
ПСИХОЛОГИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.6

А.И. БЕЛКИН

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия

E-mail: rotati@mail.ru

Анализ подходов к изучению ментальности в психологической науке

Анализ исторической и психологической литературы позволил выявить ряд подходов к определению понятий «ментальность» и «менталитет». Работы московской психологической школы представляют собой попытки рассмотреть интегральные механизмы ментальности и ее связь с обобщающими социально-психологическими характеристиками личности. В петербургской психологической школе под ментальностью понимаются исторически устойчивые общественные установки, ценности и нормы, имеющие как осознанный, так и неосознанный характер.

Ключевые слова: культура, культурно-историческая психология, ментальность, менталитет, психология.

A.I. BELKIN

The Analysis of Approaches to Mentality Studying in a Psychological Science

The analysis of the historical and psychological literature has allowed to reveal a number of approaches to definition of concept «mentality» and «mentality». Works of the Moscow psychological school represent attempts to consider integrated mechanisms of mentality and its communication with generalising socially-psychological characteristics of the person and share on two directions socially-psychological categories, such as the way of life, social representations, etc. At Petersburg psychological school are understood as mentality historically steady public installations, values and the norms having both realised, and not realised character.

Key words: culture, cultural-historical psychology, mentation, mentality, psychology.

Для социальной психологии значение культуры определяется ее неразрывной связью с определенным типом ментальности, представляющим собой явление, выходящее за рамки индивидуальной психики. Наряду с психикой индивида ряд исследователей говорят о существовании коллективной психики. Она существует объективно как антропологическое измерение культуры и не может быть сведена к сумме индивидуальных сознаний.

Социально-психологическая реальность представляет собой триаду, включающую внутренний мир личности, межличностное

взаимодействие и социальную структуру общества. Психокультурное воздействие, реализующееся, прежде всего, через ценностный компонент, представлено на трех уровнях: макросоциальном, микросоциальном и индивидуальном.

В последнее время в социальной науке широко используются понятия «ментальность» и «менталитет». Если для традиционной социальной психологии *ментальность* – это неосознаваемая или частично осознаваемая, характерная для данной культуры (субкультуры) специфика психической жизни представляющих ее индивидов, де-

терминированная экономическими, политическими и социальными условиями жизни, то для постнеклассической науки ментальность – это взятая вне ракурса индивидуального сознания специфика отношения человека и культуры. Она раскрывается в системе образов, норм и ценностей, которые лежат в основе представлений человека о мире и о своем месте в нем, определяя тем самым сознание и поведение людей. Ментальность является объектом истории и объективирована в памятниках культуры. Она выступает как интегральная психологическая характеристика, объясняющая сходство «картин мира», имеющих у разных людей. Тот или иной вид ментальности возникает вместе с определенной культурой или субкультурой, он складывается, существует и исчезает одновременно с ней.

Слово «ментальный» в общем плане рассматривается в науке как понятие, имеющее отношение к уму в его функциональных и содержательных аспектах¹. Также ментальность определяется как мирозерцание в категориях и формах родного языка, которые соединяют в себе интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях².

Понятие «менталитет» вносит еще большую неясность в изучение этого и без того энтропийного феномена. Понятия «ментальность» и «менталитет» в современной науке используются либо как взаимозаменяемые, либо как родо-видовые, либо ученые не затрагивают проблему операционализации понятия, связанного с предметом их исследования. Так, в общем плане под менталитетом понимается совокупность мировоззренческих представлений, характерных для отдельной личности или народа в целом.

Одним из самых распространенных подходов к определению понятия менталитета является точка зрения А.Л. Вассоевича, который рассматривает это понятие в историко-психологическом ключе. Менталитет, по его мнению, «есть находящийся свое материальное выражение в языке и действиях человека образ мышления, определяемый как его генетическими особенностями, так и принадлежностью к конкретной этно-социальной группе»³.

Изучим подробнее, как категория «менталитет» рассматривается в современной психологической науке. Под менталитетом понимается первичное мировоззрение, цен-

ностные ориентации и предпочтения, понятие жизненных перспектив и определенный настрой, которые определяют коллективные отношения и взаимодействия, жизненный стиль людей и их нравственно-психологические характеристики⁴. Отмечается, что менталитет основывается на специфическом складе мышления, впитывающем семейные традиции, особенности национального характера и общественный дух страны.

Менталитет рассматривается и как совокупность человеческих установок и предрасположенностей воспринимать окружающий мир и реагировать на него определенным образом, характерным для той общности, к которой он принадлежит⁵.

Менталитет в функциональном плане рассматривается и как процесс обеспечения функционального единства механизмов влияния общественного интеллекта и этико-эстетического развития на протяжении конкретного исторического периода развития суперэтноса. При этом ментальность представляет собой состояние менталитета применительно к конкретной социальной общности, находящейся в определенном цикле исторического развития⁶. На наш взгляд, эти определения страдают структурным недостатком, так как предполагают сведение общего понятийного характера менталитета к отдельным компонентам, характеристикам социально-психологического функционирования группы.

Анализ подходов к пониманию сути понятия «менталитет» показывает, что в современной психологической науке отсутствует единство в понимании этого термина. Наиболее точным определением с позиций интегративного подхода является понимание менталитета как специфики духовной и психической жизни определенного общества или социальной группы, которая оказывает влияние на социально-психологические процессы и поведение человека, а также находит отражение в более локальных менталитетах внутри единого сообщества.

Другим понятием, тесно связанным с категорией менталитета, является «ментальность», которое возникло первоначально в исторической науке у представителей школы «Анналов» М. Блока и Л. Февра. Его исторические истоки – во Франции, а ключевая дефиниция формируется по контрасту с английским омонимом. Из общего латинского корня *mens* (ум, мышление, образ мысли, мнение,

мировоззрение) на разной почве вырастают два противоположных значения. Ментальность в английском языке имеет значение личного достояния индивидуума, а во французском – явление, которое распространяется от человека к человеку.

Во французской науке слово «ментальность» прозвучало благодаря работе Л. Леви-Брюля «Ментальные функции в низших обществах», название которой в русской периодике часто неточно переводится как «Первобытное мышление»⁷. Автор в своем труде постулировал существование двух групп социальных норм, управляющих человеческим поведением: индивидуальных и коллективных представлений. Последние пралогичны, так как дают толкования, только внешне похожие на классификации и выводы, в то время как их внутренняя суть – закон партиципации (сопричастия, мистического единения сородичей). По нашему мнению, этот подход имеет право на существование, так как подчеркивает существование неосознаваемой, но реально действующей части ментальности.

Историки школы «Анналов», развивая субъективный подход, использовали понятие «ментальность» в своих научных трудах при описании результатов исторических исследований. Так, М. Блок, отказываясь от определения ментальности при изучении такого культурно-исторического явления как способность монарха исцелять болезнь прикосновением, вслед за Л. Леви-Брюлем рассматривает ее как умонастроение, которое обладает мистическими компонентами⁸. Л. Февр погружает ментальность в культурный материал, называя ее ментальным инструментарием. Он считает, что, прежде чем делать выводы об умонастроениях и образе мира эпохи, следует «инвентаризовать» средства, которыми пользовались люди для осуществления своей интеллектуальной и эмоциональной жизни, а также их социальное окружение⁹. Большинство последователей школы «Анналов» предпочитало использовать концепт неясных, протейских полуэмоций-полупредставлений и расширять сферу ментальной истории без предварительного психологического определения материала.

По мнению известного философа П. Рикера, этот подход имеет достоинство в плане расширения круга документальной сферы истории ментальностей, а сами ментальности «функционируют автоматически, без ведома их носителей: это не столько оформленные,

высказанные мысли, сколько общие места, в той или иной мере расхожее культурное наследие, картины мира, запечатлевшиеся в том, что отваживаются назвать коллективным бессознательным»¹⁰.

Анализ первичных исторических подходов к определению понятия «ментальность» показывает, что оно является обобщающей категорией, характеризующей умонастроение представителей той или иной эпохи, в котором переплетены осознанное настроение и импульсы коллективного бессознательного. На наш взгляд, такой подход ценен тем, что расширяет исследовательскую область, включая в ее сферу неосознаваемые компоненты психических проявлений.

Анализ современной философской, исторической и психологической литературы показывает, что до настоящего времени в определении ментальности отсутствует единство взглядов относительно сущности этого феномена.

Спецификой историко-психологического подхода к изучению ментальности является акцентирование уникальности изучаемого феномена, который может быть познан через изучение продуктов человеческой деятельности – письменных текстов, зафиксированных в культуре. В этой связи можно отметить подход к изучению ментальности А.Я. Гуревича, который считает, что объективное историческое исследование, направленное на выявление особенностей социальной жизни людей конкретной исторической эпохи, должно быть дополнено «субъективным» изучением истории с позиций самих субъектов исторического процесса, носителей сознания конкретной эпохи¹¹. На наш взгляд, этот подход, на самом деле, продолжает идеи М. Фуко о том, что любой дискурс наиболее адекватно может быть изучен изнутри, в соответствии со своей собственной логикой и законами функционирования и не нуждается во внешнем анализе, неизбежно искажающем сущность исследуемого феномена¹².

Проблематика исследования ментальности связана с тем, что это понятие, первоначально возникшее в школе «Анналов» Л. Февра и М. Блока, в настоящее время носит междисциплинарный характер и трактуется неоднозначно не только историками, но и психологами. Другой проблемой подхода к изучению ментальности является подчеркивание или игнорирование бессознательного компонента этого феномена.

Ученые-психологи при изучении проблемы ментальности в основном стремятся определить критерии, с помощью которых можно если не свести ментальность к каким-то психологическим феноменам, то, по крайней мере, определить психологические явления, детерминирующие характер этого феномена. Спецификой *психологического подхода* к исследованию ментальности является изучение этого феномена через призму философско-мировоззренческих и обобщающих социально-психологических понятий. В этом направлении выполнены работы *московской психологической школы*, представляющие собой попытки рассмотреть интегральные механизмы ментальности и ее связь с обобщающими социально-психологическими характеристиками личности. Работы ее представителей делятся на два русла, аналогично проблематике исследования личности.

Сторонники идеографического подхода, например В.П. Зинченко, акцентируют внимание на уникальности и необъективированности изучаемого феномена, замечая, что для изучения исторических фактов наиболее применимым и адекватным оказывается феноменологический подход, развиваемый в психологии трудами Г.Г. Шпета¹³.

Другие ученые стремятся определить психологический характер или отражение в групповой психологии характера изучаемого феномена. Это, по мнению К.А. Абульхановой, – образ жизни составляющих данную культуру и обладающих определенным менталитетом людей¹⁴.

Исследователи *московской психологической школы*, придерживающиеся первого направления, стремятся сохранить уникальный характер ментальности, используя феноменологический подход, другие же ищут средства более точного описания ментальности с помощью обобщающих психологических категорий, частично взятых из западной, а частично – из отечественной психологической науки.

Специфика *петербургской школы психологии* в исследовании ментальности отразилась, прежде всего, в работах В.Е. Семенова. Широкое распространение получило его определение менталитета как исторически сложившегося группового долговременного настроя, единства (сплава) сознательных и неосознанных ценностей, норм, установок в их когнитивном, эмоциональном и поведенческом выражении¹⁵.

Ученый выделяет четыре базовых российских менталитета, при этом его классификация основана на диалектике философско-социологических категорий «Бог (дух) – идол (вещь)» по оси абсцисс и «индивид (Я) – коллектив (Мы)» по оси ординат. Он выделяет православно-русский, коллективистско-социалистический, индивидуалистско-капиталистический и криминально-мафиозный менталитеты.

Ученый отмечает, что российскому обществу свойственна *полиментальность*, то есть наличие нескольких взаимопересекающихся менталитетов. Социологические исследования, проведенные под его руководством, свидетельствуют, что с конца 1980-х гг. в России повышается роль православно-русского менталитета. В других работах отражено, что для российской ментальности характерными являются ценности правды, соборности и спасения, а также коллективизм.

Рассматривая ментальность как глубокий уровень коллективного и индивидуального сознания, включающего бессознательное, исследователи рассматривают его как итог, средоточие процесса индивидуальной жизни. Ментальность выступает определенным способом синтезирования жизненных явлений и жизненного опыта, представляя собой результат культуры¹⁶.

Анализ подходов в исследовании менталитета *петербургской психологической школы* показывает, что под ментальностью понимаются исторически устойчивые общественные установки, ценности и нормы, имеющие как осознанный, так и неосознанный характер. Акцент сделан на изучении особенностей российской ментальности с помощью выделения наиболее значимых ее категорий, одновременно являющихся ценностями.

Особый подход к пониманию ментальности в русле психологии сознания представлен в *самарской психологической школе* (Г.В. Акопов, Т.В. Иванова). Г.В. Акопов считает, что в настоящее время можно говорить о возникновении менталистики – комплексной области знаний гуманитарных наук, объединенных, систематизированных и дискурсируемых идеологией психологического понимания, интерпретации и конструирования. По его мнению, понятие ментальности может быть рассмотрено с позиций структуры группового сознания.

Ученый рассматривает структуру сознания, опираясь на работы крупнейшего мето-

долога психологической науки В.А. Ганзена. Последний выделил три уровня структуры сознания, включающие главные и связанные между собой средние и нижние компоненты психики. Главными являются внимание и память. Средними, связанными с нижележащим уровнем, – перцепция (ощущения, восприятие), аффект (эмоции, чувства), мышление (воображение, речь), воля (мотивация, действие)¹⁷.

Г.В. Акопов выделяет шесть элементов группового сознания: стиль управления, традиции коллектива, групповую перцепцию, психологический климат, систему групповых норм, санкций и одобрений, общение и общественное мнение. Отмечая, что ментальность отражает те или иные проявления сознания, он предлагает рассматривать ментальность как «проявление группового сознания в пространственно-временном (хронотопическом) и духовном (душевном) измерениях»¹⁸.

В цикле работ его учеников, в частности, в работах Т.В. Семеновой (Ивановой), обобщенных в монографии «Городская ментальность» (2008), представлен анализ понятия ментальности в междисциплинарном ключе, с позиций истории и социальной психологии, в соотношении с понятиями группового сознания, культуры и искусства, отмечается их связь и взаимообусловленность. Анализ подходов этого ученого к определению ментальности еще раз подтверждает имеющуюся противоречивость и разноплановость понимания ментальности у различных авторов, при этом она сама рассматривает структуру ментальности с субъектно-деятельностной позиции. Так, говоря о «городской ментальности», Т.В. Семенова считает, что ментальность вообще нужно рассматривать на разных уровнях анализа: ментальность народа – это культура, нации – национальный характер, страны – общественное сознание. Опираясь на структурный анализ и работы Г.В. Акопова, она формулирует определение ментальности как «выражение группового сознания в историческом времени и географическом пространстве», «групповое сознание, детерминированное пространственно-временными особенностями жизнедеятельности группы»¹⁹.

На наш взгляд, такой подход к изучению ментальности ценен тем, что переводит это понятие в социально-психологическую плоскость, позволяя делать ее предметом традиционного психологического исследования.

Однако при этом возникают сложности, связанные с методологической корректностью и выверенностью методологического и эмпирического инструментария исследователя, так как он сталкивается либо с необходимостью создания новой методологии, валидность которой будет нуждаться в комплексной проверке, либо со сложностью обобщения полученных данных, связанной с понятийным расхождением при описании результатов изучения ментальности и традиционных психологических исследований.

Культурно-исторический подход к изучению ментальности представлен в работах В.А. Шкуратова и его учеников. В них продолжена традиция историко-психологического исследования ментальности и конкретизирован методологический подход к изучению этого феномена. Термин «ментальность» раскрывается через локальные понятия *ментальных порядков*, зависящие от источников, массивов ментальности. Выделяются три главных пласта ментальности: предметов и тел, письменная ментальность и медиаментальность. Телесно-предметная ментальность (незнаковая по характеру) представлена созданными человеком вещами; для письменной ментальности знаковость становится главным признаком в историческом способе ее фиксации; медиаментальность распространяется с помощью медиаторов виртуальной знаковой среды.

