «двоечников» не должно быть слишком много – закон гиперболы должен соблюдаться, иначе система не достигнет учебных целей.

Исследование стабильности образовательной системы. Выполнение закона [1] отражает устойчивость и стабильность образовательной системы, коллективе. Для выяснения вопроса стабильности необходимо построить график реального рангового распределения элементов системы и проверить его на соответствие гиперболическому закону рангового распределения [1]. В качестве примера приведем ранговое распределение численности студентов вузов по регионам России (рис. 3). За основу исследования были взяты официальные статистические данные Министерства образования РФ о численности студентов высших учебных заведений в регионах Российской Федерации (на начало

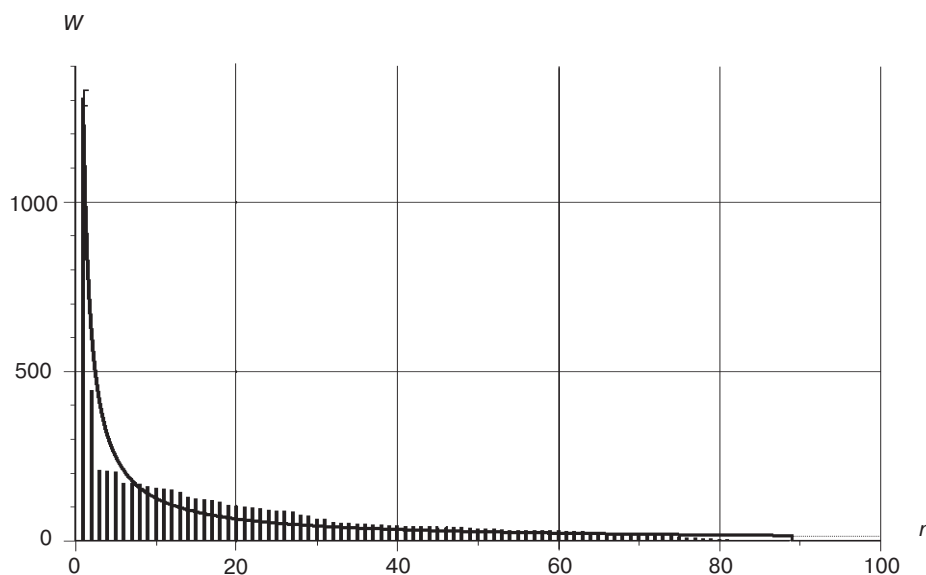


Рис. 3. Ранговое распределение количества студентов высших учебных заведений $W(r)$, тыс., по регионам Российской Федерации ($\beta=0,97$; $A=1170$)

Количество регионов – 89. r – ранговый номер региона: $r=1$ – г. Москва; $r=2$ – г. Санкт-Петербург; $r=3$ – Свердловская обл.; $r=4$ – Республика Татарстан; $r=5$ – Ростовская обл.; $r=6$ – Самарская обл.; $r=7$ – Краснодарский край; $r=8$ – Новосибирская обл.

2008/2009 учебного года; тыс. человек). По описанной методике построен график рангового распределений $W(r)$ (рис.3); построена аппроксимационная кривая.

Найдены аппроксимационные параметры распределений и A . Проведен анализ результатов и сделаны выводы по оптимизации существующей системы высшего образования России. Анализ (см. рис. 3) свидетельствует, что ранговое распределение количества студентов по регионам описывается законом рангового распределения [1]. Ранговый коэффициент ($\beta=0,97$) близок к его значению в идеальной гиперболе ($\beta=1$). Это свидетельствует о стабильности и надежности системы⁶. Имеются небольшие аномальные отклонения. Однако, в целом, результаты исследования свидетельствуют о том, что система распределения студентов вузов по регионам выглядит достаточно устойчиво. На основе ценологического подхода можно спрогнозировать ряд корректирующих мер по распределению количества студентов (вузов) в каждом конкретном субъекте РФ.

Использование рангового анализа для проверки валидности (пригодности) тестов, контрольных и олимпиадных заданий. Определение валидности тестовых заданий можно произвести с помощью кривых рангового распределения результатов тестирования, сравнив их с аппроксимационными кривыми при условии исключения факторов списывания и взаимного консультирования учащихся.

При этом возможно выделение 4-х уровней валидности:

1) тест не валидный (задания слишком трудны или слишком просты, реальный график рангового распределения – это прямая, параллельная оси рангов, лежащая на уровне самых высоких баллов или на уровне самых низких баллов);

2) средний уровень или удовлетворительная валидность (реальный график $W(r)$ показывает спад рейтинга, но по прямой линии, или по линии, не являющейся гиперболой);

3) валидность выше среднего уровня (реальный график $W(r)$ является гиперболой, аппроксимирующей зависимость [1] с низким значением β);

4) хорошая валидность – гипербола с значением β около 1 (высокий уровень валидности).

Представлено ранговое распределение результатов ЕГЭ по математике (а) и физике (б) учащихся школ г. Москвы и Московской области (2008 г.) (рис. 4). По оси ординат отложен средний рейтинг W конкретной школы по результатам ЕГЭ, по оси абсцисс – ранговый номер r школы в порядке убывания рейтинга.

График результатов ЕГЭ по математике (а) показывает уровень валидности экзаменационных тестов выше среднего. Реальное ранговое распределение представляет собой гиперболу с $\beta=0,2$, при этом реальные точки хорошо ложатся на теоретическую кривую.

Явное несовпадение реальной и теоретической кривых на рис. 4б позволяет отнести задания ЕГЭ по физике к уровню удовлетворительной валидности.

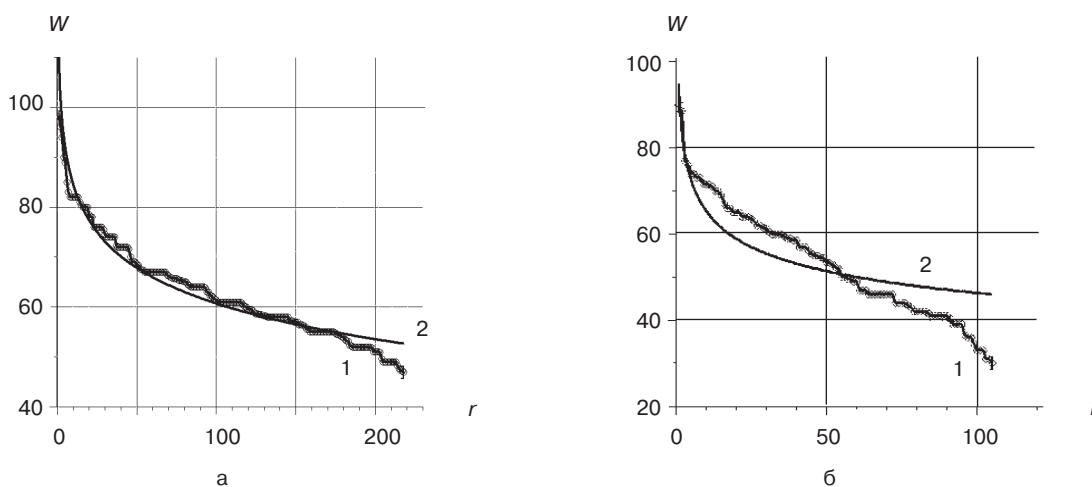


Рис.4. Ранговое распределение школ по рейтингу ЕГЭ (среднему баллу школы):

а – результаты по математике ($A=120$; $\beta=0,15$); б – результаты по физике ($A=92,4$; $\beta=0,15$); 1 – экспериментальный график; 2 – теоретическая аппроксимационная гипербола; W – рейтинг (средний балл); r – ранговый номер школы.

Формирование ценологического мышления. Сформированное у учащихся *ценологическое мышление* характеризуется системным восприятием мира и видением окружающей действительности как ценологической реальности. Такое мышление предполагает осознание каждым учащимся себя как элемента системы в разных ранговых распределениях (успеваемость по различным предметам, спортивные успехи, способности к разным видам искусства – музыке, танцам, рисованию и т.д.; осознание, что все ученики не одинаковы, что они живут и учатся в ранговой системе, что в коллективе есть лучшие, есть просто хорошие и слабые. И те, и другие, и третьи составляют систему, и если она подчинена гиперболической зависимости, это свидетельствует о ее нормальном стабильном состоянии. Наличие слабых особей – необходимость. Наш опыт показывает, что учащиеся с ценологическим мышлением бережно относятся к слабым. Феномен изгоев исчезает: слабое звено необходимо – оно, как и другие звенья, стабилизирует систему. Осознание этого феномена составляет основу ценологического мышления. Знание закона рангового распределения побуждает

к действию: учащиеся осознают, что возможно движение как вверх, так и вниз по ранговой кривой, и необходимо двигаться вверх. Осознание своего места в ранговой системе позволяет учащемуся оценить свои возможности в постановке реальных целей и задач, найти средства, с помощью которых можно «двигаться вверх по ранговой кривой».