В.А. Шкуратов предлагает ряд измерений для ментальных порядков, выделяя в ментальности следующие компоненты:

- 1) источник субстрат, дающий возможность проведения психологического исследования;
- 2) психокультурная квалификация, т.е. предположение о характере связи в данном ментальном порядке;
- 3) ментальные циклы, т.е. порядок структурирования материалов во времени, для чего используется концепция наррадигмы (термин предложен исследователем);
- 4) социокультурные институты, конструирующие ментальные порядки;
- 5) характер легитимации, особенно контроль власти над производством психокультурных фактов²⁰.

Согласно данной типологии, изучение граффити, например, попадает в область письменной ментальности.

Подробный анализ специфики функционирования *письменной ментальности* дается

в работах В.А. Шкуратова, который ввел это понятие в научный оборот. Под ней понимается вся совокупность текстов какой-либо цивилизации, а также специфика общения человека и текста. Эта специфика раскрывается:

- 1) в составе имен и текстов-эмблем письменной культуры;
- 2) в установочно-ценностном своеобразии общественного сознания;
- 3) в структуре письменных навыков в различных образовательных стратах общества;
- 4) в психосоциальных и психополитических механизмах, т.е. в социальных институтах и позиции власти в отношении просвещения;
- 5) в динамике социальной легитимации текстов – продуктов творческого самовыражения.

Письменная ментальность представляет собой человеческую активность, объективированную в культурных памятниках. Важнейшей ее особенностью является слитность психологических и знаково-предметных характеристик. Первые выявляются посредством интерпретации культурно-знаковых источников.

В.А. Шкуратов предложил модель социокультурной системы порождения психики: творчество индивидов постоянно воспроизводит новые объекты и тем самым вносит изменения в культуру и психику. Элементами системы являются: индивид, прочитывающий культуру по-своему; инстанции социального контроля на микро- и макроуровнях. Они приводят новое понятие в соответствие с уже обращающимися в обществе духовными продуктами. В процессе своего развития новое понятие само становится конструирующим элементом, т.е. входит в инстанцию социального контроля – и так до нового момента преодоления шаблона новым творцом. Совместное действие этих элементов системы создает психическое явление как социальную и культурную данность. Социальные институты психики – это, главным образом, различные нормы, которые определяют статус, средства, функции, пределы того или иного явления в обществе. Правила, матрицы поведения, эстетические представления и другие нормативные предписания образуют особую инстанцию психики.

Структурно-динамической единицей письменной ментальности, по мнению В.А. Шкуратова, выступает наррадигма. Продукты письменной культуры – тексты и кни-

ги – являются результатом человеческого творчества и обстоятельств человеческой жизни, но их социальное использование, характеристики усвоения и распространения определяются закономерностями надындивидуального характера. Внутренняя логика этой закономерности проявляет себя как последовательность наррадигмальных фаз (апокрифической, канонической, гуманистической, гуманитарной и фазы человекознания). Наррадигмальная структура может рассматриваться как предопределяющая легитимацию художественного творчества в социальной системе. Ее границы представлены, с одной стороны, необходимостью первоначальных шагов этой легитимации, т.е. опубликования текста, а с другой – пределами самой социальной системы.

Приведем достаточно обширную цитату, разъясняющую особенности наррадигмальных фаз. В историко-культурном ракурсе «апокриф – это религиозный текст, не допущенный в число священных книг церкви из-за темноты происхождения или погрешностей против ортодоксального вероучения. В более широком смысле – это писания, лишенные культурно-жанрового статуса, на который они претендуют. Претензия имеет некоторые основания, апокриф – это определенное признание, но не легитимация (узаконение) в качестве религиозного или эстетического образца <...>

Канонизация (оформление корпуса сакральных или классических текстов) замыкает территорию культуры кругом авторитетов. Классика как собрание образцовых текстов-эмблем данного письменного сообщества выдерживается на определенном расстоянии от современности <...> Образцовые тексты поддерживают культурную идентичность, они обучают первоосновам письменной ментальности <...> Повествовательный образец-наррадигма своим статусом защищен от каких бы то ни было переделок; этим он отличается от модельных текстов нормальной науки – от учебников <...>

Гуманистическую фазу европейская культура проходила не только в эпоху Ренессанса, но именно Ренессанс придал явлению гуманизма культурно-историческую определенность. В специальном значении гуманизм – это базис словесной культуры, а гуманисты – почитатели античных авторов, очищавшие любимые вещи от средневековых наслоений и открывавшие забытые произведе-

дения <...> Гуманистическое воссоздание золотого прошлого заключено в формы соревнования и собеседования с авторитетом. Отсюда сдвиг в наррадигме от неподвижного образца к диалогу посредством текста <...> Канонический автор оживает и превращается в собеседника <...>

Для наступления *гуманитарной фазы* словесности необходимо, чтобы приемы книжного диалогизма специализировались <...> Показателем перехода гуманизма в гуманитарность <...> служит появление учебников, предлагающих стандартные приемы для овладения словесным искусством <...> В этих пособиях тексты используются для получения грамматических, лексических, этимологических, диалектических примеров и правил. Произведение как сюжет исчезает <...> Чтобы избавиться от двусмысленности гуманитарного статуса, нужно сделать последний шаг и перейти из словесности в человекознание.

Человекознание как последняя фаза цикла, строго говоря, относится уже не к наррадигме, а к парадигме. Сюжетность исчезает и в подаче материала, и в стиле мышления. Человек берется как объект исследования, а не как персонаж и собеседник. Наука становится монологичной, она стремится перейти от слов естественного языка на формулы, термины, схемы, таблицы, т.е. исключить себя из письменной ментальности»²¹.

Таким образом, анализ исторической и психологической литературы позволил выявить ряд подходов к определению понятий «ментальность» и «менталитет». Обнаружено, что в современной психологической науке отсутствует единство в понимании этих терминов.

Дано определение понятия «менталитет» с позиций интегративного подхода как специфики духовной и психической жизни определенного общества или социальной группы,

которая оказывает влияние на социально-психологические процессы и поведение человека, а также находит отражение в более локальных менталитетах внутри единого общества.

Определено содержание понятия «ментальность», возникшего первоначально в исторической науке у представителей школы «Анналов» М. Блока и Л. Февра. Первоначально эта категория использовалась для обозначения внутреннего опосредования социальной действительности.

Рассмотрены психологические подходы к определению ментальности, выделены основные линии изучения феномена в отечественной психологической науке. Работы московской психологической школы представляют собой попытки рассмотреть интегральные механизмы ментальности и ее связь с обобщающими социально-психологическими характеристиками личности и делятся на два направления: сторонники идеографического подхода рассматривают ментальность как уникальное явление, детерминированное коллективным бессознательным; сторонники номотетического подхода склонны определять ментальность через обобщающие социально-психологические категории, такие как образ жизни, социальные представления и др. В петербургской психологической школе под ментальностью понимаются исторически устойчивые общественные установки, ценности и нормы, имеющие как осознанный, так и неосознанный характер. Специфика самарской психологической школы заключается в рассмотрении проблематики ментальности через категорию сознания. *Культурно-исторический подход* к изучению ментальности представлен в работах В.А. Шкуратова и его учеников, при этом общее понятие «ментальность», сохраняя свой энтропийный характер, в исследовательских целях конкретизируется в понятиях *ментальных порядков*.

Примечания

¹ См.: *Философский словарь* / Под ред. А.А. Ивина. М., 2004; *Маслова В.А.* Лингвокультурология. М., 2007.

² См.: *Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца 20 столетия* / Под ред. Г.Н. Складневской. М., 2001.

³ *Вассоевич А.Л.* Духовный мир народов классического Востока (Историко-психологический метод в историко-философском исследовании): Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 1995. С. 37.

⁴ См.: *Бороноев А.О.* Территориально-региональная ментальность: определение и структура // *Современные проблемы российской ментальности: Материалы Всерос. науч.-практ. конф.* / Отв. ред. Е.В. Семенов. СПб., 2005. С. 14–17.

⁵ См.: *Самсонова Т.И.* Менталитет и социальная компетентность // *Современные проблемы российской ментальности*. С. 66–68.

⁶ См.: *Жмыриков А.Н.* Менталитет, ментальность, полиментальность: структурно-функциональные соотношения // *Современные проблемы российской ментальности*. С. 31–34.

⁷ См.: *Levy-Bruhl L.* Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures. P., 1910.

⁸ См.: *Блок М.* Короли-чудотворцы. Очерк представлений о сверхъестественном характере королевской власти, распространенных преимущественно во Франции и Англии. М., 1998.

⁹ См.: *Febre L.* Combats pour l'histoire. P., 1953.

¹⁰ *Рикер П.* Память, история, забвение. М., 2004. С. 241.

¹¹ См.: *Гуревич А.Я.* Исторический синтез и школа «Анналов». М., 1993.

¹² См.: *Фуко М.* Археология знания. Киев, 1996.

¹³ См.: *Зинченко В.П.* О сознании психологов // Ментальность российской провинции: Сб. материалов 4-й Все-росс. конф. по исторической психологии российского сознания. Самара, 1–2 июля 2004 г. Самара, 2005. С. 6–12.

¹⁴ См.: Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / Ред. К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова. М., 1997.

¹⁵ См.: *Семенов В.Е.* Типология российских менталитетов и имманентная идеология России // Вестн. СПбГУ. 1997. Сер. 6. Вып. 4. С. 59–67.

¹⁶ См.: *Визгин В.П.* Ментальность, менталитет // Современная западная философия: Словарь. М., 1991. С. 176.

¹⁷ См.: *Ганзен В.А.* Системные описания в психологии. Л., 1984.

¹⁸ *Акопов Г.В.* Язык, сознание, ментальность // Ментальность российской провинции. С. 241.

¹⁹ *Семенова Т.В.* Городская ментальность: социально-психологическое исследование. Самара, 2008. С. 32.

²⁰ См.: *Шкуратов В.А.* Провинциальная ментальность десять лет спустя // Ментальность российской провинции. С. 82–92.

²¹ *Шкуратов В.А.* Историческая психология. Ростов н/Д., 1994. С. 78–81.

УДК 316.62

Е.С. ГРИНИНА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: elena-grinina@yandex.ru

О традиционных подходах к пониманию межличностного конфликта в зарубежной психологии

В статье представлены результаты изучения теоретических взглядов на природу и сущность межличностного конфликта, сформировавшихся в западной психологии. Особое внимание уделяется анализу теорий конфликта, сложившихся в рамках психоанализа, бихевиоризма и когнитивной психологии.

Ключевые слова: конфликт, межличностный конфликт, психоанализ, бихевиоризм, когнитивная психология.

E.S. GRININA

About Traditional Approaches to the Understanding of the Interpersonal Conflict in Foreign Psychology

In this article there are results of studying of theoretical views to the nature and to the matter of the interpersonal conflict developed into foreign psychology. It is given particular consideration to the analysis of conflict's theories formed into the theme of psychoanalysis, behaviourism and cognitive psychology.

Key words: conflict, interpersonal conflict, psychoanalysis, behaviourism, cognitive psychology.

Конфликт представляет собой сложное явление и выступает объектом междисциплинарных исследований. Первые психологические теории конфликта были созданы в начале XX столетия в рамках психоаналитической и социально-психологической концепций. Если внимание психоаналитического направления (З. Фрейд, К. Хорни, А. Адлер, Э. Эриксон и др.) было сосредоточено на исследовании внутриличностного конфликта, то представители социально-психологической школы (Р. Дарендорф, К. Левин, К. Томас и др.) изучали межличностный и межгрупповой конфликт.

В психологическом словаре конфликт определяется как столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций, отдельно взятого эпизода в сознании, в межличностных взаимоотношениях или в межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями¹.

Классическая психология предложила несколько вариантов понимания конфликтов: 1) как явления, природа которого определяется через интрапсихические процессы и факторы; 2) их возникновение и особеннос-

ти определяются прежде всего ситуацией; 3) для их анализа недостаточно учета личностных особенностей или объективного описания ситуации, но необходимо иметь в виду когнитивную составляющую – субъективную интерпретацию происходящего.

Представления о конфликте как интрапсихическом феномене находит наиболее явное выражение в психодинамических подходах, развивающихся в рамках психоаналитической традиции и связанных, прежде всего, с именем австрийского психолога З. Фрейда. Несмотря на то, что З. Фрейд занимался преимущественно внутриличностными конфликтами, его заслугой является указание на необходимость поиска причин межличностных конфликтов в сфере бессознательного. Так, с точки зрения фрейдизма, сущность конфликта заключается в неизбежном противоречии между бессознательными инстинктами, потребностями, влечениями человека, в первую очередь, сексуальными и агрессивными, и социальными нормами и запретами. По Фрейду, человек находится в состоянии постоянного внутреннего и внешнего конфликта с окружающими и миром в целом. В соответствии с психодинамической ориентацией, конфликты, не нашедшие разрешения в детстве, потенциально чреватые патологией поведения в более зрелом возрасте. Известно суждение Л.С. Выготского по поводу взглядов Фрейда: «Человек как бы раб раннего детства, он всю жизнь разрешает и разрешает те конфликты, которые создались в первые месяцы его жизни»².

Последователи и критики Фрейда стремились расширить возможности психоанализа, «прививая ему более “культурный” и “социальный” взгляд»³. Так, теория А. Адлера рассматривает поведение человека в социальном контексте, причем, в отличие от теории Фрейда, конфликт между человеком и обществом признается естественным. Содержание конфликтов личности с микросредой Адлер видел в попытках индивида освободиться от чувства неполноценности и доминирования одних личностей над другими. К. Хорни основной причиной конфликтов между индивидом и его окружением считала недостаток доброжелательности со стороны близких людей, в первую очередь, родителей. По мнению Э. Фромма, конфликты возникают из-за невозможности реализовать в обществе личностные стремления и потребности.

Доминирование идеи преобладания личностной обусловленности социального поведения побуждает психологов психодинамического направления к поиску личностных особенностей, стилей, типов, ведущих к формированию того или иного жизненного сценария. Хорни признает «культурное» происхождение базисного чувства тревожности, тогда как вырабатывающиеся в ответ на него компенсирующие стратегии становятся частью личности и затем определяют его поведение в большей степени, чем интерперсональные ситуации⁴.

При всех различиях между подходами психодинамического направления общим для них является понимание конфликта как результата взаимодействия личностных структур и тенденций. В рамках личности он может быть и понят, и описан, что фактически означает его принципиальное рассмотрение как интрапсихического феномена. Тот факт, что линия сугубо интрапсихического понимания конфликтов почти не получила развития в отечественной науке, связан не только с неприятием психоаналитической традиции, но и с присущей отечественной психологии тенденцией к поиску социальных детерминант поведения, что определяло изучение психической жизни человека в единстве с внешней средой его существования. В частности, Б.Ф. Ломов, говоря о развитии личности, пишет о том, что «противоречия, возникающие и разрешающиеся в ее развитии, нельзя выявить, рассматривая ее саму по себе»⁵.

Оппозицией понимания конфликтов как явлений интрапсихического происхождения стал перенос акцента на внешние детерминанты их возникновения. Ситуационные подходы в изучении конфликта представлены, прежде всего, бихевиористской традицией. В соответствии с бихевиористской парадигмой основной методический принцип изучения конфликтов предполагал поиск связей между воздействиями («стимулами») и ответной поведенческой реакцией человека. Тем самым конфликт превращается в явление ситуационной природы и понимается как особая форма агрессивного ответа (прямо или косвенно проявляемого, сдерживаемого или подавляемого, направленного на причину агрессии или смещенного на другой объект) на фрустрирующую ситуацию.

Исходя из основных представлений бихевиористов, патология поведения есть следствие научения неправильному, неадекватно-

му или отклоняющемуся поведению, которое, получив какое-то подкрепление, становится частью поведенческого репертуара личности. В соответствии с этим, чтобы понять поведение человека, следует, во-первых, обратиться к факторам, провоцирующим проявление той или иной модели конфликтного реагирования на внешнюю ситуацию, а во-вторых, к тем, которые повлияли на усвоение этой модели поведения и ее закрепление.

Идея социального научения, подкрепленная многочисленными наблюдениями за развитием детей, находит значительную поддержку среди зарубежных и отечественных специалистов. А.А. Реан отмечает: «В пользу концепции социального научения говорит то, что действительное различие между неагрессивными и агрессивными детьми заключается не в том, что последние в ситуации межличностного конфликта отдают предпочтение агрессивным методам его разрешения, а в том, что агрессивные дети, в отличие от неагрессивных, лишены альтернативы, так как в их поведенческом репертуаре отсутствуют «сценарии» конструктивного разрешения конфликтной ситуации»⁶. Данное высказывание устанавливает прямую связь между проблематикой агрессии и изучением конфликтов и позволяет рассматривать обучение детей навыкам конструктивного разрешения противоречий в качестве одного из путей профилактики конфликтов в межличностных отношениях.

Известным представителем поведенческого направления является американский психолог А. Басс. Причины конфликтов он ищет не только в биологии человека, его врожденных качествах, но и в социальном окружении, которое изменяет эти качества в результате взаимодействия личности с социальной средой⁷.

Непосредственное исследование конфликтов как реакции на те или иные особенности внешней ситуации связано с экспериментальными работами М. Дойча в изучении интерперсональных конфликтов и М. Шерифа в области межгрупповых конфликтов. В исследовании Дойча (1949) изучались кооперативные и конкурентные отношения как внутри групп, так и между ними. Результатом стала теория кооперации и конкуренции. Ученый считает, что его теория строится вокруг двух основных положений: одно из них связано с типом взаимодействия между целями людей, вовлеченных в данную ситуа-

цию, другое – с типом действий этих людей. Он различает два основных типа взаимозависимости целей: способствующую, где цели соотносятся так, что вероятность или степень достижения цели одним человеком позитивно связаны с вероятностью или степенью ее достижения другими; и противоположную, где цели соотносятся так, что вероятность или степень достижения цели одним негативно коррелируют с вероятностью или степенью достижения цели другими. Многообразие стилей поведения в конфликтной ситуации обобщается в два основных типа поведения: кооперативное и конкурентное. Первый – кооперативный, или «содействующий» – характеризуется высокой взаимозависимостью вероятностей достижения цели обеими сторонами, побуждающей способствовать реализации намерений партнера, а тем самым – и своих собственных. Индивид, придерживающийся такого типа поведения, склонен позитивно оценивать успехи другого, облегчать выполнение его действий и т.п., словом, всячески проявлять кооперативные акции. Конкурентный, или «противодействующий» тип поведения характеризуется негативным отношением к успехам другого, попытками заблокировать его действия, отвержением любых форм взаимодействия с его стороны. Такое поведение наиболее адекватно в ситуации, когда вероятности достижения цели обратно взаимосвязаны: успех одного с необходимостью влечет поражение другого.

По мнению М. Дойча, конфликты могут разрешаться как конструктивным путем, так и деструктивным. Деструктивным является такой способ взаимодействия, когда его участники недовольны исходом конфликта и чувствуют, что что-то потеряли. Конструктивным считается путь, когда участники убеждены, что добились поставленных целей. Поскольку устранить конфликт, как полагает автор, невозможно, главная задача и предназначение его изучения – выявить факторы, определяющие развитие конфликта по конструктивному или деструктивному пути.

Изучение конфликтов в рамках рассматриваемого подхода осуществлялось путем их внешнего инициирования в ситуациях межличностного взаимодействия. Общая оценка данной методической схемы исследований, и результатов, полученных с применением этой схемы, неоднозначна. С одной стороны, было проведено множество исследований, благодаря которым получены представляющие ин-

терес результаты как в отношении индивидуальных реакций людей на ситуации внешних затруднений, так и в отношении групповых явлений и их взаимодействия. С другой стороны, критика неоправданных попыток приложения данных, полученных в лаборатории, к процессам поведения и взаимодействия людей в реальных условиях человеческого существования, безусловно, относится и к данным исследованиям⁸. Но самые большие претензии в адрес подобного подхода связаны с тем, что конфликт редуцировался до поведенческой реакции, при этом за пределами рассмотрения оставалось содержание человеческих переживаний, мотивов, представлений о происходящем, словом, все то, что, по сути, и составляет существо человеческих конфликтов.

Основная критика в адрес традиционного изучения кооперации и конкуренции состояла в следующем утверждении: «Не сами по себе кооперация и конкуренция ведут к определенным поведенческим реакциям, но опосредованно отражаясь в психической деятельности членов групп в виде социальной категоризации и порождая определенные социальные установки»⁹. Подтвержденное результатами соответствующих исследований, это положение существенно корректировало чисто ситуационное объяснение конфликтов, согласно которому индивиду или группе достаточно оказаться в соответствующей ситуации, чтобы у них возникало кооперативное или конкурентное поведение.

С началом становления когнитивистских подходов в психологии стал проявляться все больший интерес к роли когнитивных процессов в регуляции взаимодействия людей, к тем субъективным образам окружающей действительности, которые складываются у индивида и организуются в связные и, по возможности, непротиворечивые интерпретации картины мира.

Основоположником когнитивизма считают К. Левина, который ввел принципиально иное, чем у бихевиористов, понимание среды, окружающей индивида. Он преодолел оппозицию «внутреннее – внешнее» в интерпретации источников социального поведения: если психоанализ рассматривал интрапсихические, «внутренние» факторы как главные в регуляции поведения, а бихевиоризм отдавал приоритет ситуативным, «внешним», то Левин фактически объединил их, придавая «внешним» (объективным в трактовке бихе-

виоризма) факторам «внутренний», субъективный характер.

К. Левин был первым психологом, исследовавшим конфликт как таковой. Это относится и к его описаниям конфликта в теории поля, и к его изучению проблем интерперсональных отношений, и к его работам, обобщенным в книге «Разрешение социальных конфликтов» (1948), которую можно считать первым исследованием в психологии конфликтов. В теории поля Левина конфликт «психологически характеризуется как ситуация, в которой на индивида действуют противоположно направленные одновременно воздействующие силы примерно равной величины»¹⁰. При этом межличностные конфликты интерпретируются как «конфликты между собственными и вынуждающими силами», т.е. как противоречие между собственными потребностями человека и внешней вынуждающей силой. В рассуждениях К. Левина «воздействующие силы» являются не объективными характеристиками внешней ситуации, а представляют собой результат наделения индивидом внешних объектов субъективными значениями, их субъективного восприятия.

Идеи Левина о природе конфликтов стали непосредственным источником теории когнитивного соответствия, в том числе и теории структурного баланса Ф. Хайдера. Эта теория посвящена анализу согласованности между системой установок индивида и его знаниями об установках и поведении окружающих¹¹. Сущность социально-психологического конфликта в его трактовке – это определенное рассогласование между системой представлений индивида и его знаниями о представлениях и поведении других, между системами представлений разных людей. Дальнейшее развитие идей Хайдера было предпринято Т. Ньюкомом, сделавшим акцент на процессе коммуникации между участниками взаимодействия, которые хотят, чтобы те, с кем они имеют дело, разделяли их точку зрения, особенно если речь идет о важных вещах, а их партнеры кажутся им привлекательными.

Итак, когнитивистские подходы в изучении конфликтов были реализованы не только при помощи акцента на субъективном переживании человека как ключевом факторе объяснения феноменологии конфликтов, но и в описании нового их измерения – когнитивного пространства. Так, У. Клар интер-

преторирует конфликт как специфическое содержание знания или как специфическую когнитивную схему. Под последней понимается семантическая сеть взаимосвязанных значений (того, что подразумевается), истекающих от особого центрального убеждения. В случае конфликтной схемы этим специфическим центральным убеждением является несовместимость целей различных сторон. Если она признается индивидом или группой, конфликтная схема активизируется и ситуация будет рассматриваться как случай конфликта.

Таким образом, каждый из подходов внес свою лепту в понимание конфликтов. Психоаналитическая традиция в ее теоретическом и практическом выражении обогатила психологию описаниями и клиническим опытом наблюдения и интерпретации тонких взаимосвязей между внутренним миром личности и

ее существованием в реальности интерперсональных отношений. Кроме того, интерес психоаналитиков к личностным особенностям и их сочетаниям стимулировал описания личностных типов, стилей, которые могут быть интересны тем, кого волнует проблема «конфликтных личностей». В рамках ситуационных подходов выполнено значительное число экспериментальных исследований, изучены различные аспекты поведения участников конфликтов в их зависимости от варьирующихся параметров ситуации. Когнитивистские подходы открыли возможность «культурного» понимания конфликтов в рамках более широкого социального контекста, нежели параметры ситуации непосредственного взаимодействия¹². Эти подходы стали основой, на которую опираются западные и отечественные психологи при изучении конфликтов до настоящего времени.

Примечания

¹ См.: Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского. М., 1987.

² Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1987. С. 213.

³ Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб., 2001. С. 233.

⁴ См.: *Horney K. Neurosis and Human Growth.* N. Y., 1950.

⁵ Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Ю.М. Забродин, Е.В. Шорохова. М., 1984. С. 232.

⁶ Реан А.А. Социальная педагогическая психология. СПб., 2000. С. 127.

⁷ См.: Бэрон Р. Агрессия. СПб., 2000.

⁸ См.: Донцов А.И., Полозова Т.А. Проблема конфликта в западной социальной психологии // Психол. журн. 1980. Т. 1, № 6. С. 119–133.

⁹ Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М., 1990. С. 181.

¹⁰ См.: *Lewin K. Dynamic Theory of Personality.* N. Y.; L., 1935.

¹¹ См.: *Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations.* N. Y., 1958.

¹² См.: Гришина Н.В. Указ. соч.

УДК 316.16

П.Д. НИКИТЕНКО

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: 332318@mail.ru

Некоторые проблемы конструирования социальных представлений

В статье рассматриваются различные подходы к изучению такого социально-психологического явления, как социальное представление. Дан теоретический анализ возникновения социальных представлений. Предлагается модель конструирования социальных представлений и целостного представления личности.

Ключевые слова: социальное представление, образ, личность, целостное представление.

P.D. NIKITENKO

Some Problems of Designing of Social Representations

In article various approaches to studying of such socially-psychological phenomenon, as social representation are considered. The theoretical analysis of occurrence of social representations is given. The model of designing of social representations is offered and complete representation of the person.

Key words: social representation, image, person, complete representation.

Процесс жизнедеятельности личности сопровождается постоянным взаимодействием с различными субъектами, предметами или объектами, которые сами по себе должны иметь какую-либо значимость для нее, чтобы обеспечивать такое взаимодействие. Причем значимость какого-либо субъекта, предмета или объекта определяются самой личностью при помощи анализа и обобщения различных информативных явлений, обнаруживающихся в процессе жизнедеятельности. Порядок оперирования и объяснение таких явлений осуществляется личностью, как правило, по наитию, при помощи различных психологических и социально-психологических терминов. Среди всего многообразия социально-психологических явлений особый интерес вызывает «социальное представление» личности. Оно – одно из важнейших в социально-психологическом знании и играет огромную роль во взаимодействии человека с окружающей действительностью. Первым исследователем, обратившим внимание на это явление, был Дюркгейм¹. По его мнению, в нем содержится многообразие явлений, наблюдаемых в различных степенях индивидуального и коллективного, психологического и социального. Как феномен «социальное представление» рассматривается в различных формах, например, в образной, где концентрируется совокупность каких-либо значений. Это своеобразная система отсчета, позволяющая воспринимать то, что с нами происходит, и осмысливать неожиданное. Также это категории, выполняющие функцию классификации обстоятельств, феноменов, индивидов, с которыми мы встречаемся. Как правило, в процессе жизнедеятельности социальное представление выполняет эти функции одновременно. Оно является своеобразным способом комментирования и осмысления нашей повседневной действительности, т.е. определенной формой социального знания о ментальной деятельности индивида и групп, направленной на установление позиций по отношению к ситуациям, событиям, объектам и сообщениям, которые их касаются.

Социальное проявляется разнообразно: через конкретный контекст, в котором находятся люди и группы, через общение, возникающее между ними, через рамки восприятия, которые задает их культурный багаж, через коды, ценности и идеологии, связанные со спецификой социальной принадлежности.

В психологическом словаре понятие представления трактуется как образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе припоминания или продуктивного воображения². Однако понятие «социальное представление» находится на грани между психическим и социальным³, так как именно *социальные* субъекты воспринимают и интерпретируют события повседневной жизни. Понятие «социальное представление» относится к «наивному» знанию, которое может еще называться здравым смыслом или естественным мышлением. Такое знание складывается на основе приобретенного опыта, информации, знаний, различных способов мышления, которые мы получаем и передаем по традиции, через социальное общение. Представления носят обобщенный характер и, в отличие от восприятия, относятся к прошлому и будущему, тогда как восприятие относится только к настоящему. Существование представлений не связано с наличием предмета и его воздействием на органы чувств. Активируется представление ассоциативно: слово – образ, образ – образ, чувство – образ, а также непроизвольно – под действием неосознанных механизмов. Отсюда следует, что социальное представление представляет собой информацию: образы, мнения, установки. Такое конструирование позволяет сделать вывод о том, что социальное представление, возможно, зависит от позиций, занимаемых субъектом в обществе, экономике и культуре. Оно не дублирует ни реальное, ни идеальное, ни субъективную часть объекта, ни объективную часть объекта, но процесс, регулирующий отношения между ними, и есть социальное представление. Вообще представлять – значит быть на чьем-то месте, заменять кого-то или что-то⁴.

С. Московичи определил структуру и функции социального представления. Первая структура складывается из трех компонентов: информации, поля представления, установки. Информация через разные источники проникает в быденное сознание; поле представления формируется непосредственно в группе, где образуется некая смысловая рамка, куда поступает новая информация; установка есть интериоризация того, что уже получено от поступающей информации, благодаря полю, созданному в группе, и от анализа собственного опыта⁵.

По мнению шотландского исследователя И. Марковой, социальные представления

отображают такие конфигурации мышления, на которых люди, как правило, не акцентируют свое внимание, полагаясь на авторитет и власть социального консенсуса. Результатом постижения мира посредством социальных представлений становится когнитивная глобализация, инструментами ее выступают закрепление и объективация. Когнитивная самодифференциация (сознательный акт) и когнитивная глобализация (бессознательное упрощение мира) – два процесса, которые в совокупности делают возможным познание социальной реальности⁶.

С. Йовчелович полагает, что анализ социальных представлений способствует созданию «новой парадигмы для осмысления социально-психологических явлений» как «формы символического опосредования, глубоко укорененной в сфере публичной жизни». Она предполагает, что сфера публичности – это пространство интересубъективной реальности, в котором формируются и постепенно модифицируются социальные представления. Таким образом, являясь одновременно контекстом и связующим элементом социальных представлений, публичность становится одним из условий их возникновения, своеобразным «местом» символического селекционирования отношений субъекта и объектов⁷.

В. Вагнер предложил терминологически различить социальное представление и «представления». По его мнению, представление – это социальный процесс, вовлеченный в репрезентирование, а представления понимаются им как своеобразные образы, метафоры, изображения как результат этого процесса. Исходя из этого, можно изучить структуру и динамику процесса представления и представлений. Этот вывод Вагнера основывается на положениях Московичи, заключающихся в том, что без предмета представление не имеет особого смысла. Предметом, имеющим значение, могут быть какие-либо неожиданные последствия или побочные эффекты коллективного действия, которые требуют, чтобы группа справлялась с ними. В качестве примера Вагнер приводит процесс изменения в США старых представлений, касающихся «негров», на новое представление о них как об «афроамериканцах»⁸.

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, представления личностно детерминированы и содержат в себе определенные уровни

категоричности, четкости, ясности, неопределенности, что связано со способом репрезентации общественного в индивидуальном сознании. В отличие от понятий, представлениям присущ субъективизм. В них обнаруживаются различия по модальности: одни ближе к образной, другие – к понятийной сфере, одни – к абстрактно-умозрительной, другие – к ценностно-смысловой. К.А. Абульханова-Славская отмечает, что кроме когнитивной и ценностной представления имеют третью модальность – они связаны с чувствами, мотивами и другими динамическими особенностями личности и ее причастностью к разным общностям⁹.