Среди учащихся всегда есть стремление быть первым в какой-либо области, и задача учителей найти для каждого учащегося такое распределение, в котором он будет в числе лучших (учёба, спорт, художественная деятельность, хозяйственная деятельность, музыка, личностные качества и т.д.). Ценологический подход (применение рангового анализа) позволяет определить направление оптимизации учебно-воспитательного процесса любой педагогической системы (класса, группы, школы и т.п.), прогнозировать результаты обучения, определять степень стабильности образовательной системы, определять валидность тестовых, экзаменационных и олимпиадных заданий, обеспечивает наглядность и объективность оценки педагогических процессов, формирует ценологическое мышление.

Примечания

¹ См.: Кудрин Б.И. Введение в технетику. 2-е изд., перераб., доп. Томск, 1993; Гурина Р.В. Подготовка учащихся физико-математических классов к профессиональной деятельности в области физики. Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008; Гурина Р.В. Ранговый анализ образовательных систем (ценологический подход): методические рекомендации для работников образования // Ценологические исследования. М., 2006. Вып. 32.

² См.: Кудрин Б.И. Указ. соч.

³ См.: Гурина Р.В. Подготовка учащихся...; Гурина Р.В. Ранговый анализ...

⁴ См.: Кудрин Б.И. Указ. соч.

⁵ См.: Кох Р. Закон Парето или принцип 80/20 // Общая и прикладная ценология. 2007. №4. С. 76–79.

⁶ См.: Кудрин Б.И. Указ. соч. Гурина Р.В. Подготовка учащихся...

УДК 802:372.8

Е.А. ЦЫБИНА

Ульяновский государственный технический университет,

кафедра иностранных языков

E-mail: e.tsybina@ulstu.ru

Стратегии педагогического сопровождения коммуникативного развития студентов

В данной статье автор рассматривает пять стратегий педагогического сопровождения коммуникативного развития студентов в процессе изучения английского языка: модерирование (1 курс обучения в вузе), договор (2 курс), фасилитация как сопровождение (3 курс), сотрудничество (4 курс), коучинг (5 курс). Использование каждой следующей стратегии означает, что методы, формы, средства предыдущей используются педагогом в процессе работы. Естественно, что каждый студент нуждается в сопровождении в зависимости от уровня его коммуникативного развития. С каждым курсом степень включенности педагога в процесс коммуникативного развития студентов ослабевает, поскольку уровень коммуникативного развития студентов предположительно повышается.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение; коммуникативное развитие студентов; стратегия; модерирование; договор (соглашение); фасилитация; сотрудничество; коучинг.

E.A. TSYBINA

The Strategies of Pedagogical Accompaniment of Students' Communicative Development

In this abstract the author considers 5 strategies of pedagogical accompaniment of students' communicative development while learning the English language: moderating (first-year students), agreement (second-year students), facilitation (third-year students), cooperation (fourth-year students) and coaching (fifth-year students). The key role of a lecturer is to advance his students communicatively for them to be able to be in great demand in today's society. In our opinion, students' successful communicative development is closely connected with the lecturer's involvement in this process. The older and the more communicatively developed the students are, the weaker the lecturer's role is.

Key words: pedagogical accompaniment; students' communicative development; strategy; moderating; agreement; facilitation; cooperation; coaching.

Современные реалии модернизации образования требуют совершенствования целей образовательного процесса в высших учебных заведениях. Необходимость качественных изменений в высшей школе осознается как теоретиками, так и многими практиками образования. Новые социальные функции и образовательные задачи высшей школы предполагают новое отношение педагогов и студентов к целям совместной деятельности: ориентацию на полноценное личностное, включая коммуникативное, развитие студентов. В этом важную роль может сыграть процесс педагогического сопровождения (Е.А. Александрова, М.Р. Битянова и др.).

Педагогическое сопровождение коммуникативного развития студентов рассматривается нами в широком смысле как феномен образовательного процесса, построенного на длительном мотивированном взаимодействии, в котором педагог оказывает студенту квалифицированную помощь и поддержку, нацеленную на коммуникативное развитие. Особое значение в коммуникативном развитии студентов имеет специфика отношений в системе «педагог-студент». Отсюда вытекает, что преемственность деятельности в команде педагогов может быть одним из принципов существования модели. Процесс педагогического сопровождения строится на принципе открытости.

Педагогическое сопровождение может осуществляться пролонгированно, когда один и тот же педагог сопровождает студентов на протяжении всего процесса обучения в вузе, и дискретно, когда со студентами работают разные преподаватели, но сохраняется преемственность их действий в парадигме педагогического сопровождения коммуникативного развития¹.

Таким образом, при моделировании процесса педагогического сопровождения важно определить тактику и стратегию педагога на каждом конкретном уровне коммуникативного развития студентов.

Педагогическое сопровождение может проявляться как совет, сотрудничество, «ведение за собой» и др.² Возможны различные степени сопровождения для разных студентов (как неуспешных, так и одаренных). Во время обучения в вузе каждый студент в той или иной мере нуждается в сопровождении (в зависимости от уровня его коммуникативного развития). Программу действий педагога можно выстраивать по степени включенности в этот процесс. Следовательно, по горизонтали мы отслеживаем качественные изменения, происходящие в коммуникативном развитии студентов в процессе педагогического сопровождения, а по вертикали – степень включенности педагога сообразно стратегиям сопровождения. Причем применение на практике каждой следующей стратегии означает, что методы, формы, средства предыдущей стратегии используются педагогом в процессе работы со студентами.

Понятие «стратегия» в контексте нашего исследования рассматривается как: 1) «искусство планирования» процесса педагогического сопровождения коммуникативного развития студентов на длительную перспективу, т.е. на всем протяжении обучения в вузе; 2) общий план деятельности педагога, связанный с организацией и сопровождением коммуникативного развития студентов и последовательно реализуемый в ходе этой деятельности.

Определившись с понятием «стратегия», перейдем к рассмотрению вопроса о действиях педагога в контексте этого процесса. Поскольку с каждым годом обучения в про-

цессе педагогического сопровождения уровень коммуникативного развития студентов предположительно повышается, то при достижении высокого уровня студент способен осуществлять самодиагностику и самокоррекцию, анализировать коммуникативную ситуацию и свое положение в ней. В связи с этим постепенно происходит ослабление поддерживающей роли преподавателя в учебном процессе, уменьшается его вовлеченность в коммуникативное развитие студентов.

Мы выделяем следующие стратегии для каждого курса: *модерирование, договор (соглашение), фасилитацию* как сопровождение, *сотрудничество, коучинг*. На начальном этапе обучения (1 курс) логично применение модерирования – деятельности, направленной на раскрытие потенциальных возможностей студентов и их способностей. Модератор создает такие условия, при которых происходит процесс коммуникации, обмен мнениями, подводящими студента к принятию самостоятельного решения благодаря реализации внутренних возможностей личности. Существует мнение, что модерирование не привносит нового, а лишь помогает потенциальное сделать актуальным. При этом индивидуально значимое становится коллективно значимым. Функция модератора – помочь студенту «раскрепоститься», выявить скрытые возможности и нереализованные умения.

На наш взгляд, модерирование является наиболее целесообразной стратегией для студентов первого курса, поскольку им на начальном этапе обучения в высшей школе сложно перейти от классно-урочной системы к самостоятельным занятиям. Не все справляются с возникающими трудностями и быстро перестраивают ранее привычные формы работы, в результате может возникнуть академическая неуспеваемость не у самых слабых студентов. Нередко, имея изначально высокое коммуникативное развитие, студент в процессе обучения снижает его уровень.

Известно, что у некоторых первокурсников процесс адаптации к новым условиям, требованиям и выработке оптимальных моделей успешного коммуникативного поведения и учебной деятельности проходит медленно и болезненно, вследствие чего создаются условия, при которых выработанная в школе привычка ответственного отношения к учению постепенно сходит на нет. В связи

с этим выделим следующие задачи педагога-модератора: помочь студентам адаптироваться к новым условиям вузовского обучения, определить личностный смысл учения; содействовать укреплению самооценки потенциальных возможностей и мотивации коммуникативного развития; создать благоприятную атмосферу в группе. Педагог-модератор «включает» внутренние резервы студента, «готовит почву» для дальнейшего коммуникативного развития личности. Таким образом, на данном этапе обучения степень вовлеченности педагога в коммуникативное развитие студентов велика. Он является генератором идей и производит оценивание.

Так, В.А. Якунин доказал, что потребность в оценке учителя и сила переживания ее наиболее велика у средних и слабоуспевающих студентов; у них повышена чувствительность к оценочной стимуляции³. Практика показывает, что на начальных этапах обучения 94% студентов отдают предпочтение педагогической оценке в силу значимости и компетентности педагога. Они полагают, что контроль со стороны преподавателя стимулирует их учебную деятельность, побуждает использовать более эффективные методы усвоения изучаемого материала. Сообразно этому, на начальном этапе сильных студентов следует оценивать значительно чаще, чем слабых. Оценки могут выражаться как в цифровом эквиваленте, так и вербально: через согласие-несогласие, ободрение, одобрение–неодобрение и замечание.

Согласно данным исследований по теории и методике профессионального образования, процесс адаптации студентов к обучению в высшей школе завершается примерно к концу первого – началу второго курса. Вследствие этого, на втором курсе, когда, с одной стороны, студенту было оказано содействие в процессе преодоления трудностей, связанных с адаптацией к высшей школе, а с другой – когда он сталкивается с реальной коммуникативной задачей и понимает, что ему недостаточно знаний для ее решения, эффективной становится стратегия *договора (соглашения)*.

Данная стратегия применительно к феномену педагогической поддержки, а в нашем исследовании – педагогического сопровождения, выделена коллективом авторов: Н.Н. Михайловой, С.Д. Поляковым, С.М. Юсфиним и др. При ее применении складывается субъект-субъектное взаимодействие, в

котором учитываются обоюдные интересы, и каждый из субъектов несет ответственность за результаты коммуникативной деятельности. Студент заинтересован в преподавателе как в помощнике в совместном разрешении собственной проблемы (тактический интерес), а педагог – в том, чтобы эта проблема действительно была решена и чтобы в процессе ее решения студент получил возможность развития умений самостоятельного решения в подобных ситуациях (стратегический интерес, работа на перспективу)⁴.

Исходя из этого, педагог: 1) сопровождая студента, раскрывает, актуализирует его реальные и потенциальные возможности и ресурсы для самостоятельных действий; 2) оказывает помощь там, где сам студент справиться не может⁵.

Стратегия договора применительно к проблематике педагогического сопровождения реализуется в том, что студент и преподаватель заключают своеобразное соглашение, взаимодействуя, находят общие точки соприкосновения, ведущие к согласованию действий. В стратегии договора педагог и студент проявляют доверие друг к другу, готовность к открытому обсуждению проблем и поиску обоюдно устраивающего решения. Тем самым педагог делегирует ответственность студенту за его коммуникативное развитие, разделяя эту ответственность, так как является инициатором заключения соглашения.

К концу II – началу III курса у студентов происходит постепенное осознание значимости своего коммуникативного развития, они приобретают определенные навыки самостоятельного принятия решений. Основная задача педагога на данном этапе заключается в том, чтобы облегчить студентам путь личностного самосовершенствования, самопроектирования коммуникативной деятельности (на иностранном языке) и помочь в повышении уровня коммуникативного развития. Именно поэтому на III курсе в качестве стратегии педагогического сопровождения мы выделяем стратегию *фасилитации*.

Фасилитатор координирует усилия студентов, устанавливает целесообразное соотношение между их действиями. Благодаря педагогу-фасилитатору студенты осознают свою индивидуальность, овладевают способами рефлексии, способностью к осознанному выбору как условию саморазвития. На этапе фасилитации у студентов последова-

тельно вырабатывается способность к самокоррекции и самооценке действий, видению ситуации со стороны и себя в ней. Все это детерминирует их дальнейшее коммуникативное развитие.

Можно предположить, что стратегия фасилитации является подготовительным этапом на пути субъектов коммуникативной деятельности к полной открытости и взаимопониманию в межличностном взаимодействии, к взаимообогащению личностными смыслами. Тем самым создается основа для следующей стратегии педагогического сопровождения – *сотрудничества*. Безусловно, элементы сотрудничества присутствуют на протяжении всего обучения. Однако сотрудничество как стратегию педагогического сопровождения коммуникативного развития личности уместно вводить примерно к IV курсу: оно в большей мере стимулирует субъект-субъектные, равнопартнерские отношения, взаимный анализ и взаимную оценку различных точек зрения.

И.А. Зимняя понимает под сотрудничеством совместную развивающую деятельность, организационную систему активности взаимодействия студента и преподавателя, направленную на создание таких условий, которые блокируют возможность действовать репродуктивно и обеспечивают поиск новых способов действия и взаимодействия⁶. Сотрудничество предполагает общность цели, выполнение индивидуального действия каждым участником, взаимную координацию, получение общего результата.

В контексте нашего исследования важна мысль Н.В. Калининой, которая к основным элементам обучения совместной жизни относит три столпа образования: «научиться приобретать знания, научиться работать, научиться жить в ладу с собой». Основу жизни вместе, по ее мнению, составляют умения принимать другого, взаимодействовать с ним, оказывать ему помощь, т.е. навыки конструктивного взаимодействия⁷.

Безусловно, что в условиях сотрудничества студенты выбирают свой способ решения задачи из ряда предложенных, а иногда могут и отказаться от выполнения задания, если отказ мотивирован. Студент может объективно оценивать результаты своей деятельности на каждом занятии, опираясь не на полученную отметку, а на то, чему научился. В данном случае процесс окажется не менее интересным, чем его результат.

Г.А. Цукерман, занимающаяся вопросами преимуществ обучения в сотрудничестве полагает, что в процессе совместной деятельности: возрастает объем усваиваемого материала и глубина понимания; повышается познавательная активность и самостоятельность; меньше времени уходит на формирование знаний, умений и навыков; обучающиеся получают удовлетворение от занятий; меняется характер взаимодействия субъектов; у преподавателя появляется возможность индивидуализировать процесс обучения⁸.

Одной из эффективных форм сотрудничества является предоставление студентам возможности выполнять роль преподавателя (как в своей группе, так и в процессе самообучения). Эпизодическое делегирование преподавателем своих функций на занятиях отдельным студентам не может не вызвать у них положительного настроения.

Можно сделать предположение, что взаимодействие субъектов в рамках стратегии сотрудничества опосредованно влияет на коммуникативное развитие студентов. Нам представляется, что к концу IV курса действия студентов становятся саморегулируемыми, самоорганизуемыми, самопобуждаемыми. Вследствие этого на V курсе мы посчитали целесообразным использовать стратегию «*коучинг*», которая объединяет в себе вышеречисленные стратегии и способствует подготовке.

Остановимся на данной стратегии более подробно, поскольку понятие «*коучинг*» в настоящее время является новым для педагогической науки, но, на наш взгляд, обладает большим потенциалом для педагогической практики.

«*Коучинг*» в спортивной терминологии означает «тренировка», «подготовка», «репетиторство», «натаскивание». Проведем аналогии: у каждого спортсмена есть тренер, когда спортсмен выходит на более высокий уровень, то, соответственно, необходимо изменение тренерского стиля. Спортсмен сам является профессионалом в своей области, ему уже нужно не столько обучение, сколько помощь в том, чтобы он с меньшими временными, физическими и эмоциональными затратами достигал поставленных целей. Тренер может дать квалифицированный совет, что надо сделать для победы, но действовать спортсмену придется самому.

Данное понятие было введено и в бизнес-терминологию в начале 90-х гг. XX в.

Дж. Уитмором. В современном бизнесе под *коучингом* в работе организации обычно понимают «непрерывный процесс общения менеджера и служащего, который способствует как успешной деятельности компании, так и профессиональному становлению сотрудника, способного самостоятельно принимать решения, вносить посильный вклад в общее дело в быстро изменяющихся обстоятельствах служебной деятельности»⁹.