Т.П. Емельянова определяет условия конструирования представлений в соответствии с логикой субъектного подхода, в рамках которого социальная группа понимается как коллективный субъект; внешними условиями конструирования этим субъектом выступают характеристики общественно-политической ситуации, в которой осуществляется жизнедеятельность групп. По ее мнению, внешние условия представляют собой комплекс общественных преобразований, определяющихся как трансформационные последствия для жизни групп. Обобщенный анализ материала социально-психологических, социологических и политологических исследований дал возможность проанализировать комплекс этих условий, определяемый спецификой общественной ситуации, что позволило автору выделить основные характеристики актуальной общественной ситуации на примере России, объясняющие внешние условия конструирования социальных представлений. Автор также выявила основные антинормы общественного сознания, в рамках которых конструируются социальные представления, например: «демократия – авторитаризм», «национальное – общемировое». В исследовании раскрываются роль и место коллективной памяти как диахронического фактора конструирования социальных представлений и эмпирическим путем доказывается, что групповые механизмы защиты при осуществлении коллективного коупинга в условиях социальной фрустрации активируются на основании коллективной памяти.

В работе Т.П. Емельяновой показано, что социальные представления, сконструированные коллективными субъектами, обладают, помимо уже описанных в теории, функцией адаптации к актуальной ситуации, познава-

тельной и функцией ориентации поведения. В условиях резких общественных изменений они выполняют также функцию стабилизации эмоционального состояния через актуализацию нравственного модуса социального представления. В рамках эмпирического исследования установлены характерные черты изучавшихся социальных представлений, в частности, их информационные, содержательные и оценочные компоненты. Доказано существование различий в этих компонентах между коллективными субъектами, а также их связь с уровнем социальной фрустрированности субъектов¹⁰.

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать следующий вывод: во-первых, конструирование социальных представлений происходит не в социальном вакууме; во-вторых, когнитивные структуры сами являются социально сформированными, поскольку имеют социальный генезис; в-третьих, конструирование – это не только индивидуальное «предприятие», но и коллективное. Социальные представления личности изменяются в зависимости от их позиции, а также когнитивной развивающейся структуры, которую они получают в ходе жизнедеятельности в какой-то позиции или роли, статусе в социальном мире. По всей видимости, в процессе конструирования «социального представления» в отличие от «представления» задействовано как минимум два участника – это коммуникатор и индивид. Причем коммуникатор должен иметь определенный авторитет и квоту доверия индивида. Таким образом, сообщение коммуникатора может рассматриваться как когниция информационного поля, участвующая в конструировании социальных представлений личности. Данная когниция играет роль транслятора эмоционально-оценочных характеристик свойств и качеств рассматриваемого предмета через различные источники информационного поля. При соблюдении этого условия процесс конструирования социальных представлений происходит по следующей модели: сообщение, поступающее от авторитетного и заслуживающего доверия для субъекта коммуникатора, должно содержать в себе значимость и информационные характеристики о свойстве, качестве предмета; субъект воспринимает данное сообщение, формирует собирательный образ посредством объединения уже имеющихся таких же сообщений с вновь поступившим,

анализирует содержащиеся в сообщении эмоционально-оценочные характеристики и соотносит их со своими, причем в процессе соотношения личность может их изменить; на основе получаемой информации он формирует аттитюд и, в конечном итоге, конструирует свое социальное представление.

Таким образом, социальное представление – это субъективное отражение личностью особенностей социальных отношений, разворачивающихся в обществе, являющихся одним из факторов регулирования деятельности индивида в процессе его социализации. При этом необходимо отметить, что социальное представление в соответствии с механизмом усвоения социальной информации может продолжать существовать на уровне восприятия данного явления. После того как процесс восприятия социального представления заканчивается, данное социально-психологическое явление трансформируется в целостное представление личности. Конструирование целостного представления о каком-либо предмете, объекте или событии происходит при помощи воображения определенного количества уже имеющихся у субъекта представлений о каких-либо качествах, признаках или формах этих предметов, объектов, событий. Воображение, по сути, выполняет связующую функцию процесса конструирования целостного социального представления.

Под целостным представлением личности предлагается понимать конечный итог процесса конструирования представлений о различных свойствах, признаках и качествах, содержащихся в полученных от коммуникатора сообщениях.

Таким образом, предложенная модель соответствует системному подходу Л.С. Выготского. Так, отдельные элементы процесса конструирования социального представления рассматриваются как взаимодействующие, взаимообусловленные, взаимосвязанные части единого целого. С точки зрения зарубежной социальной психологии, модель конструирования социального представления предлагается рассмотреть при помощи когнитивного подхода. В нем явление «социального представления» может быть когницией информационного поля, где обеспечивается взаимодействие субъекта и окружающей среды посредством дифференциации, интеграции и соотнесения различных содержательных элементов.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Социальные представления о современной молодежи и

характер ожиданий в отношении сфер ее активности в Саратовском Поволжье как детерминанты взаимоотношений между поколениями» (грант № 08-06-27-601-а/В).

Примечания

¹ См.: Дюркгейм Э. Представления индивидуальные и представления коллективные // Дюркгейм Э. Социология: ее предмет, метод, предназначение. М., 1995.

² См.: Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М., 1996.

³ См.: Социальная психология / Под ред. С. Московичи. СПб., 2007.

⁴ См.: Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психол. журн. 1995. Т. 16, № 1. С. 3–18.

⁵ См.: *Moscovici S.* Notes towards a description of social representations // *Europ. j. of social psychology.* 1988. Vol. 18, № 3. P. 211–250.

⁶ См.: *Markova I.* Towards an epistemology of social representations // *Ibid.* Vol. 26, № 2. P.177–196.

⁷ *Jovchelovitch S.* Social representations in and of the public sphere: towards a theoretical articulation // *J. for the theory of social behaviour.* 1995. Vol. 25, № 1. P. 23.

⁸ См.: *Wagner W.* Social representations and construction // *Ibid.* 1995. Vol. 25, № 3. P.95–120.

⁹ См.: Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.

¹⁰ См.: Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М., 2006.

УДК 159.9:316.77

Т.В. БЕСКОВА

Институт социального образования (филиал) РГСУ в г. Саратове

E-mail: beskova-t@yandex.ru

К вопросу о понятийном аппарате психологии социальных коммуникаций

В статье анализируются позиции отечественных и зарубежных представителей социально-гуманитарных наук в определении понятий «общение», «коммуникация», «социальная коммуникация», «межличностная коммуникация»; выявляются основные противоречия в их определении; предпринимается попытка систематизации данных терминов.

Ключевые слова: общение, коммуникация, социальная коммуникация, межличностная коммуникация.

T.V. BESKOVA

To the Question about the Conceptual Apparatus of the Psychology of Social Communications

The article analyses the positions of Russian and foreign representatives of the social-humanities in definition of such conceptions as «intercourse», «communication», «social communication», «interpersonal communication»; reveals the basic contradictions in their definitions; takes the attempt to systematize these terms.

Key words: intercourse, communication, social communication, interpersonal communication.

Коммуникацию можно считать необходимым и всеобщим условием жизнедеятельности человека и одной из фундаментальных основ существования общества. Но при этом необходимо отметить, что коммуникативная проблематика оказывается едва ли не самой запутанной. Многие исследователи объясняют это тем, что она столь же безгранична и разнообразна, как и само человеческое общество. В психологической литературе существуют определенные проблемы в определении дефиниций «общение», «ком-

муникация», «социальная коммуникация». Во-первых, нередко встречается прямое отождествление понятий «коммуникация» и «социальная коммуникация». Во-вторых, в разных источниках можно наблюдать противоположные позиции относительно взаимосвязи понятий «общение» и «коммуникация»: одни авторы полностью отождествляют их, другие видят в коммуникации только одну из плоскостей общения, третьи же вообще упоминают либо только термин «общение», либо «коммуникацию».

Целью данной статьи является выявление противоречий в определении дефиниций «общение», «коммуникация», «социальная коммуникация», а также попытка систематизации указанных терминов.

Коммуникация и социальная коммуникация. В переводе с латыни коммуникация (communicatio) означает «делать общим, связывать, общаться». «Большой энциклопедический словарь» (1997) указывает три значения: 1) путь сообщения, связь одного места с другим; 2) общение, передача информации от человека к человеку, осуществляющаяся главным образом при помощи языка; 3) сигнальные способы связи у животных.

Элементарная схема коммуникации предполагает, что в ней наличествует не менее трех участников: передающий субъект (коммуникатор) – передаваемый объект (сообщение) – принимающий субъект (реципиент). Стало быть, коммуникация – это разновидность взаимодействия между субъектами, опосредованного некоторым объектом. А.В. Соколов выделяет четыре типа коммуникации: материальную, генетическую, психическую и социальную¹. Психология коммуникаций обращается к четвертому типу – социальной коммуникации. В то же время в психологической литературе часто не учитываются технические и биологические аспекты коммуникации, что в полной мере наблюдается в определениях К. Бэрри, Ч. Кули, П. Смита, А. Пулфорда, К. Черри, Т. Шибутани, М.Т. Громковой, Т.Г. Грушевицкой, А.Б. Зверинцева, А.П. Панфиловой, Э.В. Соколова, а также в психологическом (под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского) и философском словарях. Во всех указанных случаях происходит прямое отождествление понятий «коммуникация» и «социальная коммуникация», некорректное с точки зрения терминологической строгости, но отчасти допустимое в контексте социальных и социально-психологических исследований.

При изучении процессов общения зарубежные исследователи давно стали использовать понятие «коммуникация». Этот термин позднее был принят и отечественными учеными. И это несмотря на то, что «общение» – понятие, давно и прочно утвердившееся в научных дисциплинах социально-гуманитарного цикла. Возникает вопрос: не обозначает ли термин «коммуникация» тот же круг явлений, что и понятие общение?

Т.Г. Грушевицкая утверждает, что «общение» и «коммуникация» имеют как общие, так и отличительные признаки. Общими являются соотнесенность с процессами обмена и передачи информации и связь с языком как средством передачи информации. Отличительные признаки обусловлены различием в объеме содержания этих понятий (узком и широком). Это связано с тем, что они используются в разных науках, которые на первый план выдвигают различные аспекты этих понятий².

Разнообразие и противоречивость подходов относительно взаимосвязи понятий «общение» и «коммуникация» затрудняют дальнейшее оперирование данными терминами и требуют внесения терминологической ясности в категориальный аппарат. Данная проблема достаточно остро стоит в социально-гуманитарных науках (в том числе и в социальной психологии), так как без точного и однозначного определения предмета исследования наук, будь то «психология общения» или «психология социальных коммуникаций», не представляется возможным их дальнейшее изучение.

Прежде чем приступать к анализу вышеуказанных понятий, на наш взгляд, необходимо отказаться от отождествления понятий «коммуникация» и «социальная коммуникация», и если речь идет о коммуникации среди людей, то имеет смысл пользоваться термином «социальная коммуникация», несмотря на то, что в большинстве источников она обозначается как просто «коммуникация». В этом случае мы считаем необходимым соотносить не только объемы содержания понятий «коммуникация» и «общение», но и понятий «общение» и «социальная коммуникация» (последнюю комбинацию пар понятий в этой так часто отождествляемой и неоднозначно трактуемой триаде).

Не претендуя на окончательное решение данной проблемы, отметим следующее: нецелесообразно трактовать понятие «коммуникация» то в узком, то в широком смысле этого слова (по крайней мере, внутри психологической науки), это, несомненно, вносит терминологическую неясность в понятийный аппарат социальной психологии. Наша точка зрения заключается лишь в попытке обозначить коммуникацию в широком смысле этого слова понятием «коммуникация», а коммуникацию в узком смысле – понятием «социальная коммуникация», как возникнет некоторая

определенность в терминологическом аппарате.

Рассмотрим имеющиеся в литературе подходы к проблеме соотношения понятий «коммуникация» и «общение». Первый подход состоит в выявлении базовой категории. Существует точка зрения, что таковой является коммуникация, но есть и противоположная, в которой основной категорией считается общение.

Л.В. Володин и О.К. Карпухина утверждают, что термин «коммуникация» имеет три значения: 1) средства связи любых объектов материального и духовного мира; 2) общение, передача информации от человека к человеку (межличностная коммуникация); 3) общение и обмен информацией в обществе (социальная коммуникация). Иначе говоря, коммуникация, помимо общения, включает в себя и средства связи любых объектов материального и духовного мира и соответственно является более общей категорией³.

В психологическом словаре указывается, что коммуникация – понятие близкое к понятию общения, но расширенное. Это – связь, в ходе которой происходит процесс передачи информации в живой и неживой природе⁴. В этом смысле общение между людьми будет разновидностью коммуникации.

Коммуникация, считает М.Т. Громкова, – это обмен информацией, это потоки информации: «прямые» и «обратные», характеризующиеся особенностями источника информации, их продвижения и приема. Эти особенности и обуславливают ее результат. Если источники информации разделить на естественные и искусственные, то общение между людьми как субъектами будет разновидностью коммуникации, и в этом смысле коммуникация – более широкое понятие, чем общение⁵. Но если рассматривать общение как взаимодействие двух субъектов, то оно, наряду с другими компонентами, содержит коммуникационный. И в этом смысле общение более широкое понятие, чем коммуникация.

М.А. Василик придерживается мнения, что инвариантом большинства определений коммуникации выступает понятие информации. Общение – также процесс, имеющий ярко выраженный информационный характер. Именно поэтому в зависимости от трактовки информации можно получить и различные представления о коммуникации и общении. Если рассматривать информацию лишь как

сведения, которыми обмениваются люди, то необходимо признать более широкий характер понятия «общение»⁶ (в этом случае мы снова имеем дело с частным случаем коммуникации – социальной коммуникацией). Но если рассматривать информацию как атрибутивное свойство материи, меру ее организации, отражение разнообразия в явлениях живой и неживой природы, то тогда всякое взаимодействие в материальном мире можно описывать в терминах коммуникации. В данном случае понятие коммуникации становится более широким, чем понятие общения.

Таким образом, несмотря на различные основания авторов по выявлению базовой категории, ученые приходят к тому, что понятие «коммуникация» является понятием более широким, чем «общение», а понятие «социальные коммуникации» более узким, нежели «общение».

Второй подход связан с разделением понятий «коммуникация» и «общение». Именно такую точку зрения высказывает известный отечественный философ М.С. Каган. Он считает, что коммуникация и общение различаются, по крайней мере, в двух отношениях. Во-первых, «общение имеет практический, материальный и духовный, информационный и практически-духовный характер, тогда как коммуникация <...> является чисто информационным процессом – передачей тех или иных сообщений». Во-вторых, они различаются по характеру самой связи вступающих во взаимодействие систем. Коммуникация есть субъект-объектная связь, где субъект передает некую информацию (знания, идеи, деловые сообщения, фактические сведения, указания и т.д.), а объект выступает в качестве пассивного получателя информации, который должен всего-навсего ее принять, понять, хорошо усвоить и в соответствии с этим поступать. Коммуникация, по мнению Кагана, является процессом однонаправленным: информация передается только в одну сторону, поэтому в принципе не имеет большого значения, является ли приемником человек, животное или техническое устройство. Общение, напротив, представляет собой субъект-субъектную связь, при которой «нет отправителя и получателя сообщений – есть собеседники, соучастники общего дела». В общении информация циркулирует между партнерами, поскольку они активны, следовательно, процесс общения в отличие от коммуникации носит двунаправленный ха-

рактически. Коммуникация – монологична, общение – диалогично⁷. Таким образом, если исходить из того, что общение и коммуникация различаются по характеру связи (коммуникация – субъект-объектная, а общение – субъект-субъектная связь), то в этом случае рассматриваемые процессы будут различаться в зависимости от того, кто выступает реципиентом (человек, животное, техническое устройство) и в какой позиции (пассивной или активной) реципиент находится. Утверждение о том, что коммуникация представляет собой субъект-объектную связь, на наш взгляд, является правомочным, если коммуникация осуществляется в диадах «человек – животное» или «человек – техническое устройство». Обсуждение позиции М.С. Кагана для случая, когда коммуникация протекает в диаде «человек – человек», перенесем ниже, так как в этом случае мы имеем дело уже с социальной коммуникацией.