Сегодня понятие «*коучинг*» из области организации и управления человеческими ресурсами постепенно переходит в область образования. Активное внедрение элементов *коучинга* в область преподавания будет способствовать повышению качества образования, поскольку в *коучинге* каждый партнер общения воспринимается как уникальная творческая личность, способная самостоятельно решить многие задачи, проявлять инициативу, делать выбор, брать на себя ответственность и принимать решения.

Однако в настоящее время новизна понятия порождает некоторые разночтения в его понимании. Одни специалисты говорят о тренингах «в стиле *коучинга*», другие считают *коуча* советчиком, помощником, консультантом, как в личностном, так и в профессиональном развитии, третьи рассматривают *коучинг* как личное тренерство и наставничество педагога, четвертые полагают, что *коучинг* – это своего рода психотерапия. Мы рассматриваем *коучинг* в качестве наивысшей стратегии педагогического сопровождения коммуникативного развития студентов.

В английском варианте слову «*coaching*» мы подобрали аналог – «*so-achieving*» – содействие, т.е. содействие студентам в самостоятельном принятии решения той или иной проблемы, где субъекты являются равноправными партнерами коммуникативной деятельности.

Одно из определений *коучинга* в сфере образования звучит следующим образом: продолжительное сотрудничество субъектов образовательного процесса, которое помогает достигать высоких результатов во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в сфере обучения.

Н.М. Зырянова, один из инициаторов применения *коучинга* в системе российского образования, рассматривает данное понятие в широком и в узком смысле слова. В широком смысле – это «такая форма консультативной поддержки, которая помогает человеку до-

стигать значимых для него целей в оптимальное время путем мобилизации внутреннего потенциала, развития необходимых способностей и формирования новых навыков». Согласно более узкому определению – это процесс выявления целей человека и выработка оптимальных путей их достижения¹⁰.

Считается, что коучи имеют дело не с проблемами, а с задачами, выборами и возможностями. Коуч поможет понять, почему студенты не справились с поставленной коммуникативной задачей, поможет предпринять действия для нахождения оптимальных путей и научиться поступать иначе в будущем. Он способствует совершенствованию и максимально эффективному использованию личных качеств студентов, о которых большинство или не догадывается, или догадывается, но не использует как основу для дальнейшего продвижения вперед. Он стимулирует студентов к более глубокому осознанию своих целей, ресурсов и ограничений, помогает определить направление развития личности вообще и коммуникативного развития, в частности.

Коуч активизирует творческий поиск решений и поддерживает решимость студентов достигать целей и осуществлять изменения в своей жизни. Другими словами, в процессе коучинга студенты находят свой, уникальный способ достижения цели. А коуч создает такое пространство поиска вариантов, атмосферу доверия, где субъект чувствует, что его идеи и предложения не останутся без внимания. Более того, студенты ощущают причастность к деятельности и достижениям в собственном коммуникативном развитии и, как следствие, работают с большим энтузиазмом.

Как отмечает Е. Уварова, коучинг означает процесс общения уважающих друг друга людей, который помогает оценить вклад каждого в решение поставленных задач и предполагает, что субъект принимает и реализует самостоятельные решения и несет за них ответственность¹¹.

По утверждению Дж. Уитмора, задача коуча заключается в фасилитации высокого уровня ответственности и осознанности на самых глубинных уровнях для того, чтобы создать, развить доверительные отношения человека со своей «внутренней мудростью»¹². Коуч ведет студентов к достижению максимальных результатов в их коммуникативном развитии в оптимальные сроки. Иными сло-

вами, он несет ответственность за процесс достижения результата, а студенты – за результат и действия, связанные с его достижением. Используя коучинг, студенты достигают своих целей гораздо быстрее, наиболее эффективным путем и получают удовольствие от этого процесса¹³. Все это свидетельствует о том, что коуч фокусирует внимание на студенте, его индивидуальности, а не на себе. По мнению В.Н. Смирнова: «Коуч – это садовник Ваших талантов и фасилитатор Вашего успеха»¹⁴.

Существует точка зрения, что коуч не является членом системы. Следовательно, роль коуча может выполнять не только преподаватель, осуществляющий непосредственное сопровождение студентов, но и группа студентов или студент с более высоким уровнем коммуникативного развития. Для нашего же исследования важна мысль, что коучинг предполагает иерархичность развития. Развитие каждой личности происходит поэтапно и соответствует определенному уровню (в контексте нашей проблематики – уровню коммуникативного развития). Подтверждают это и слова А. Эйнштейна: «Наиболее важные проблемы, с которыми мы сталкиваемся, не могут быть решены на том же уровне мышления, на котором мы были, когда их создавали»¹⁵. Каждый человек ежедневно делает выбор, принимает важные решения. К сожалению, он основывается на установках, стереотипах и опыте прежних побед и поражений, которые частично уже устарели. Коуч помогает преодолеть стереотипы и двигаться дальше.

В заключение можно сказать, что к концу V курса в результате реализации стратегий педагогического сопровождения студент представляет собой состоявшуюся личность с внутренней мотивацией, способную к самостоятельному выбору, целеполаганию, принятию на себя ответственности за результаты своей деятельности. Он овладевает навыками самооценки, привыкает к проведению самоанализа, критическому осмыслению своих действий. Постепенно растет самоуважение и уверенность в своих силах. Именно поэтому мы посчитали уместным выделить коучинг в перечне стратегий педагогического сопровождения коммуникативного развития студентов, который интегрирует все виды стратегий, выявленных нами в зависимости от целей и задач педагогического сопровождения.

Стратегия коучинга начинается с мобилизации внутреннего потенциала студентов и выходит на уровень актуализации их возможностей. Соответственно, в результате такой модели взаимодействия педагог, с одной стороны, повышает уровень мотивации и ответственности, как у себя самого, так и у сту-

дентов, помогает четко определить цели, создать план, вдохновляет и поддерживает на этапе его реализации, предоставляет обратную связь, а с другой – личность сама может разработать четкую и конкретную программу реализации планов, получить ощутимый результат своего коммуникативного развития.

Примечания

¹ См.: *Александрова Е.А.* Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2006.

² См.: *Александрова Е.А.* Указ. соч.

³ См.: *Якунин В.А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие. 2-е изд. Спб., 2000. С. 123.

⁴ См.: *Юсфин С.М.* Договор как стратегия педагогической поддержки ребенка // *Классный руководитель*. 2000. № 3. С. 117–123.

⁵ См.: *Юсфин С.М.* Указ. соч.

⁶ См.: *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М., 2003. С.312.

⁷ *Калинина Н.В.* Развитие социальной компетентности школьников в образовательной среде: психолого-педагогическое сопровождение. Ульяновск, 2004. С. 13.

⁸ См.: *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. С. 315.

⁹ mailto: center@coachinstitute.ru.

¹⁰ *Зырянова Н.М.* Коучинг в обучении подростков // *Вестн. практической психологии образования*. 2004. № 1. С. 46–49.

¹¹ См.: http://www.job-today.ru/issue2/s14_00_5.htm.

¹² См.: mailto: center@coachinstitute.ru.

¹³ См.: <http://www.lifecoach.ru>.

¹⁴ <http://coach-s.narod.ru/business26.html>.

¹⁵ <http://www.bubnov.ru/news/142html>.

УДК 372.2

Е.В. ЧЕРДЫНЦЕВА

Омский государственный педагогический университет,

кафедра педагогики и психологии детства

E-mail: cherdyncevaev@rambler.ru

Организация проектной деятельности в начальной школе

В статье раскрывается роль проектного обучения в реализации компетентного подхода к образовательному процессу в начальной школе. Организация проектной деятельности младших школьников рассматривается как система, включающая базовый, продвинутый и творческий уровни. Педагогическое сопровождение поисково-творческой работы детей над проектом состоит в обеспечении их алгоритмом деятельности, а также в консультировании на каждом ее этапе.

Ключевые слова: проект, проектное обучение, проектная деятельность младших школьников, алгоритм проектной деятельности, уровни проектной деятельности.

E.V. CHERDYNZEVA

The Organization of Project Activity in Primary School

The role of project studying in the realization of competent approach to the education process in primary school is described in the article. The organization of project activity of junior students is the regarded as a system including basic, advanced and creative levels. Teachers' accompaniment in searching and creative work of children over the project includes giving them the algorithm of activity and consulting them in every stage.

Key words: project studying; project activity of junior students; the algorithm of project activity; levels of project activity.