Социальная коммуникация и общение. Анализ социально-гуманитарной литературы дает основание выделить противоположные позиции относительно взаимосвязи понятий «социальная коммуникация» и «общение». Первый подход состоит в полном отождествлении данных понятий. Его придерживаются многие отечественные исследователи – Л.С. Выготский, В.Н. Курбатов, А.А. Леонтьев. В «Психологическом словаре» под редакцией В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова дана отсылка: «Коммуникация см. Общение»; общение же определяется как «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективного характера», т.е. обмене знаниями или эмоциями.

В англоязычной лингвистической литературе термин «коммуникация» понимается как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов, что само по себе является синонимом термина «общение». В свою очередь, «общение» обозначает процесс обмена мыслями, информацией и эмоциональными переживаниями между людьми. В таком случае действительно нет разницы между общением и коммуникацией. Именно так рассуждают лингвисты, для которых общение – это актуализация коммуникативной функции языка в различных речевых ситуациях⁸. Известный специалист в области теории общения Ю.Д. Прилюк приходит к выводу, что этимологически и семантически термины «общение» и «коммуникация» тож-

дественны, поэтому и как претенденты на номинацию исходного понятия, обозначающего «информационный обмен в обществе», они равноправны. Как уже указывалось выше, в западной социальной психологии термин «общение» часто отождествляется с категорией «коммуникация». Возможно, что в англоязычных текстах это отождествление происходит само собой, где, кроме communication, нет другого слова для перевода русского слова «общение».

Так, если взять за основу позицию авторов первого подхода, которая сводится к практически полному отождествлению понятий «общение» и «социальная коммуникация», то и предмет изучения становится общим («общение» или «социальная коммуникация» – кому какой термин больше нравится).

Второй подход связан с разделением понятий «социальная коммуникация» и «общение». И снова возвращаемся к позиции М.С. Кагана, которая заключается в том, что коммуникация является субъект-объектной, а общение – субъект-субъектной связью. Если мы рассматриваем коммуникацию, которая осуществляется в диаде «человек – человек», то разница данных процессов сводится лишь к тому, пассивен или активен реципиент, в зависимости от этого мы будем иметь дело либо с процессом коммуникации, либо с процессом общения. Но что значит пассивный реципиент? В широком смысле слова под субъектом общения следует понимать того или тех индивидов, которые активно участвуют в ситуации общения. Реципиент же имеет возможность сам решать принимать или не принимать информацию от коммуникатора, стоит ли ее усваивать, а также стоит ли в соответствии с этой информацией поступать – и уже благодаря этой возможности выбора он является активным партнером. Также субъектность реципиента заключается в том, что не только коммуникатор передает некую информацию реципиенту, но и реципиент в каждый конкретный момент также передает информацию. Эта информация не обязательно должна быть вербальной, реципиент может ничего не говорить, но невербальные сигналы коммуникатор от него получает непрерывно. Если же исходить из того, что на активность/пассивность реципиента оказывает влияние характер отношения коммуникатора к реципиенту (уважительное как к субъекту или неуважительное, манипулятивное как к объекту), то с этой позиции общение и ком-

муникация могут перетекать друг в друга. Допустим, что в процессе общения коммуникатор сменил свое уважительное отношение к реципиенту на неуважительное. Правомерно ли говорить о том, что диалог начался как общение, а закончился как коммуникация? Все вышесказанное позволяет утверждать, что каждый участник процесса социальной коммуникации не может рассматриваться как некий пассивный объект.

Третий подход основан на соотношении объемов содержания данных понятий. Отдельные авторы считают, что социальные коммуникации являются более широким понятием, нежели общение. Однако стоит отметить, что в их позициях имеются существенные различия. Так, А.В. Соколов считает, что среди выделяемых им форм коммуникационной деятельности (диалог, управление и подражание) только диалог представляет собой общение. Авторы теории информационного обмена придерживаются мнения, что социальная коммуникация – это информационный обмен в обществе, а общение – информационный обмен в обществе, осуществляемый на вербальном уровне. Т.Г. Грушевицкая сводит общение к межличностному взаимодействию, а социальные коммуникации – как к межличностному, так и к массовому взаимодействию. Можно заметить, что основания для выделения социальных коммуникаций в базовую категорию у данных авторов сильно различаются.

Но существует и противоположная трактовка соотношения понятий «общение» и «коммуникация», в которой основной категорией считается общение, а в структуре последнего выделяется, в том числе, и коммуникация. Этой точки зрения придерживаются известные психологи Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин, В.Н. Панферов и др. Они рассматривают общение как более широкое понятие, нежели коммуникация.

Г.М. Андреева предлагает выделять в структуре общения три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, которая состоит в обмене информацией между общающимися индивидами; интерактивную, заключающуюся в организации взаимодействия между общающимися индивидами, и перцептивную, представляющую собой процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания⁹.

Б.Д. Парыгин выделяет внешнюю и внутреннюю структуру общения – формальную

и содержательную¹⁰. Интегральная модель социально-психологического общения, предложенная им, включает в себя такую характеристику, которая предусматривает дифференциацию общения по одному основанию на содержание и форму. В этом случае содержательную, внутреннюю сторону общения можно рассматривать как коммуникативный процесс взаимного выражения эмоциональных состояний и обмена информацией. Во внешней стороне проявляется поведенческий аспект общения, реализуемый в процессе интеракции, то есть взаимодействия людей, их поведения по отношению друг к другу. Но, в свою очередь, как коммуникация, так и интеракция могут рассматриваться как со стороны формы, так и стороны содержания. Таким образом, коммуникация является содержательной стороной общения в отличие от интеракции, которая определена как форма общения.

Б.Ф. Ломов выделяет три функции общения: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, аффективно-коммуникативную¹¹.

В.Н. Панферов предлагает несколько иную классификацию функций человека как субъекта общения¹². В виде оснований должны рассматриваться психические, социально-психологические и социальные свойства личности с дифференциацией их по шести основным функциям человека как субъекта совместной деятельности (коммуникативной, информационной, когнитивной, эмотивной, конативной, креативной). В качестве еще одного основания классификации В.Н. Панферов считает необходимым использовать внутреннюю логику проблем, неизбежно решаемых человеком в процессе общения.

Несмотря на различающиеся подходы авторов к раскрытию структуры и функций общения, их объединяет то, что общение рассматривается ими как понятие более широкое, чем социальная коммуникация. Таким образом, отечественная социально-психологическая наука решительно отказывается сводить общение к социальной коммуникации, подчеркивая многозначность, сложность такого конструкта, как общение, и подразумевая под социальной коммуникацией лишь частные проявления, одну из сторон общения.

Социальная и межличностная коммуникация. Рассмотрение вопроса о соотношении объемов содержания понятий «общение» и «социальная коммуникация»

столкнуло нас еще с одной проблемой, а именно: каким образом соотносятся понятия «межличностная коммуникация» и «социальная коммуникация»? С позиции Л.В. Володиной и О.К. Карпухиной, рассмотренной нами выше, межличностная и социальная коммуникации представляют собой разные виды. Первый распространяется на ситуации, когда информация передается от одного конкретного индивида к другому, второй – на информационный обмен в обществе. В общепринятой в психологической литературе классификации по типу отношений между участниками межличностные коммуникации являются разновидностью социальных.

Подход А.К. Болотовой, Ю.М. Жукова и Л.А. Петровской приводит к слиянию таких понятий как «социальная коммуникация» и «межличностная коммуникация». Они пишут: «Социальные коммуникации можно рассматривать как непосредственное межличностное взаимодействие субъектов, результатом которого в социально-психологическом плане является взаимопереживание, взаимовлияние и взаимопонимание субъектов, различных по своему социальному статусу, национальной и государственной принадлежности, возрасту, уровню образования или занимаемому общественному положению»¹³. В то же время стоит отметить, что в программе дисциплины «Социальные коммуникации», составителем которой является А.К. Болотова, они определяются как общение больших социальных групп¹⁴. Налицо очевидное противоречие – один и тот же автор вначале отождествляет понятия «социальная коммуникация» и «межличностная коммуникация», а затем говорит о социальных коммуника-

циях как об общении больших социальных групп. Мы же придерживаемся позиции, согласующейся с традиционной классификацией по типу отношений между участниками, в которой в социальные коммуникации, наряду с другими видами, включаются и межличностные. Иначе говоря, межличностные коммуникации являются частным случаем социальных коммуникаций.

Таким образом, подводя итоги, сформулируем нашу позицию в определении дефиниций «общение», «коммуникация», «социальная коммуникация», «межличностная коммуникация».

Коммуникация будет являться самым общим понятием и определяться нами как обмен информацией между системами самого разного типа (техническими, биологическими и социальными).

Социальная коммуникация – один из типов коммуникации (понятие более узкое, нежели коммуникация), представляющая собой обмен информацией между субъектами (единичными или коллективными) посредством языка и других знаковых систем.

Межличностная коммуникация – один из видов социальной коммуникации, в которой информация передается от одного конкретного индивида (единичного субъекта) к другому.

Общение – понятие более узкое, чем коммуникация, поскольку оно осуществляется только между социальными системами; но в то же время – более широкое, чем понятие «социальная коммуникация», которая входит в его состав и в литературе чаще всего представлена как коммуникативная сторона общения или коммуникация в узком смысле слова.

Примечания

¹ См.: Соколов А.В. Теория социальной коммуникации. СПб., 2001. С. 17–18.

² См.: Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. М., 2002. С. 100.

³ См.: Володина Л.В., Карпухина О.К. Деловое общение и основы теории коммуникации // <http://dvo.sut.ru/libr/sotciolo/volod/index.htm>

⁴ См.: Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю. Головин. Минск, 2003. С. 278.

⁵ См.: Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М., 2003. С. 137.

⁶ См.: Основы теории коммуникации / Под ред. проф. М.А. Василюка. М., 2007. С. 27–28.

⁷ Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М., 1988. С. 143–144.

⁸ См.: Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Указ. соч. С. 99.

⁹ См.: Андреева Г.М. Социальная психология // <http://lib.socio.msu.ru>

¹⁰ См.: Парыгин Б.Д. Анатомия общения. М., 1997. С. 54.

¹¹ См.: Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976.

¹² См.: Панферов В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения // Психол. журн. 1987. Т. 8, № 4. С. 51–60.

¹³ Болотова А.К., Жуков Ю.М., Петровская Л.А. Социальные коммуникации. М., 2008. С. 11.

¹⁴ См.: Болотова А.К. Программа дисциплины «Социальные коммуникации» для направления 521000 – «Психология» (вторая степень высшего образования) // http://www.hse.ru/kafedry/psychology/general_experimental/curs/socio_kommunik.pdf

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.6

А.В. КАПЦОВ

Самарская гуманитарная академия
E-mail: avkaptsov@mail.ru

Л.В. КАРПУШИНА

Самарская гуманитарная академия
E-mail: karpucha63@mail.ru

Метод анализа ценностей группы

В статье рассмотрены понятия «ценности группы» и «групповые ценности». Предлагается метод анализа ценностей группы, заключающийся в определении индивидуальных представлений о ценностях группы, их математического ожидания и уровня дисперсии.

Ключевые слова: ценности группы, диагностика, общность, единство, сплоченность, взаимопомощь.

A.V. KAPTCOV, L.V. KARPUSHINA

The Method of Analysis the Group's Values

In article deals with the «value of group» and «group values». The method of the analysis the values of the group, consisting of definition the individual representations about values of their group, mathematical expectation and dispersion level is offered.

Key words: values of group, diagnostics, generality, unity, mutual aid.

Поскольку малые группы играют важную роль в становлении личности, ее социализации, являясь передаточным звеном идей, установок, ценностей и норм поведения, которые существуют в обществе как целостной культурно-исторической системе¹, то изучение проблем группообразования всегда актуально. В психологии наиболее важными параметрами сформированности группы выступают время ее существования, число коммуникаций (количество обращений членов группы друг к другу в определенный промежуток времени), наличие сложившихся отношений власти и подчинения и др. В качестве основания для выявления уровня группового развития принимается деятельность группы, ее ценности и цели, от которых

зависит характер межличностных отношений. При этом ценностное единство членов группы рассматривается с двух позиций: с одной стороны, общность ценностей ее членов является условием и критерием психологической общности группы, а с другой – в результате активного взаимодействия с другими членами группы, решая конкретные задачи, перед ней поставленные, индивид обретает свои ценностные ориентации. Их усвоение предполагает и своего рода контроль над личностью, реально осуществляемый группой или приписываемый личностью группе. Ориентация на ценности группы, на ее мнение заставляет индивида выделять круг лиц, позиция и оценка которых для него особенно существенны.

Люди, которых индивид избирает, чтобы ориентироваться на их мнения и оценки, и которые служат точкой отсчета для оценки субъектом самого себя и других людей, рассматриваются как референтный круг общения, или референтная группа. Человек ориентируется на оценку своих поступков, своих личностных качеств, существенно важных обстоятельств деятельности, предмета личных интересов с точки зрения его референтной группы. Даже в том случае, когда индивид не располагает информацией об оценке его персоны со стороны референтной группы, он не может не строить предположений о возможном ее мнении. Для того чтобы нормы и ценности референтной группы оставались постоянно действующим ориентиром для индивида, ему необходимо постоянно соотносить с ними свое реальное поведение. Из множества окружающих людей он избирает тех, кого наделяет особым субъективно важным для него качеством, особой характеристикой – референтностью.

Ценности, которые составляют глубинный фундамент социально значимой деятельности группы, образуют вместе с тем основание для внутригрупповой предпочтительности и выбора по признаку референтности. В этой связи возникает вопрос: какие именно ценности выполняют эту роль?

Каждый член группы обладает сложной структурой личностных ценностей², на основе которой традиционно в психологии определяется ценностно-ориентационное единство группы как показатель ее сплоченности³. Переход на современные методы определения ценностно-ориентационного единства группы как евклидову метрику сходства/различий личностных ценностей в n -мерном пространстве, которая может быть реализована при использовании иерархического кластерного анализа, показал валидность и прогностичность показателя, однако уровень общей дисперсии, объясняющей сплоченность, не превышает 0,6 для студенческих групп⁴.

По мнению зарубежных исследователей T.J. Curry и D.A. Kenny, для межличностной привлекательности важно не столько фактическое сходство личностных ценностей, сколько перцепция сходства⁵, что нашло свое отражение в методике определения «моих представлений об оценке ценностей группы» В.В. Гулякиной, в которой определяются личностные ценности члена группы и его

представление об этих же ценностях самой группы⁶. Степень близости индивидуальных ценностей с их представлениями о ценностях группы определяется с помощью коэффициента корреляции. Зарубежные исследователи выделяют в таких случаях три показателя: степень общности или взаимного соответствия представлений членов группы; точность или адекватность представлений; степень уверенности членов группы в правильности данных представлений⁷.

Исходя из совокупности представлений каждого члена группы о ее ценностях, можно получить оценку ценностей группы как интегральный показатель индивидуальных представлений. В частном случае это могут быть показатели первичной статистики (среднее арифметическое и стандартное отклонение). В состав ценностей группы, на наш взгляд, могут входить как личностные, так и ценности, присущие только группе⁸: общность, единство, сплоченность, взаимопомощь.

Поскольку ценности, присущие только группе, предложенные М.С. Каганом, им не определены содержательно и в социальной психологии являются близкими характеристиками группы, то мы дифференцировали эти понятия. При этом мы исходили из иерархического (уровневого) подхода к построению модели ценностей:

1) единство – это сходство взглядов, интересов, целей членов группы, представляющих необходимое условие для существования группы как таковой;

2) сплоченность – это теснота взаимосвязей в группе, приверженность и преданность групповым интересам, представляющая характеристику зависимости индивидов в группе;

3) взаимопомощь – это активная поддержка и помощь индивидов группе, представляющая характеристику ценности активности, аналогичную выделенными нами в личностных ценностях (ценность физической и психической активности)⁹;

4) общность – это гордость за принадлежность к группе, духовная удовлетворенность, представляющая высший уровень ценностей группы.

Групповые ценности обычно никогда не обсуждаются группой, но признаются всеми ее членами. В чем принципиальное отличие групповых ценностей от ценностей группы? На наш взгляд, первые являются в отдельный отрезок времени неким идеалом, который

каждый индивид группы стремится понять и руководствоваться им, сопоставляя со своей индивидуальной системой ценностей. По мере развития группы, интенсивного внутригруппового взаимодействия, личностного роста и саморефлексии ценности группы, развиваясь, становятся групповыми ценностями.

Исходя из предлагаемого метода анализа ценностей группы, разработан диагностический инструментарий для анализа ценностей учебных групп студентов (см. Приложение), который представляет собой опросник, состоящий из двух частей. Первая часть направлена на определение личностных ценностей, а вторая – ценностей группы. Каждая часть содержит две группы основных шкал (вторая часть содержит три таких группы).

Группа шкал ценности *жизненных сфер*: образования, общественной жизни, увлечений.

Группа шкал *личностных ценностей*: саморазвития, креативности, духовного удовлетворения, взаимоотношений, престижа, достижений, материального благополучия, сохранения индивидуальности.

Группа шкал *ценностей группы*: единство, сплоченность, взаимопомощь, общность.

Тест содержит несколько шкал достоверности:

1) традиционная шкала достоверности, представляющая собой шкалу социальной желательности. Высокий уровень показателя позволяет поставить под сомнение результаты тестирования вследствие либо преднамеренного приукрашивания действительности, либо высокого уровня воспитанности испытуемого;

2) шкала безразличия, оценивающая установку испытуемого на неопределенные или средние ответы, т.е. определяющая влияние «факторов знания» ситуаций, описанных в пунктах теста, и представляющая собой количество средних ответов («не знаю»). Результаты диагностики бракуются при достижении этого количества некоторого допустимого значения;

3) шкалы вариативности, соответственно, по жизненным сферам и личностным ценностям. С одной стороны, вариативность, например, шкал личностных ценностей показывает изменчивость этих ценностей в разных жизненных сферах, т.е. вариативность можно использовать как дополнительные информационные шкалы. С другой стороны, эти шкалы

могут выявить испытуемых, которые оценивали все шкалы или отдельную одну оценкой (вариативность равна нулю), например единицами или семерками и т.п., что может говорить об отказе испытуемого от искренних ответов или его неспособности к точной оценке в силу индивидуальных особенностей. Возможны случаи, когда вариативность слишком высока, что может говорить о чрезмерной эмоциогенности оцениваемых шкал или случайности заполнения бланка ответов. Вычисляется вариативность шкалы по известной формуле К. Пирсона как отношению стандартного отклонения шкалы к ее среднему арифметическому;

4) шкалы противоречивости ответов испытуемых, соответственно, по жизненным сферам. Исследования показали, что такая шкала надежно работает, как и контрольная – оценки нетипичных ответов (F) в тесте ММРІ, однако в методике она построена на том основании, что пункты личностных ценностей в жизненных сферах имеют один конструкт и сходный смысл¹⁰.

Для повышения достоверности результатов диагностики необходимо при интерпретации учитывать значения всех четырех видов шкал, имеющих в методике, одновременно, причем определение показателей шкал достоверности осуществляется отдельно для первой и второй частей.

Для упрощения обработки результатов тестирования авторами методике предлагается использовать режим телетестинга, в котором на основании результатов можно получить обработанные данные по всем шкалам.

Таким образом, условием и критерием психологической общности группы являются ценности группы. В результате активного взаимодействия с другими членами группы, решая конкретные задачи, поставленные перед группой, индивид обретает свои ценностные ориентации. В состав ценностей группы входят как личностные ценности, так и ценности, присущие только группе: общность, единство, сплоченность, взаимопомощь.

По мере развития группы, интенсивного внутригруппового взаимодействия, личностного роста и саморефлексии ценности группы, развиваясь, становятся групповыми ценностями.

Ценности группы проявляются и актуализируются в различных сферах жизнедеятельности человека и в зависимости от сферы характеризуются неким своеобразием.

Примечания

- ¹ См.: Журавлев А.Л., В.А. Соснин, М.А. Красников. Социальная психология. М., 2008.
² См.: Карпушина Л.В., Капцов А.В. Психология ценностей российской молодежи. Самара, 2009.
³ См.: Донцов А.И. Психология коллектива. Методологические проблемы исследования. М., 1984.
⁴ См.: Прокофьева Т.А. Психологические детерминанты социометрических предпочтений студентов // Вестн. Самарской гуманитарной акад. Сер. «Психология». 2008. № 2. С. 141–155.
⁵ См.: Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. М., 1979.
⁶ См.: Гулякина В.В. Групповые нормы и ценности как факторы самоопределения личности старшекласников: Дисс. ... канд. психол. наук. Курск, 2000.
⁷ См.: Hinsz V.B. Mental models of groups as social systems // Small Group Research. 1995. Vol. 26, issue 2. P. 200–233.
⁸ См.: Каган М.С. Философская теория ценностей // Каган М.С. Избранные тр.: В 7 т. СПб., 2006. Т. 2.
⁹ См.: Карпушина Л.В. Указ. соч.
¹⁰ Там же.

Приложение

Опросник

Просим оценить важность содержания следующих суждений по 7-балльной шкале следующим образом: если утверждение **КАТЕГОРИЧЕСКИ НЕПРИЕМЛЕМО**, то поставьте в бланке цифру "1" если **НЕПРИЕМЛЕМО**, то поставьте цифру "2" если **НЕ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНО**, то поставьте цифру "3" если **БЕЗРАЗЛИЧНО**, то поставьте цифру "4" если **ПРИВЛЕКАТЕЛЬНО**, то поставьте цифру "5" если **ВАЖНО**, то поставьте цифру "6" если **ОЧЕНЬ ВАЖНО**, то поставьте цифру "7" Старайтесь по возможности не использовать оценку «4».

ЧАСТЬ 1

Во время работы к каждому утверждению необходимо проговаривать фразу «**Для меня сейчас (ваша оценка) ...**»

- 1) ... овладевать знаниями и умениями в процессе обучения;
- 2) ... получать удовлетворение от своей общественной деятельности;
- 3) ... создавать в свободное время нечто новое, ранее не существовавшее;
- 4) ... испытывать чувство симпатии ко всем людям без исключения;
- 5) ... выстраивать дружеские отношения с сокурсниками (одноклассниками), основанные на бескорыстной помощи;
- 6) ... поддержать на выборах партию власти, чтобы получить карьерные преимущества;
- 7) ... быстро достигать намеченных целей в своем увлечении;
- 8) ... прежде подумать, когда кому-то нужно помочь в беде;
- 9) ... получать при обучении стипендию, льготы, премию и т.п.;
- 10) ... иметь собственные политические убеждения;
- 11) ... удовлетворение, получаемое от обучения;
- 12) ... творчески подходить к выполнению общественных поручений;
- 13) ... поддерживать дружеские отношения с людьми, имеющими те же хобби;
- 14) ... внимательно слушать собеседника, кто бы он ни был;
- 15) ... учиться в престижном учебном заведении или на престижной специальности;
- 16) ... достигать поставленной цели в общественной деятельности;
- 17) ... укреплять материальное положение, занимаясь любимым делом;
- 18) ... порадоваться, когда неприятный мне человек получил по заслугам;
- 19) ...развивать свои организаторские способности, занимаясь общественной деятельностью;
- 20) ... испытывать удовлетворение от хобби;
- 21) ... отстаивать свое мнение в процессе обучения;
- 22) ... развивать свои способности в хобби;
- 23) ... никогда не уклоняться от оказания услуги, даже если не хочется этого делать;
- 24) ... создавать что-то новое в изучаемой мною области знаний;
- 25) ... взаимоотношения с коллегами при выполнении общественных поручений;
- 26) ... иметь модные увлечения, признаваемые людьми высокого положения в обществе;
- 27) ... достигать высокого результата во время обучения;
- 28) ... получать материальное вознаграждение за участие в общественной жизни;
- 29) ... иметь увлечение не такое как у всех, даже если оно «забытое, старое»;
- 30) ... не браться что-то делать, если я не уверен в своих силах;
- 31) ... совершенствовать в процессе обучения свои умения и способности;
- 32) ... находить внутреннее удовлетворение в активной общественной жизни;
- 33) ... вносить различные усовершенствования в своих увлечениях;
- 34) ... при обучении выполнять задания совместно с приятным мне человеком;
- 35) ... иметь политические взгляды, совпадающие с мнением авторитетов;

- 36) ... достигать успеха в моем хобби;
- 37) ... всегда охотно признавать свои ошибки;
- 38) ... иметь дополнительные материальные выгоды в процессе учебы;
- 39) ... придерживаться собственной точки зрения в общественно-политических вопросах;
- 40) ... развивать задатки и совершенствовать способности в своих увлечениях;
- 41) ... творчески подходить к решению учебных задач;
- 42) ... устанавливать контакты с людьми со схожими общественными взглядами;
- 43) ... иметь хобби, одобряемое состоятельными людьми;
- 44) ... придумать вескую причину, чтобы оправдаться;
- 45) ... проявлять в обучении свои уникальные качества и черты характера;
- 46) ... развивать свои навыки управления, занимаясь общественной деятельностью;
- 47) ... удовлетворение, получаемое от увлечений;
- 48) ... достигать хороших показателей в обучении;
- 49) ... иметь материальную выгоду, приносимую моим участием в общественной работе;
- 50) ... подобрать увлечение, согласующееся с моей натурой;
- 51) ... вести себя за столом дома так же, как в ресторане;
- 52) ... испытывать чувство удовлетворения после выполнения сложного задания во время обучения;
- 53) ... вносить разнообразие в общественную жизнь;
- 54) ... иметь хорошие отношения с людьми, увлекающихся тем же, чем и я;
- 55) ... обучаться в учебном заведении, высоко оцениваемом другими людьми;
- 56) ... сделать карьеру в общественной жизни;
- 57) ... иметь материальную выгоду от моего увлечения;
- 58) ... завидовать удаче других.

ЧАСТЬ 2

Просим оценить важность следующих суждений для учебной группы, членом которой вы являетесь, по 7-балльной шкале, как и в части 1. Во время работы к каждому утверждению необходимо проговаривать фразу **«Для учебной группы, членом которой я являюсь, (ваша оценка) ...»**

- 59) ... создание чего-то нового в изучаемой нами области знаний;
- 60) ... удовлетворение, получаемое участниками общественной деятельности;
- 61) ... развитие способностей одноклассников в хобби;
- 62) ... достижение высокого результата во время обучения;
- 63) ... поддержка нами на выборах партии власти;
- 64) ... дружеские отношения с людьми, имеющими общее хобби;
- 65) ... общность интересов одноклассников;
- 66) ... наличие у каждого одноклассника собственных политических убеждений;
- 67) ... укрепление материального положения при занятии любимым делом;
- 68) ... усвоение знаний и умений в процессе обучения;
- 69) ... во время учебы никому не отрываться от нашей группы (класса);
- 70) ... общность общественно-политических взглядов студентов, занимающихся общественной работой;
- 71) ... наличие увлечений не таких как у всех, даже если они «забытое, старое»;
- 72) ... дружеские отношения студентов в группе;
- 73) ... творческий подход к выполнению общественных поручений;
- 74) ... удовлетворение от хобби;
- 75) ... оказание посильной помощи друг другу в учебе;
- 76) ... всем быть преданным общим целям в общественной работе;
- 77) ... общность интересов в хобби;
- 78) ... отстаивание каждым своего мнения в процессе обучения;
- 79) ... материальное поощрение за участие в общественной жизни;
- 80) ... быстрое достижение намеченных целей в увлечениях;
- 81) ... удовлетворение, получаемое студентами от обучения;
- 82) ... развитие наших организаторских способностей при выполнении общественной работы;
- 83) ... пробуждение гордости у каждого из нас за нашу учебную группу;
- 84) ... оказание поддержки друг другу в общественных поручениях;
- 85) ... преданность общим целям в нашем увлечении;
- 86) ... получение при обучении стипендий, льгот, премий и т.п.;
- 87) ... достижение поставленной цели в общественной деятельности;
- 88) ... наличие модных увлечений, признаваемых людьми высокого положения в обществе;
- 89) ... чувство собственного достоинства, испытываемое нами в увлечениях;
- 90) ... обучение в престижном учебном заведении или на престижной специальности;
- 91) ... взаимоотношения с одноклассниками при выполнении общественных поручений;
- 92) ... создание в свободное время нечто нового, ранее не существовавшего;
- 93) ... чувство гордости одноклассников, занимающихся общественной работой;
- 94) ... активная помощь друг другу в хобби;
- 95) ... творческий подход в обучении;
- 96) ... удовлетворение, получаемое нами от активной общественной жизни;
- 97) ... развитие задатков и совершенствование способностей в увлечениях;

- 98) ... хорошие показатели нашего обучения;
- 99) ... наличие политических взглядов, совпадающих с мнением авторитетов;
- 100) ... хорошие отношения людей, увлекающихся одним и тем же;
- 101) ... схожесть взглядов и целей одногруппников в учебе;
- 102) ... наличие стабильных точек зрения в общественно-политических вопросах;
- 103) ... материальная выгода от увлечений;
- 104) ... наш личностный рост в процессе обучения;
- 105) ... совместно преодолевать трудности, возникающие в группе во время обучения;
- 106) ... схожесть целей общественной работы;
- 107) ... согласие увлечений с нашим внутренним миром;
- 108) ... хороший психологический климат в нашей учебной группе;
- 109) ... разнообразие в общественной жизни учебной группы;
- 110) ... удовлетворение, получаемое от увлечений;
- 111) ... оказание поддержки друг другу при выполнении сложного учебного задания;
- 112) ... при выполнении общественной работы быть сплоченным коллективом;
- 113) ... схожесть целей в наших увлечениях;
- 114) ... проявление в обучении наших уникальных качеств и черт характера;
- 115) ... материальная выгода, приносимая общественной работой;
- 116) ... достижение успеха в наших хобби;
- 117) ... удовлетворение, получаемое от процесса обучения;
- 118) ... развитие у нас способностей и навыков в общественных мероприятиях;
- 119) ... чувство удовлетворения, испытываемого нами от совместной учебы;
- 120) ... помощь друг другу при выполнении общественной работы;
- 121) ... коллективизм во время наших увлечений;
- 122) ... дополнительные материальные выгоды, получаемые нами в учебе;
- 123) ... наша карьера в общественной жизни;
- 124) ... хобби, одобряемое состоятельными людьми;
- 125) ... чувство удовлетворения от хобби;
- 126) ... обучение в учебном заведении или на специальности, высоко оцениваемые другими;
- 127) ... установление контактов с людьми со схожими общественными взглядами;
- 128) ... внесение различных усовершенствований в наши увлечения;
- 129) ... чувство удовлетворения, получаемое одногруппниками от выполнения общественных поручений;
- 130) ... поддержка друг друга в увлечениях.

УДК 159.98 (076.5)

И.В. АРЕНДАЧУК

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: arend-irina@yandex.ru

Индивидуально-психологические факторы успешности личности в научно-педагогической деятельности

Успешность личности в научно-педагогической деятельности рассматривается с позиции выраженности у нее индивидуально-психических свойств, как факторов субъектного уровня профессионализма. Анализируются результаты эмпирического исследования, показывающие наличие достоверных различий в индивидуальных особенностях личности «успешных» и «неуспешных» преподавателей высшей школы, выделяются факторы, наиболее значимые для их профессиональной успешности.

Ключевые слова: научно-педагогическая деятельность, саморегуляция поведения и деятельности, индивидуально-типологические особенности личности, самоактуализация, мотивационная сфера личности.

I.V. ARENDACHUK

Individually-psychological Factors of Success of the Person in Scientific and Pedagogical Activity

Success of the person in scientific and pedagogical activity is considered from a position of expressiveness at its individually-mental properties, as factors of subject level of professionalism. The results of empirical research showing presence of authentic distinctions in specific features of the person of «successful» and «unsuccessful» teachers of the higher school are analyzed, factors, the most significant for their professional success are allocated.

Key words: scientific and pedagogical activity, behavior and activity self-realization, individually-typological features of the person, self-actualization, motivational sphere of the person.