В процессе модернизации отечественной системы образования основной задачей педагогического процесса в начальной школе становится формирование у детей потребности и умений самостоятельно добывать знания, а также применять их в практической жизнедеятельности. Решению указанной задачи способствует использование в начальной школе технологии проектного обучения. Систематическое включение младших школьников в проектную деятельность обеспечивает формирование у них ключевых компетенций: ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, социально-трудовой, личностного самосовершенствования¹.

Методологическую основу проектного обучения составляют исследования американских педагогов Д. Дьюи, У. Килпатрика, Э. Коллингса, а также труды отечественных ученых А.П. Аношкина, В.С. Безруковой, Е.С. Заир-Бек, И.А. Колесниковой, М.П. Горчаковой-Сибирской, А.М. Новикова, А.И. Савенкова, А.А. Филимонова. В указанных работах раскрываются его концептуальные основы, принципы и этапы организации.

Согласно позиции А.П. Аношкина², В.С. Безруковой³, Е.С. Заир-Бек⁴, А.М. Новикова⁵ под проектным обучением следует понимать организованный педагогом процесс решения ребенком значимой проблемы с использованием разнообразных методов и средств, интегрированных оснований. При этом конечным результатом и основным продуктом дидактического взаимодействия является проект как реалистический замысел желаемого будущего в виде прообраза; идеальное описание будущего объекта или будущей деятельности.

Проектная деятельность представляет собой совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность учащихся, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата. При этом у детей должно быть сформировано представление о конечном продукте деятельности, этапах проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию деятельности.

По мнению А.А. Филимонова⁶, сильные стороны технологии состоят в том, что в про-

цессе проектной деятельности дети глубоко и осознанно усваивают базовые знания, самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников, учатся использовать приобретенные знания для решения познавательных и практических задач, приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах, развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения), развивают системное мышление, приобретают ключевые компетенции.

И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская⁷ отмечают, что в процессе проектного обучения педагогу необходимо учитывать принципы прогностичности, пошаговости, нормирования, обратной связи, продуктивности, культурной аналогии, саморазвития. Рассмотрим их подробнее. Принцип *прогностичности* обусловлен самой природой проектирования. Необходимо ориентировать детей на предвидение будущего состояния создаваемого объекта как конечного результата проектной деятельности.

Принцип *пошаговости* предполагает формирование у детей адекватного представления об особенностях проектной деятельности, которая предполагает постепенный переход от проектного замысла к формированию образа цели и образа действий, от него – к программе действий и ее реализации. При этом каждое последующее действие основывается на результатах предыдущего. Принцип *нормирования* требует обязательности прохождения участниками всех этапов создания проекта в рамках регламентированных процедур. Принцип *обратной связи* указывает на необходимость получения педагогом информации о результативности деятельности детей по окончании каждой проектной процедуры и ее коррекции.

Принцип *продуктивности* подчеркивает прагматичность проектной деятельности, обязательность ее ориентации на получение результата, имеющего прикладную значимость. Принцип *культурной аналогии* указывает на адекватность результатов проектирования определенным культурным образцам. При этом получение научных знаний и знакомство с культурными ценностями важно осуществлять в сопоставлении с собственными суждениями и результатами познавательной деятельности. Принцип *саморазви-*

тия предполагает, что решение одних задач и проблем приводит к постановке новых, стимулирующих развитие новых форм проектирования.

Рассматривая проектную деятельность в начальной школе с учетом возрастных возможностей детей, С.И. Поздеева, Т.В. Кузнецова⁸, Н.Б. Полянина⁹, А.И. Савенков¹⁰ выделяют следующие особенности ее организации:

1) проблема проекта должна быть связана с областью познавательных интересов ребенка и находиться в зоне ближайшего развития;

2) педагогу необходимо осуществлять целенаправленную работу по формированию у детей соответствующих способов деятельности;

3) проект младших школьников в большей степени предопределен (подсказан) взрослыми;

4) по объему он представляет собой мини-проект, по способу построения – «квази-исследовательский»;

5) проектная деятельность детей организуется в группах, индивидуальная работа возможна на уровне выполнения отдельных действий.

В процессе организации проектной деятельности детей А.И. Савенков¹¹ выделяет следующие этапы: постановка проблемы; выдвижение гипотетической идеи; сбор материала; анализ и обобщение полученных данных; подготовка и защита итогового продукта. На каждом из них для развития у детей умений выделять проблемы, выдвигать гипотезы, осуществлять сбор, анализ и обобщение необходимой информации, делать выводы и умозаключения ученый предлагает использовать соответствующую систему упражнений.

В процессе организации проектной деятельности учащихся учитель выступает в различных ролевых позициях:

– проектировщик – проектирует основные вехи проектной деятельности учащихся до ее выполнения;

– фасилитатор-консультант – побуждает к самостоятельному поиску задач и их решений, владеет умением задавать вопросы исследовательского типа, при этом создает доброжелательную атмосферу, поощряя учеников выражать свое мнение;

– координатор – помогает отследить движение поиска, связывая или противопостав-

ля отдельные высказывания, а также выполняет процедурные функции (например, определяет очередность высказываний).

В том случае, если учащемуся требуются дополнительные знания или способы действий, учитель выступает в качестве мастера, помогающего приобрести недостающий теоретический или практический опыт.

Итак, во-первых, основу проектного обучения составляет организация педагогом поисково-творческой деятельности детей по решению практически или теоретически значимой для них проблемы. Во-вторых, проектная деятельность всегда имеет внешний и внутренний результаты. Первый можно увидеть, осмыслить, измерить, применить на практике. Второй представляет собой уникальный опыт деятельности и является достоянием учащегося, соединяющим знания и умения, компетенции и ценности. В-третьих, эффективность проектной деятельности определяется сформированностью у детей комплекса соответствующих умений: прогностических, проективных, информационных, коммуникативных, организационных, рефлексивных. И в то же время работа над учебным проектом способствует формированию перечисленных умений. В-четвертых, работа младших школьников над проектом осуществляется в группах и предполагает педагогическое сопровождение.

Вышесказанное позволяет представить систему организации проектной деятельности младших школьников, включающую три взаимосвязанных уровня: базовый, продвинутый и творческий.

На базовом уровне целью является ознакомление детей с основами проектирования, формирование первоначальных проективных умений. При этом содержанием их деятельности является разработка групповых мини-проектов на учебных занятиях. Это может быть создание рассказов, сказок, памяток, опорных схем, игр на закрепление учебного материала и т.д. Взаимодействие педагога и учащихся включает следующие этапы: подготовительный, ориентационный, поисковый, аналитический.

На подготовительном этапе учитель вводит понятия «проектная деятельность», «проект»; представляет общую структуру проекта, организует деятельность детей по ее анализу. Учащиеся воспринимают и осмысливают полученную информацию, выделяют структурные компоненты проекта. Результат взаимо-

действия – формирование первоначальных представлений детей о процессе проектирования, о проекте как его конечном продукте.

На ориентационном этапе формулируется проблема, определяются возможные направления проектирования. Учащиеся ее осмысливают, осуществляют выбор лично значимого направления проектной деятельности. Результат взаимодействия – формирование первоначальных представлений детей о процессе постановки проблемы, поиске возможных путей ее разрешения.

На поисковом этапе педагог руководит взаимодействием младших школьников, оказывает помощь в определении шагов поиска. Учащиеся осуществляют поисково-творческую деятельность в избранном направлении. С целью оптимизации проектной деятельности детей целесообразно предложить им в качестве опоры следующий алгоритм:

- 1) проанализируйте интересующие вас проблемы;
- 2) выделите ту проблему, решение которой для вас сегодня наиболее важно;
- 3) сформулируйте проблему в виде вопроса;
- 4) представьте возможный результат вашей работы;
- 5) продумайте последовательность действий по достижению желаемого результата. Для этого ответьте на вопросы: с чего необходимо начать? что необходимо сделать дальше? что необходимо сделать на последнем этапе работы?
- 6) определите возможные источники поиска необходимой информации. Проконсультируйтесь в случае необходимости с учителем;
- 7) осуществляйте деятельность по намеченному плану;
- 8) продумайте форму представления и защиты результата вашей работы;
- 9) проанализируйте свою деятельность: соответствует ли результат замыслу? что нового для себя узнали в процессе работы? чему научились? что было трудным? что оказалось легким? возможна ли дальнейшая работа над проектом? если да, то в каком направлении?

Результатом дидактического взаимодействия на данном этапе является формирование у младших школьников первоначальных проективных умений.

На аналитическом этапе учитель анализирует, оценивает и корректирует творческий поиск детей. Учащиеся осуществляют реф-

лексию созданного проекта и процесса проектирования. Результат взаимодействия – овладение детьми умением осуществлять рефлексию проектной деятельности.

На продвинутом уровне цель состоит в расширении и углублении знаний младших школьников о процессе проектирования, совершенствовании проективных умений. Содержанием их деятельности выступает создание группового проекта по изученному разделу какого-либо учебного предмета. Включению учащихся в проектно-исследовательскую деятельность будут способствовать интерактивные методы обучения, такие как групповая дискуссия, мозговой штурм, ролевые игры. Задача учителя – создать условия для проявления ими инициативы, поддержать процесс выработки нового опыта. При этом учитель выступает как помощник, индивидуальный консультант, сопровождающий собственный поиск детей¹².

На подготовительном этапе учитель ставит перспективную учебную задачу, связанную с разработкой проекта, актуализирует представления учащихся о структуре проекта. Младшие школьники воспринимают и осмысливают учебную задачу, воспроизводят структурные компоненты проекта. Результат взаимодействия – создание мотивации детей к осуществлению проектной деятельности.

На ориентационном этапе педагог консультирует учащихся, как лучше сформулировать проблему и тематику будущего проекта. Они определяют лично значимую проблему, формулируют тему, осуществляют постановку цели и задач. Результат взаимодействия – начало поисково-творческой деятельности младших школьников по разрешению проблемы.

На поисковом этапе учитель консультирует учащихся по вопросам поиска и отбора научной информации, практического опыта, проектного замысла и возможным направлениям его реализации, а также по содержательной части проекта. Учащиеся осуществляют поиск, изучение научных источников и практического опыта, формулируют проектный замысел, представляют его теоретическое обоснование и технологическое описание. По окончании работы над проектом учитель рассказывает о процедуре его защиты. Учащиеся составляют и редактируют текст выступления на защите. Результат взаимодействия – создание проекта и его презентации.

На аналитическом этапе учащиеся осуществляют презентацию проектного замысла, отвечают на вопросы одноклассников и педагога. При этом происходит рефлексия процесса и результатов проектной деятельности. Учитель анализирует и оценивает процесс и результаты проектной деятельности детей, принимает участие в обсуждении и выставлении итоговой отметки. Оценка качества проектов осуществляется по следующим критериям:

- осмысление проблемы проекта и формулирование его цели;
- степень самостоятельности в выполнении различных этапов работы над проектом; степень включённости в групповую работу и чёткость выполнения отведённой роли;
- практическое использование предметных и интегрированных знаний, умений и навыков;
- степень осмысления использованной информации;
- оригинальность идеи, способа решения проблемы;
- уровень организации и проведения презентации: устного сообщения, письменного отчёта, обеспечения объектами наглядности;
- владение рефлексией;
- прикладное значение полученных результатов.

Результат взаимодействия – подведение итогов и оценка проектной деятельности младших школьников. Можно привести примеры возможных тем проектов и их конечных результатов (табл. 1).

На творческом уровне цель состоит в

обобщении и систематизации знаний учащихся о процессе проектирования, применении проектировочных умений в нестандартной ситуации. Содержанием их деятельности является создание интегрированного проекта в рамках нескольких учебных дисциплин или в рамках системы воспитательной работы. Взаимодействие «учитель – учащиеся» организуется аналогично продвинутому уровню, при этом учащиеся проявляют большую степень самостоятельности на каждом из этапов работы над проектом. В качестве примера рассмотрим организацию деятельности детей над проектом по теме «Все течет, все изменяется». Проект носит исследовательский характер. В рамках данной работы объединяются знания, умения и способы деятельности детей из областей «Окружающий мир», «Литературное чтение», «Русский язык», «История», «Информатика».

Отправным моментом проектной деятельности детей является постановка проблемного вопроса: может ли существовать мир без изменений? В процессе обсуждения данной проблемы учащиеся выдвигают различные гипотезы, в том числе и гипотезу о том, что изменения происходят везде: в природе, в литературе, в различных областях науки, искусстве. Затем определяется круг вопросов, на которые необходимо ответить для подтверждения данной гипотезы: какие изменения происходили и происходят в природе? как изменяется человек с течением времени? как человек преобразует окружающий мир? и др. На следующем этапе дети определяют возможные источники информации по

Таблица 1

Тематика проектов младших школьников на продвинутом уровне

Темы	Практический результат
Если хочешь быть здоров	Создание журнала «Здоровый образ жизни», содержащего практические рекомендации по укреплению здоровья детей
Я хочу, чтобы мой город был чистым!	Разработка практических рекомендаций по улучшению экологической ситуации в родном городе
Пернатые друзья	Создание клуба друзей птиц
Я – читатель	Создание картотеки интересных детских книг и статей из журналов
Дар красноречия	Создание учебника риторики для детей
Я пишу, мне пишут	Создание практических рекомендаций по овладению культурой письменной речи
Мой бюджет	Разработка плана расходования личных денежных средств на месяц

изучаемой проблеме: беседы со взрослыми, книги, наблюдения, опыты, Интернет. В процессе анализа и систематизации полученных сведений они находят ответы на вопросы. Затем оформляют результаты исследования в виде доклада, электронной презентации, статьи в школьном журнале и т.д. По завершении работы осуществляется публичная защита, в ходе которой педагог оценивает процесс и результаты совместной деятельности детей, а также осуществляется рефлексия деятельности участниками проекта. На данном уровне возможна также организация работы детей над проектами (табл. 2).

Резюмируя сказанное выше, можно сделать следующие выводы:

1) применение технологии проектного обучения обеспечит реализацию компетен-

тного подхода к образовательному процессу в начальной школе;

2) педагогическая ценность проектной деятельности состоит в обогащении субъективного опыта детей новыми знаниями и способами деятельности;

3) проектная деятельность детей должна носить системный характер, реализующийся на трех взаимосвязанных уровнях: базовом, продвинутом и творческом;

4) в качестве ориентировочной основы деятельности младших школьников целесообразно предложить им алгоритм работы над проектом;

5) педагогу необходимо осуществлять сопровождение поисково-творческой деятельности детей на каждом этапе работы над проектом.

Примечания

¹ См.: Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4.

² См.: Аношкин А.П. Педагогическое проектирование систем и технологий обучения. Омск, 2000.

³ См.: Безрукова В.С. Проективная педагогика. Екатеринбург, 1995.

⁴ См.: Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. СПб., 1995.

⁵ См.: Новиков А.М. Образовательный проект: методология образовательной деятельности. М., 2004.

⁶ См.: Филимонов А.А., Гам В.М. Организация проектной деятельности. Омск, 2005.

⁷ См.: Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. М., 2008.

⁸ См.: Поздеева С.И., Кузнецова Т.В. Проектная деятельность в практике учителя начальной школы // Вестн. ТГПУ. 2006. Вып. 10 (61).

⁹ См.: Полянина Н.Б. Проектная деятельность в начальной школе. Ростов н/Д, 2008.

¹⁰ См.: Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить младшего школьника приобретать знания. Ярославль, 2002.

¹¹ См.: Савенков А.И. Указ. соч.

¹² См.: Александрова Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования в условиях мультикультурного общества // Личность в социокультурном измерении: история и современность: сб. науч. ст. М., 2007. С. 298–308.

Таблица 2

Тематика проектов младших школьников на творческом уровне

Темы	Практический результат
Чем живет планета Земля?	Создание журнала «Вокруг света» о современных событиях и мировых проблемах
Люди мира и их открытия	Создание презентации великих открытий
Я живу среди людей	Создание свода правил взаимоотношений с близкими, со сверстниками, со взрослыми
Моя семья	Создание генеалогического древа, презентация своей семьи
Мой досуг	Разработка банка идей по интересному и полезному проведению детьми свободного времени, создание презентации своих увлечений, создание проекта детской комнаты отдыха
Какой я? Каким я могу стать?	Создание детьми программ самовоспитания
Как научить себя учиться	Создание сборника практических рекомендаций по самоорганизации детьми учебной деятельности
Школьный двор	Создание проектов благоустройства пришкольной территории

УДК 373

Э.А. ВИШНЯКОВА

Пятигорский государственный лингвистический университет, кафедра педагогики

E-mail: ellakmv@yandex.ru

Содержание и формы учебно-воспитательной работы в Вальдорфской школе в соответствии с принципами свободного воспитания

Вальдорфская педагогика представляет собой целостную систему, основанную на антропософской концепции Рудольфа Штайнера о человеке как высшем эволюционном продукте природы. Организованная в 1919 г. в Штуттгарте (Германия), главным направлением своей деятельности школа считала поиск форм эмоционально-эстетического воспитания и обучения. В основе обучения лежало преподавание по «ритмам» и «циклам» детской жизни. Темперамент человека является одним из элементов его сущности, признаком индивидуальности, о чем свидетельствуют сангвинические, холерические, флегматические и меланхолические особенности проявления свойств личности. Исходя из этого, задача педагогов Вальдорфской школы состоит в том, чтобы точно определить, где в личности следует искать силы, поддерживающие жизнь и формирующие ее. Вальдорфская школа – это, прежде всего, гуманная школа, «школа в интересах учащихся», что отличает ее от традиционной государственной. В Вальдорфской школе учащиеся развиваются согласно своим индивидуальным возможностям, учатся проявлять терпимость к иному мировоззрению и образу жизни. Вальдорфские педагоги решают задачу максимальной реализации генетического потенциала учащихся.