Специфика научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы обусловлена ее многокомпонентностью, включающей в себя как научную, так и педагогическую составляющие. В психологическом контексте наука понимается как социально организованная система особого вида духовного производства, продукты которого отображают реальность в эмпирически контролируемых логических формах. Исходя из этого, можно определить научную деятельность как процесс производства научных знаний в условиях индивидуальной или коллективной форм научно-исследовательского труда. Главной функцией научной деятельности является открытие новых проблем, фактов, истин¹, а основным принципом – «взаимодействие, а точнее диалективное единство теории, эксперимента и практики»².

В резолюции XXVII сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО применительно к профессиональной деятельности преподавателей высшей школы разводятся понятия «исследовательская деятельность» и «научная работа», которые в отечественном науковедении не разделяются. Под исследовательской деятельностью понимается осуществление оригинальных разработок в области естественных или социальных наук, культуры или образования, предполагающих тщательные, упорядоченные изыскания в зависимости от характера и условий поставленных проблем. Научная работа трактуется как процесс, посредством которого вузовские работники готовят научные труды по своему предмету, публикуют их, совершенствуют свою деятельность в качестве преподавателей³. Таким образом, научная работа непосредственно увязывается с преподава-

тельской деятельностью и является неотъемлемой частью любого обновления знаний по предмету преподавания.

Такой подход к содержанию научно-педагогической деятельности вузовских преподавателей разделяется рядом исследователей, отмечающих, что учебный процесс оказывается эффективным только в случае обеспечения его наиболее способными и активными в научных исследованиях преподавателями⁴. И в этой связи становится актуальным выявление индивидуально-психических особенностей как факторов субъектного уровня профессионализма личности, обуславливающих успешность вузовского преподавателя в научно-педагогической деятельности.

Проведенное нами психологическое исследование индивидуально-психических особенностей преподавателей высшей школы с использованием психодиагностических методов и экспертной оценки профессиональной успешности 119 преподавателей Саратовского государственного университета и Саратовского юридического института МВД РФ позволило выявить систему взаимосвязанных свойств личности, влияющих на ее успешность в научно-педагогической деятельности.

Статистический анализ особенностей саморегуляции поведения и деятельности (изученной с помощью методики В.И. Моросановой)⁵ выявил существенные различия между группами «успешных» и «неуспешных» преподавателей ($p \leq 0,01$), как в уровнях исследуемых признаков, так и в их распределениях, что свидетельствует о гетерогенности в выраженности показателей саморегуляции в сравниваемых группах (табл. 1). Более высокий общий уровень са-

Таблица 1

Особенности саморегуляции преподавателей высшей школы

Группы преподавателей	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценка результатов	Гибкость регуляции	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
«Успешные»	7,24	7,12	7,06	7,00	6,76	5,88	33,41
«Неуспешные»	6,18	5,65	6,12	5,59	5,06	3,82	27,00
t-критерий Стьюдента	3,13	6,05	3,15	5,97	4,92	6,98	10,15
χ^2 -Пирсона	24,68	60,63	29,31	41,31	36,58	42,32	83,90

морегуляции у «успешных» преподавателей по сравнению с «неуспешными» и развитость составляющих ее регуляторных процессов позволяет говорить о сформированности гармоничного индивидуально-типологического профиля на высоком уровне, что и является предпосылкой профессиональной успешности в научно-педагогической деятельности. При этом проявленность в группе «успешных» преподавателей показателей моделирования, оценки результатов, гибкости регуляции и самостоятельности подводит к заключению о том, что профессиональная успешность личности детерминирована сформированностью самостоятельного в контроле и гибкого в учете условий деятельности стиля саморегуляции.

Индивидуально-типологические свойства у «успешных» и «неуспешных» преподавателей значимо не различаются лишь по показателям экстраверсии и тревожности, и особенно существенны различия по шкале ригидности, выраженной у «неуспешных» преподавателей и характеризующей субъективизм и тугоподвижность установок личности (табл. 2).

Комплексный анализ совокупности индивидуально-типологических особенностей в рамках теории ведущих тенденций Л.Н. Собчик⁶ показал структуру различий между «успешными» и «неуспешными» преподавателями: в группе «успешных» наблюдаются выраженные акцентуации сензитивности, тревожности и лабильности, а у «неуспешных» – ригидности, интроверсии, сензитивности и тревожности. Именно это и определяет различия в ведущих тенденциях личности и сказывается на детерминации ее профессиональной успешности в научно-педагогической деятельности.

При этом у «успешных» преподавателей имеет место сбалансированность черт экс-

траверсии и интроверсии, что означает обращенность личности в мир реальных явлений, позитивную самооценку и стремление к самоутверждению; на фоне акцентуированных экстраверсии и лабильности становится выраженным такое качество, как коммуникативность; сочетание тревожности с повышенной лабильностью формирует компромиссность личности, т.е. одновременное стремление и к самоутверждению, и к избеганию конфликта с референтной группой. В то же время наличие прямой значимой корреляционной связи между тревожностью и спонтанностью ($r = 0,476$; $p < 0,05$), сбалансированных друг с другом, свидетельствует о проявлении высокой поисковой активности и напористости при самопредъявлении сильного «Я». Совокупность индивидуально-типологических свойств «успешных» преподавателей позволяет говорить: о повышенной эмоциональности, как чувствительности к явлениям окружающей среды и интенсивности выражения чувств; о мотивации, направленной на эмоциональную вовлеченность в деятельность, на общение, на стремление к самоутверждению в глазах окружающих; об индивидуальном стиле общения, направленного на вовлеченность в межличностные отношения при заметном стремлении найти у референтной группы признание, занять значимую позицию.

Акцентуирование черт интроверсии у «неуспешных» преподавателей говорит о застенчивости и недостаточной общительности, проявляющихся во внешней пассивности при повышенной интрапсихической активности (тенденции к уходу в себя, в мир своего Я), что на фоне повышенной сензитивности формирует тенденцию личности к зависимости от средового воздействия, препятствующую ее стремлению к самоут-

Таблица 2

Индивидуально-типологические особенности преподавателей высшей школы

Группы преподавателей	Экстраверсия	Спонтанность	Агрессивность	Ригидность	Интроверсия	Сензитивность	Тревожность	Лабильность
«Успешные»	5,47	5,33	3,94	4,27	4,71	5,71	6,04	6,16
«Неуспешные»	5,24	3,74	2,94	6,29	5,59	6,47	6,24	5,47
t-критерий Стьюдента	0,53	4,69	3,90	-8,81	-3,01	-2,43	-0,53	3,63
χ^2 -Пирсона	8,38	32,84	24,27	48,92	31,66	17,88	8,85	16,66

верждению. Кроме того, акцентированные сензитивность и тревожность отражают выраженность конформизма, который в совокупности с низкой агрессивностью ведет к подавлению личности социумом. Значительная ригидность на фоне интроверсии свидетельствует не только о тенденции личности к индивидуализму, но и о склонности к инертности установок, приводящим к трудностям вхождения в деятельность, к устойчивости собственного, временами самобытного и субъективного мнения. В целом совокупность индивидуально-типологических свойств «неуспешных» преподавателей позволяет говорить: о повышенной эмоциональной чувствительности к явлениям окружающего мира; о мотивации, ориентированной на отстаивание собственной позиции и сохранение своих интересов; о тенденции к индивидуализму в деятельности и зависимости от группы при взаимодействии с микросоциумом.

Таким образом, анализ индивидуально-типологических особенностей преподавателей высшей школы показывает, что у «успешных» преподавателей оказались выраженными коммуникативность, направленность на эмоциональную вовлеченность в межличностные отношения, у «неуспешных» – тенденция к конфликтности, индивидуализму в деятельности, ориентация на отстаивание собственной позиции.

Показатели, характеризующие *стремление личности к самоактуализации* (изученные с помощью опросника личностной ориентации Э. Шострома)⁷, также статистически значимо различались в группах «успешных» и «неуспешных» преподавателей, как в уровнях

исследуемых признаков, так и в их распределениях (табл. 3).

Исследование интегральной структуры самоактуализации позволило выделить статистически значимые различия между «успешными» и «неуспешными» преподавателями по следующим личностным переменным:

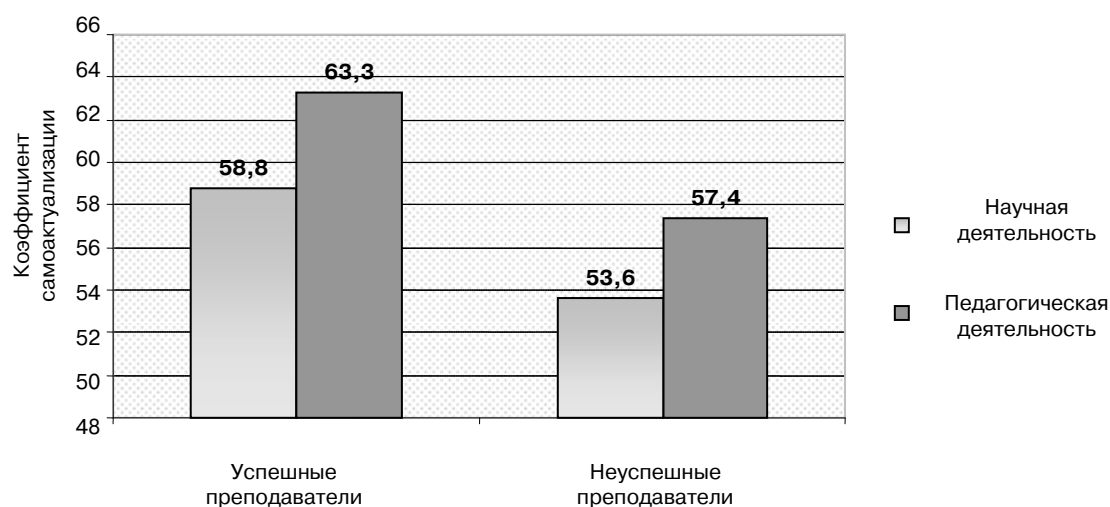
а) базовым, характеризующим уровень самоактуализации личности – компетентности во времени, свидетельствующей о способности субъекта жить «настоящим» и видеть свою жизнь целостной; локусом контроля или личностной ориентацией в системе «опора на других – внутренняя опора», показывающей степень направленности личности на себя, на свободу от социального давления и чужих ожиданий;

б) дополнительным, ориентированным на отдельные аспекты самоактуализации – гибкости поведения, характеризующей степень гибкости личности при реализации своих ценностей, способность быстро реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации; реактивной чувствительности, показывающей степень адекватности потребностей и чувств личности, ее отзывчивости к нуждам других людей; спонтанности в выражении чувств, обуславливающей способность проявлять свои истинные чувства в непредвиденных, незапланированных ситуациях; самоуважением, свидетельствующим о способности субъекта ценить свои достоинства; способности к интимным контактам, выражающейся в умении устанавливать глубокие, неформальные взаимоотношения с другими людьми, в адекватности предъявляемых к ним требований и собственной ответственности в субъект-субъектном общении.

Таблица 3

Личностные ориентации преподавателей высшей школы

Группы преподавателей	Компетентность во времени	Локус контроля	Ценности самоактуализации	Гибкость	Реактивная чувствительность	Спонтанность	Самоуважение	Принятие себя	Принятие природы человека	Целостность восприятия	Принятие агрессии	Способность к близким контактам
«Успешные»	2,63	2,58	52,8	56,1	53,9	52,1	54,0	56,0	55,8	53,4	51,6	60,8
«Неуспешные»	1,57	1,31	46,5	48,0	44,4	44,2	45,5	50,1	48,9	50,6	43,9	48,3
<i>t</i> -критерий Стьюдента	9,65	10,37	4,62	5,23	6,30	6,25	6,05	3,29	4,00	2,36	4,03	7,83
χ^2 -Пирсона	53,7	64,7	34,8	55,0	55,8	41,7	53,8	50,2	17,8	23,5	34,1	47,4



Уровень самоактуализации преподавателей высшей школы в научно-педагогической деятельности

Большая проявленность этих личностных характеристик у «успешных» преподавателей указывает на выраженную у них (по сравнению с «неуспешными») тенденцию к самоактуализации.

Исследование самоактуализации преподавателей высшей школы в контексте научно-педагогической деятельности (по методике Т.Д. Дубовицкой)⁸ показало неравнозначность влияния ее составляющих на профессиональную самореализацию (рисунок). По мнению преподавателей, педагогическая деятельность (на уровне $p \leq 0,01$) способствует большей самоактуализации и творческому проявлению личности, чем научная. Вместе с тем «успешные» преподаватели характеризуются значительно более высоким коэффициентом самоактуализации как в научной, так и педагогической деятельности по сравнению с «неуспешными», что и объясняет их большую активность в про-

фессиональной деятельности, более полное проявление своих способностей, стремление к успехам в делах и достижению целей, увлеченность деятельностью, наполненной смыслом, способность контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их.

Исследование мотивационной сферы преподавателей высшей школы также показало наличие различий между «успешными» и «неуспешными». Так, у «успешных» преподавателей доминируют бытийные мотивы, определяющие стремление личности к самореализации в профессии, а у «неуспешных» и дефицитарные (общезытейские), и бытийные мотивы, реализуемые в профессиональной деятельности, выражены равнозначно. При этом в структуре мотивов у «успешных» преподавателей преобладает творческая активность личности, а у «неуспешных» преподавателей – общение (табл. 4).

Таблица 4

Показатели мотивационной структуры личности преподавателей высшей школы

Группы преподавателей	Жизнеобеспечение	Комфорт	Социальный статус	Общение	Общая активность	Творческая активность	Социальная полезность деятельности	Дефицитарные мотивы (общезытейские)	Бытийные мотивы
«Успешные»	51,84	51,32	60,52	58,64	59,68	76,52	62,08	55,71	66,16
«Неуспешные»	51,73	44,15	50,85	77,12	49,00	69,42	50,96	55,63	56,28
t-критерий Стьюдента	0,10	5,43	6,29	-9,77	9,08	4,56	11,42	0,12	12,82
χ^2 -Пирсона	6,93	67,04	62,43	101,3	67,22	72,26	78,24	21,97	34,50

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволяет прийти к следующим заключениям. Профессиональная успешность личности в научно-педагогической деятельности обусловлена совокупностью условий, к которым на субъектном уровне профессионализма относятся:

– сформированность самостоятельного в контроле и гибкого в учете условий деятельности стиля саморегуляции, доминирование в его структуре регуляторных процессов планирования и программирования;

– проявленность в структуре индивидуально-типологических свойств коммуникативности, направленности на эмоцио-

нальную вовлеченность в межличностные отношения;

– выраженность ориентации личности на самоактуализацию, ее значимость как в педагогической, так и научной составляющих профессиональной деятельности.

Стремление преподавателей высшей школы к самореализации и их профессиональную успешность также определяет доминирование в структуре мотивации бытовых мотивов. В тоже время можно говорить, что в научно-педагогической деятельности преподавателей вуза ведущей является ее педагогическая составляющая, которая в большей степени обеспечивает личности творческое самовыражение в профессии.

Примечания

¹ См.: Аллахвердян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юревич А.В. и др. Психология науки. М., 1998. С. 11.

² Ломов Б.Ф. Системность в психологии. М.; Воронеж, 1996. С. 84.

³ См.: Болотин И., Березовский А. Кадры современной высшей школы // Высшее образование в России. 1998. № 2. С. 22.

⁴ См.: Зиновкина М. Н. Вузовский педагог XXI века // Высшее образование в России. 1998. № 3. С. 13–15.

⁵ См.: Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М., 2004.

⁶ См.: Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб., 2003.

⁷ См.: Шостром Э. Опросник личностной ориентации (ЛиО). Практическое руководство. М., 2002.

⁸ См.: Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики ситуативной самоактуализации личности: контекстный подход // Психол. журн. 2005. Т. 26, № 5. С. 70–78.

УДК 159.95

Л.Е. ТАРАСОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: let01@mail.ru

Идеальный образ будущего у студенческой молодежи из российской провинции

В статье раскрываются социально-психологические аспекты формирования идеального образа будущего у студенческой молодежи из российской провинции. Дается характеристика социально-психологических факторов формирования образа будущего у провинциальной молодежи.