Ключевые слова: антропософская концепция Рудольфа Штайнера, здоровьесберегающие технологии.

E.A. VISHNYAKOVA

Waldorf Education is a Pedagogy Based upon the Principles of Anthroposophy

Waldorf education is a pedagogy based upon the educational philosophy of Rudolf Steiner, the founder of anthroposophy. Rudolf Steiner wrote his first book on education, *The Education of the Child*, in 1907. The first school based upon these principles was opened in 1919 in response to a request by Emil Molt, the owner and managing director of the Waldorf-Astoria Cigarette Company in Stuttgart, Germany. This is the source of the name Waldorf, which is now trademarked for use in association with the educational method.

Both historically and philosophically, Waldorf education grows out of anthroposophy's view of child development, which stands as the basis for the educational theory, methodology of teaching and curriculum. Waldorf pedagogics see that the teacher has "a sacred task in helping each child's soul and spirit grow".

Waldorf teachers use the concept of the four temperaments to help interpret, understand and relate to the behaviour and personalities of children under their tutelage. The temperaments, choleric, phlegmatic, melancholic, and sanguine, are thought to express four basic personality types, each possessing its own fundamental way of regarding and interacting with the world.

Some Waldorf methods have also been adopted by teachers in both public/state and other private schools.

Key words: anthroposophy's view of child development, the educational philosophy of Rudolf Steiner.

Во второй половине XIX в. в Западной Европе произошли значительные политико-экономические и социокультурные преобразования, повлиявшие на становление национальных систем образования и интенсивное развитие педагогической мысли. Во многих странах были проведены прогрессивные реформы школы.

Школа в Вальдорфе (Германия), организованная в 1919 г. Р. Штайнером, главным направлением своей деятельности считала поиск форм эмоционально-эстетического воспитания и обучения. Целью школы являлось «художественное воспитание» в противовес «мировоззренческому». Работа строилась на персональном подходе и индивидуальных требованиях к учащимся. В нравственном воспитании на первый план

выдвигалось пробуждение воображения и фантазии как противоядие от детской ожесточенности. В основе обучения лежало преподавание по «ритмам» и «циклам» детской жизни. Опыт этой школы был широко известен: по ее образцу Вальдорфские школы были организованы во многих странах мира.

Рудольф Штайнер (1861–1925) являлся одним из наиболее прогрессивных реформаторов немецкой школы периода Веймарской республики. Философ, социолог, педагог, естествоиспытатель, химик, математик, архитектор, скульптор, художник и поэт, он являлся издателем естественно-научных трудов Г. Гете. Автор ряда работ в области философии, он создал новое направление в ней – антропософию (мудрость о человеке), разработал ее методы. Антропософия явля-

ется философской основой Вальдорфской педагогики. Эпоха требовала от Штайнера новых форм осмысления жизнедеятельности человека. Глубоко изучив материализм, он дискутировал с марксистами, эволюционистами и дарвинистами. Несколько лет он работал учителем в вечерней школе для рабочих. В 1919 г. Штайнер основал Вальдорфскую школу для детей рабочих сигаретной фабрики «Астория» в пригороде Штутгарта. «Все дети должны развиваться физически и духовно, – утверждал Штайнер, – и именно в такой мере, которая допускается их способностями»¹. Неправильное воспитание ребенка, связанное с пренебрежительным отношением к отдельным периодам жизни ученика, приводит позже к тяжелым физическим болезням, которые Штайнер перечислял, и обсуждал каждую в отдельности в курсе лекций перед учителями школы. Они вызваны, – заметил основатель антропософской педагогики, неправильным воспитанием в первые годы жизни ребенка².

По мнению же Р. Штайнера, «подлинным источником здоровья являлась ритмическая система, выравнивающая и сглаживающая противоположности»³. Подчинение жизни человека определенному ритму позволяет ему не уставать в течение всей жизни. Это положение имело важные последствия для организации учебно-воспитательного процесса в Вальдорфских школах. Основой планирования учебного процесса в Вальдорфской школе является ритмическая организация урока и всего учебного дня с переходами от познавательной активности к физической, от сознательной концентрации на мыслительных операциях к произвольной игровой активности учащихся, поддержание здорового ритма смены сна и бодрствования.

Положение о значении ритмической системы для здоровья человека и о её связи со сферой чувств и эмоциональной жизнью открыло для педагогики большие возможности для оздоравливающего воздействия на организм ребенка. Развивая чувственную сферу учащихся через художественный образ как ведущий методико-дидактический принцип в занятиях искусствами, учителя Вальдорфских школ пробуждают в школьниках эстетические начала, укрепляют чувство прекрасного, что по их убеждению, оказывает благотворное, гармонизирующее влияние на весь организм.

Концепция «свободного воспитания» Р.Штайнера основана на принципе естественного, свободного развития. Учебный процесс в Вальдорфских школах основан на индивидуальном подходе к ситуациям развития каждого учащегося. Обучение нацелено на эмоциональное, умственное развитие воспитанников, существенное значение придается развитию творческих способностей, приобретению социокультурных и физических навыков. Отметки, экзамены, учет успеваемости Р. Штайнер считал противоречащими гуманному отношению к учащимся. Об уровне их развития и знаний учителя Вальдорфских школ судят по наблюдениям за их социальным поведением, отношением к работе, а также по результатам ежедневной деятельности в школе. Успехи и достижения оцениваются педагогами и учащимися в процессе совместной деятельности, на классных собраниях, при подведении итогов недели, четверти, года. Результаты обучения школьников сообщаются в устной или письменной форме их родителям. В существующей организации образовательного процесса особое значение придается развитию мотивации учащихся, их ответственности по отношению к собственному обучению.

Обучение во всех осуществляется без учебников. Главным источником информации является учитель, а учащиеся сами составляют книги на основе изученного на занятиях материала. Развитие учащихся Вальдорфских школ происходит с учетом их потребностей и интересов, на основе эмоционально-образного восприятия мира, практической и художественно-эстетической деятельности, общения.

В трактовке воспитательной деятельности Вальдорфской школы приоритет отдается постулату, согласно которому воспитание заключается в помощи ученику, сотрудничестве с ним в преобразовании его жизни, в развитии смыслопоисковой деятельности личности. Педагоги-воспитатели Вальдорфской школы осуществляют коррекцию поведения учащихся в соответствии с общепринятыми культурными нормами и поддерживают их нравственное становление, способствуя формированию эмоционально-ценностных отношений к различным событиям и явлениям жизни.

Вальдорфская школа воплощает идеал широкого и целостного человеческого образования, где при организации преподавания

особое внимание уделяют не заучиванию учебного материала, а развитию познавательных способностей учащихся. «Тиранией учебного материала», утверждал Штайнер, можно легко ограничить желание учиться и деформировать развитие человека. Основное требование Вальдорфской школы состоит в том, чтобы учителя и учащиеся сотрудничали в тесном контакте. Вальдорфские педагоги разрабатывают свои уроки с учетом особенностей, индивидуальных способностей и даже «слабостей» своих учащихся. Они стремятся наполнить материал учебных пособий духовным содержанием. Учебники, полагают учителя, как правило, лишены эмоционально воздействующего на школьников содержания, учета конкретной педагогической ситуации. Задача учебника заключается в том, считают они, чтобы дать общий для всех учащихся «усредненный» объем знаний. Учителя Вальдорфской школы самостоятельно дорабатывают учебный материал, привлекая для этой цели разнообразные источники. Все, что они изучают и обсуждают с учащимися в процессе обучения, находят затем свое отражение в «тетрадах эпох» учащихся⁴.

Ежедневная организация процесса обучения, соответствующая внутреннему настрою жизни и ритма учащихся, исходит из анализа особенностей предметов обучения. Те предметы, в которых изучается одна замкнутая специальная область, даются в форме «эпох». В течение всего обучения, ежедневно, с самого начала утренних занятий, на сдвоенном уроке, в течение 3-4 недель обсуждается определенная тема. Углубленные занятия по одной теме продолжительное время позволяют сконцентрировать внимание учащихся в процессе обучения на ее важнейших аспектах, что достигается тогда, когда каждый следующий день школьники повторяют, углубляют и продолжают изучать пройденный ранее учебный материал. При различных способностях учащихся это дает возможность постоянно работать над расширением объема их знаний. Опыт показывает, что в начале новой эпохи материал аналогичной эпохи, пройденный несколько месяцев назад, быстро восстанавливается. Такой подход к организации образовательного процесса позволяет соблюдать принцип экономии сил учащихся, концентрации и плодотворного переключения внимания с одной эпохи на другую⁵.

При комплектации классов по возрастному принципу основное значение в Вальдорф-

ских школах придается тому, чтобы в каждом из них учились воспитанники с разными типами темперамента, разные по способностям и характерологическим особенностям, что, по твердому убеждению основателя школ, в свою очередь, служит важным фактором общего, индивидуального и социального развития учащихся, залогом укрепления здоровья.

В процессе воспитания и обучения создаются ситуации, способствующие сглаживанию недостатков характеров учеников, а иногда преобразованию их в свою противоположность. Штайнер рекомендовал размещать учащихся с одинаковым типом темперамента в пределах одной классной комнаты особыми группами. Темперамент, считал он, по-разному проявляется в течение жизни человека. Каждый возраст отличается характерными чертами определенного темперамента. Так, у здорового учащегося младшего школьного возраста больше всего проявляются черты сангвиника, подросток несет в себе заряд холерической динамики, в юности преобладает серьезная меланхолия, а у пожилых – флегматическая созерцательность⁶. Так как темперамент человека несет в себе отпечаток его личности, задача педагога состоит в том, чтобы точно определить, где в ней следует искать силы, поддерживающие жизнь и формирующие ее. Привычки человека, как особо подчеркивал Штайнер, входят в «жизненное поле личности».

С учетом сохранения здоровья учащихся в Вальдорфских школах по-особому организован каждый учебный день. Утром, подчеркивал Штайнер, школьнику «легче всего даётся мыслительная деятельность», поэтому он требовал от учителей начинать с таких предметов, при изучении которых необходимо обдумывание и сложные мыслительные операции по сравнению, сопоставлению, образованию понятий. В течение нескольких недель на первых учебных занятиях, подчеркивал Штайнер, необходимо преподавать один и тот же учебный предмет, составляющий учебный цикл, большую по объему учебную единицу, которую он условно называл «эпоха».

За уроками – «эпохами» следуют предметы, требующие постоянного ритмического закрепления и повторения. К ним относятся иностранные языки, эвритмия и физкультура, музыка и религия (по 2–3 урока каждую неделю). После уроков, требующих повторяющихся упражнений, наступает, как утверждал

Р. Штайнер, время художественно-практической деятельности. Ручной труд, ремесло, садовничество, опытная работа по естествознанию и некоторые другие занятия переносятся на послеобеденное время. Определенная ритмическая последовательность, необходимая для сохранения душевного равновесия и физического здоровья, соблюдается и при выполнении домашних заданий: упражнения, оформление материала, овладение навыками.

Такая организация школьного дня, полагал Штайнер, соответствует естественному дневному ритму, необходимому для нормального развития учащихся. Восприятие, переживание и деятельность – органичные элементы основного ритма учебного дня, который способствует правильной организации здорового образа жизни в школе. По мнению Р. Штайнера «ритм является носителем здоровья», как и всех жизненных процессов вообще⁷.

Ритмологические исследования показали, что ритмы сна и бодрствования формируются у людей постепенно, т.е. не являются врожденными. Задача педагогов Вальдорфских школ состоит в том, чтобы сознательно помочь своим учащимся войти в здоровый жизненный ритм. Чем более ритмична жизнь учащихся, тем более здоровым образом протекает их развитие и обучение. Основатель Вальдорфской педагогики полагал, «что ритмическая система играет преобладающую роль в жизненных процессах организма. Очень важно постоянно иметь это в виду в педагогике школьного возраста. Самое существенное для педагога в этот период – работать с ритмикой учащихся. Исключить из преподавания эту связь с ритмической системой – значит все испортить»⁸.

В каждом из учащихся такое «колебание маятника» повторяется каждый час. При большой нагрузке на память, утверждал Штайнер,

где необходимы глубокие размышления, учащиеся быстро устают, внешне выглядят бледными. Учитель в Вальдорфской школе следит за влиянием процесса обучения на состояние здоровья учеников. Он стремится к тому, чтобы излагаемый им материал был усвоен и чтобы его изучение не наносило ущерба здоровью учеников. С учетом этого в основные предметы, на изучение которых в школе отводится два первых учебных часа, входит также ритмическая гимнастика, в младших классах, например, на нее ежечасно отводится 20 минут. Она служит активизации физических и духовных сил школьников, объединяет учащихся в коллектив, настраивает на обучение. По совету Штайнера, двухчасовой урок сочетается с игрой на флейтах, пением и чтением поэтических произведений. В первых классах учащиеся, по выражению Штайнера, обязательно «протопывают» и «прохлопывают» ритмические упражнения.

Таким образом, Вальдорфская педагогика представляет собой целостную систему, основанную на антропософской концепции Рудольфа Штайнера о человеке как высшем эволюционном продукте природы. Обучение и воспитание в Вальдорфской школе базируется на его взглядах об оптимальных путях свободной и естественной реализации человека в данной жизни. Это гуманная школа, «школа в интересах учащихся», что отличает ее от традиционной государственной, которая во многом напоминает учреждение, цель которого выдача информации и оценка результата усвоенности этой информации. В Вальдорфской школе учащиеся развиваются согласно своим индивидуальным возможностям, учатся проявлять терпимость к иному мировоззрению и образу жизни. Вальдорфские педагоги решают задачу максимальной реализации генетического потенциала учащихся.

Примечания

¹ Воспитание к свободе. М., 1994. С. 68.

² См.: Указ. соч. С.69.

³ Вальдорфская педагогика: Антология. М., 2003. С. 167.

⁴ См.: Карлгрен Ф. Воспитание к свободе. М., 1992. С. 55.

⁵ См.: Краних Э.М. Свободные вальдорфские школы. М., 1993.

⁶ См.: Карлгрен Ф. Указ. соч. С. 100.

⁷ Вальдорфская педагогика. С. 180.

⁸ Там же. С.52.

НАШИ АВТОРЫ

Вячеслав Викторович Шарапов – кандидат исторических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии Самарского государственного педагогического университета.

Марина Владимировна Григорьева – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.

Наталья Александровна Дубинко – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии управления Академии управления при Президенте Республики Беларусь (г. Минск, Беларусь).

Галина Владиславовна Вержибок – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии МГЛУ (г. Минск, Беларусь).

Елена Евгеньевна Бочарова – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского.

Наталья Владимировна Молчанова – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Смоленского гуманитарного университета.

Павел Дмитриевич Никитенко – кандидат психологических наук, преподаватель Саратовского военного института внутренних войск МВД России.

Екатерина Петровна Кузьмина – аспирант кафедры общей и социальной психологии Смоленского гуманитарного университета.

Ольга Викторовна Анисимова – аспирант кафедры педагогической психологии Балашовского института (филиала) Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.

Наталья Николаевна Никитина – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.

Светлана Витальевна Шмачилина – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

Роза Викторовна Гурина – доктор педагогических наук, профессор, доцент кафедры физических методов в прикладных исследованиях Ульяновского государственного университета.

Елена Александровна Цыбина – кандидат педагогических наук, доцент цикла «Прикладная лингвистика» Ульяновского государственного технического университета.

Евгения Валерьевна Чердынцева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета.

Элла Александровна Вишнякова – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Пятигорского государственного лингвистического университета.

Рустам Адельшевич Хайбуллов – студент 5 курса инженерно-физического факультета высоких технологий Ульяновского государственного университета.