Ключевые слова: образ будущего, провинциальная студенческая молодежь, социально-психологические факторы формирования образа будущего.

L.E. TARASOVA

Ideal Image of the Future at Student's Youth from the Russian Province

In the article the social-psychological aspects of formation of an ideal image of the future at student's youth from the Russian province are opened. The characteristic of social-psychological factors of formation of an image of the future at provincial youth is given.

Key words: ideal image of the future, provincial student's youth, social-psychological factors of formation of an image of the future.

Сегодняшняя социокультурная ситуация характеризуется как неравномерностью развития различных регионов страны, так и повышением уровня специализации социаль-

ных групп и отдельной личности, что приводит к существенным отличиям во вкусах и интересах, в стандартах потребления и уровне восприятия информации, в коммуникативных

навыках и уровне культурной компетенции представителей различных территориальных и социальных групп.

Молодежь России, проживающая на периферии, оказывается сегодня в ситуации неопределенности и невозможности реализации своего потенциала, что объясняется как низким уровнем социально-экономического развития регионов, так и неравенством стартовых возможностей, предоставляемых молодым людям центра и периферии. Немаловажное значение играет ментальность провинциальной молодежи, представляющая собой синтез традиционных и инновационных идей, ценностей, установок.

Промежуточность общественного положения и статуса молодых людей определяет особенности их самосознания. Перед ними стоит задача социального и личностного самоопределения, которая означает четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире, предполагает развитие интегративных механизмов самосознания, выработку мировоззрения и жизненной позиции, формирование образа будущего.

Целью нашей работы является изучение образа будущего у студенческой молодежи из российской провинции, поскольку именно он играет важную роль в процессах предвосхищения, представления человеком возможного результата или последствий своих действий, совершаемых в настоящем. Идеальный образ будущего, по мнению Е.Л. Солдатовой¹, включает в себя те направления, которые связаны с задачами развития личности в период ранней взрослости или молодости – это и представления о профессиональной и карьерной линии развития; и приоритеты семьи; и стремление к самоопределению и саморазвитию.

Одним из важнейших факторов, оказывающих влияние на динамику ситуаций риска, является социокультурное пространство, в котором оказывается молодое поколение и которое целесообразно анализировать на основе дихотомии «центр – провинция». Не вызывает сомнения тот факт, что социальные процессы имеют разные характер, скорость протекания, степень воздействия на традиционные социальные институты в зависимости от экономического, политического, культурного уровня сообщества, в котором они реализуются.

Понятно, что город как среда обитания отличается от деревни. За семьдесят лет

советской власти так и не удалось решить провозглашенную правящей партией задачу стирания отличий между городом и деревней. Нашей стране не удалось добиться даже того, что смогли сделать страны Запада, где нет деления на провинциальную и городскую жизнь на уровне бытовой культуры – по стандартам потребления, уровню комфорта и даже – по сферам занятости. Очевидно, что сохраняются более глубокие различия – социокультурные, образовавшиеся исторически. Город и село отличаются разными уровнями сложности и различными принципами социальной организации и регуляции коллективной жизни людей, разные варианты и результаты работы адаптационных механизмов, коммуникативных каналов, моделей социокультурной модернизации. В России различия между селом и городом чувствуются глубже, чем на Западе, поскольку ко всем вышеперечисленным бытовым и социокультурным отличиям прибавляются еще несколько: различная структура питания, различные типы досуга и т.п.

К числу кардинальных отличий города от села относится, прежде всего, то, что сельская субкультура нашего отечества остается по преимуществу классической субкультурой сельских производителей – традиционалистской, мемориально-ориентированной, в то время как городская обладает отчетливыми прогностическими ориентациями. Недаром в город устремляется нацеленная на перемены в своей личной судьбе, желающая и готовая изменить свой образ жизни, самая активная часть селян.

Важнейшими факторами, определяющими позицию, с которой стартует современный молодой человек, является социальный статус его родителей и то географическое и социокультурное пространство, в котором протекает его повседневная жизнь. Очевидно, что стартовые позиции провинциальной молодежи находятся гораздо ниже стартовых позиций ее сверстников из центра, что объясняется отсутствием доступа к качественному образованию ввиду низкой материальной обеспеченности и низкого уровня базового среднего образования; низкой социальной активностью жителей провинции, что формирует иждивенческие настроения.

Объективная ситуация жизни в провинции создает условия для неадекватного конструирования молодежью окружающего социального пространства, которое зачастую осозна-

ется как опасное, безнадежное, неспособное удовлетворить интересы молодых людей. Это приводит к тому, что даже при наличии каких-либо возможностей для реализации своего потенциала молодые провинциалы видят в первую очередь проблемы, а не пути их решения.

В.А. Смирнов² полагает, что можно выделить три основных модели жизненного старта в современной России: во-первых, «образовательную модель». Она ориентирована на продление периода маргинальности и предусматривает наличие определенного буфера между периодом детства и взрослостью, создаваемого посредством обучения и вхождения в переходный статус студента. Зачастую такой пятилетний интервал позволяет молодому человеку попробовать все прелести «взрослой» жизни, провести их селекцию, сформировать новый круг отношений и деловых контактов, наконец, по окончании учебного заведения обрести пусть и формальный, но социальный статус специалиста.

Во-вторых, существует «профессиональная модель», предполагающая вхождение в социальную систему посредством овладения некоторыми трудовыми и профессиональными навыками непосредственно в процессе трудовой деятельности.

В-третьих, есть «девиантная модель», когда молодой человек осуществляет свой социальный старт через систему криминальных отношений или девиантных субкультур, зачастую предлагающих ему более эффективный механизм социального взросления и продвижения по социальной лестнице.

Обратимся к рассмотрению первой модели. В последнее время наметилась тенденция к увеличению числа молодых людей, начинающих свой социальный путь с получения высшего образования. Для провинциальной молодежи вуз становится фактически единственной надеждой на успешный социальный старт. Важно также и то, что в сознании провинциальной молодежи по-прежнему высоки престиж высшего образования и оценка его качества. Но при этом большая часть опрошенных указывает на то, что качество образования определяется расположением учебного заведения и профессионализмом педагогического коллектива. Такое восприятие ситуации совпадает с реальным положением дел: вузы небольших городов по своему материально-техническому и кадровому обеспечению зачастую не

соответствуют требованиям современности. При этом появление в провинции негосударственных учебных заведений и филиалов крупных центральных государственных вузов не решает указанной проблемы. В подобной ситуации молодые люди, ориентированные на образовательную модель жизненного старта, не имеют возможности выбрать то образование, которое будет отражать их жизненные приоритеты. Это накладывает отпечаток на те мотивы, которые лежат в основе выбора учебного заведения. Большинство молодых людей рассматривают образование не как способ получения конкурентоспособной специальности, а как возможность отсрочить наступление взрослости с присущей ей ответственностью, необходимостью самостоятельно обеспечивать себя и свою семью.

В целом типичная модель жизненного старта молодого человека, не относящегося к категории так называемой «золотой молодежи» из провинции, может быть описана следующим образом: после окончания школы он поступает в высшее учебное заведение. При этом в основе такого поведения лежит, как минимум, три мотивационные стратегии:

– отсрочка наступления «взрослости» как жизненной ситуации, сопряженной с высоким уровнем ответственности (в том числе отсрочка от армии для юношей);

– обретение особого социального статуса «человек с высшим образованием», что позволяет в дальнейшем более эффективно конкурировать на рынке труда с теми, у кого нет такого образования (при этом конкуренция обычно идет за рабочие места, напрямую не связанные с полученной профессией),

– возможность для сельской молодежи остаться в региональном центре, что повышает социальный статус и дает более надежные перспективы дальнейшей жизненной самореализации.

Окончив вуз, молодой человек устраивается работать в большинстве случаев не по специальности или же начинает получать второе высшее образование в более престижном учебном заведении (в большинстве случаев – в другом регионе).

Одним из проявлений ситуации риска, усиленной социокультурным полем российской провинции, является ценностно-нормативный кризис, проявляющийся в разрыве отношений с традиционными социальными институтами, скрепляющими социальную

структуру общества. К таким институтам, безусловно, может быть отнесена семья. Сегодня в России практически повсеместно наблюдается кризис традиционной семьи. В большинстве случаев носителем подобных девиаций является молодежь, встраивающаяся в социальную практику новые модели семейных отношений. В то же время необходимо отметить, что провинциальная семья зачастую сохраняет важные элементы традиционности, что позволяет рассматривать ее как фактор стабилизации общества и механизм взаимной регуляции консервативных и инновационных компонентов процесса трансформации российского общества. Подтверждением этому могут служить данные всероссийской переписи населения, а также ответы молодых людей на вопрос об отношении к гражданскому браку³.

Как следует из анализа полученных данных, молодые люди из провинции не имеют явно выраженной крайней позиции по данному вопросу (явно положительного или явно отрицательного отношения к гражданскому браку по результатам исследования зафиксировано не было). В то же время более половины участников опроса высказали мнение, что гражданский брак в отношениях молодых людей возможен лишь до момента рождения детей, и почти пятая часть опрошенных согласилась с тем, что регистрация отношений является необходимым условием существования семейной пары.

Ситуация самореализации осуществляется и благодаря рождению ребенка в молодой семье. Провинциальная семья несет в себе традиционные ценностные установки, является носителем традиционных культуросообразных ценностей и моделей поведения, что позволяет рассматривать ее как своеобразный механизм обратной связи, позволяющей российскому обществу эффективно балансировать на грани традиционности и инновационности.

У большинства молодых людей из провинции, имеющих свою семью, готовность к рождению детей напрямую связана с социально-экономической ситуацией в обществе. По их мнению, родители должны быть уверены в том, что смогут обеспечить своему ребенку качественное воспитание, образование, медицинское обслуживание, а для этого у самих родителей должна быть уверенность в завтрашнем дне, напрямую связанная с социально-экономической стабильностью

в стране. Среди факторов, выступающих в качестве основных причин беспокойства молодых родителей о будущем своих детей, лидирующими являются следующие: возрастающий уровень преступности и наркомании; беспокойство о здоровье детей, неуверенность в том, что они смогут обеспечить им соответствующую медицинскую помощь; в целом нестабильная социально-экономическая и политическая ситуация в стране; ухудшающаяся экологическая ситуация; сложности, связанные с будущим образованием ребенка; качество социальных услуг, невысокий доход на каждого члена семьи.

Жилищные условия молодых студенческих семей являются не вполне удовлетворительными. Очень немногие имеют собственное жилье, большинство либо живут в общежитии, либо снимают жилье, а наличие собственного жилья занимает в сознании провинциального человека особое, культурное место. Региональная молодежь не готова, как москвичи или европейцы, всю жизнь снимать жилье. Свое жилье для провинциального человека становится важнейшим фактором, определяющим, в том числе, и его отношение к браку и рождению ребенка. Но при этом возникает особый тип ментальности, который базируется на принципах социального иждивенчества – большинство опрошенных студентов связывают улучшение своих жилищных условий с органами государственной и муниципальной власти, и лишь небольшая часть полагаются на собственные силы. Кроме того, молодые люди, живущие в провинции, не готовы использовать даже те возможности, которые предоставляет им государство: они не желают принимать участие в ипотечном кредитовании, поскольку их не устраивают его условия.

Риски молодой семьи в Российской Федерации возрастают от центра к периферии, усиливаясь за счет низкого социально-экономического уровня жизни молодых людей, обладающих патерналистским мышлением и способом конструирования реальности. При этом молодая семья из провинции оказывается в ситуации двойного риска – как внешнего, вызванного социально-экономическими трудностями, так и внутреннего, основанного на особом типе патерналистского мироощущения.

Можно констатировать, что провинциальная молодежь сегодня имеет ограниченные возможности для успешного и эффективного

жизненного старта. Это обстоятельство ведет к эскалации в молодежной среде латентных процессов недовольства, социального пессимизма, неуверенности в завтрашнем дне.

Процессы трансформации, происходящие сегодня в России, должны быть управляемыми, и важнейшим механизмом такого управления может стать деятельность по сохранению баланса между разумной традиционностью российского общества и иннова-

ционными процессами. Основным объектом такой политики должна стать региональная молодежь, являющаяся в большей степени носителем традиционных ценностей.

Необходимо существенно повысить качество жизни студенческой молодежи из провинции, сформировать у нее адекватные современности жизненные стратегии, обеспечить устойчивое развитие российского общества на ближайшие десятилетия.

Примечания

¹ См.: Солдатова Е.Л. Психология нормативных кризисов взрослости. Челябинск, 2005.

² См.: Смирнов В.А. Социальные проблемы молодежи российской провинции // Вестн. МГУ. Сер. 18. Социология и политология. 2008. №2.

³ Там же.

УДК 159.9

Е.Е. БОЧАРОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: bocharova2004@bk.ru

Представления об образованности у учащейся молодежи

Статья посвящена изучению представлений об образованности учащейся молодежи. Представлены результаты эмпирического исследования содержательно-смысловых характеристик ценностной ориентации на образование учащейся молодежи.

Ключевые слова: ценностная ориентация на образование, субъектная активность личности, образованность, смысл.

E.E. BOCHAROVA

Representations about Education of Learning Youth

Given article is devoted to studying of representations about education of learning youth. Results of empirical research of idea value descriptions of value orientation of education the student youth.

Key words: valuable orientation to education, subject activity of person, education, idea value.

Одним из перспективных направлений социальной психологии в образовании является изучение представлений об образованности у учащейся молодежи, в которых проецируется и результативная сторона образования, и отношение к образованию, характеризующееся степенью субъектной активности личности в выборе и реализации вариантов достижения образовательных результатов и построением на их основе жизненных и профессиональных перспектив.

Необходимо отметить, что представления об образованности – это мыслительная конструкция, в которой, с одной стороны, осознается образовательная практика и ее результаты с точки зрения некоего долженствования

(«как должно быть»). С другой стороны, это не просто форма отражения общественных идеалов образованности, но способ их субъектной трансформации, интериоризации и интеграции в структуре личности в форме личностных ценностей, которые Д.А. Леонтьев определяет «как идеальную модель должного», указывая человеку направление желаемого преобразования действительности¹. Они выступают как источник жизненных смыслов, которые объекты и явления действительности приобретают в контексте должного. В связи с этим представления об образованности связаны со способностью субъекта учения оценивать собственные ценности и проектировать (экстраполировать) в

воображении свое движение к образовательным ценностям, выступающим как идеальные конечные ориентиры развития ценностей познающего субъекта.

В исследованиях Е.Д. Божович², А.Н. Сазоновой³, А.К. Марковой⁴ и др. показано, что за понятием «ценностные ориентации на образование» обнаруживаются, по крайней мере, два феномена. Во-первых, значимость для личности прохождения определенных ступеней образования, что, несомненно, является важным, поскольку нельзя отрицать того, что формальные моменты образования, связанные, например, с получением оценки на экзамене, аттестата (или диплома), обретением статуса студента и т.д., имеют самостоятельную привлекательность и ценность.

Во-вторых, это – идеал образованности, который не только является носителем содержательно-смысловой характеристики ценностной ориентации на образование, но и составляет особый компонент ее структуры, существующий в виде представлений о том, что такое образование, каким должен быть образованный человек, каковы желательные результаты образования и способы их достижения.

Анализ теоретических и эмпирических исследований данной проблемы позволяет сделать вывод о существовании, по меньшей мере, трех основных типов образованности. Так или иначе, все они находятся в плоскости отношения к образованию: как возможности применения (использования) результатов образовательной деятельности, как процесс и как результат⁵.

Первый тип – *отношение к образованию как возможности применения результатов образовательной деятельности* связан с таким дихотомическим измерением как «индивидуализм-коллективизм», характеризующим направленность личности. Индивидуалистической принято называть такую направленность личности, для которой индивидуальные цели более важны, чем цели группы или вообще людей. В данном случае образованность как определенный результат образования отражает потребности в ее использовании для удовлетворения личных интересов. И, напротив, коллективистской принято обозначать направленность личности, для которой цели других людей более важны, чем личные. В этом случае образованность становится способом внести свой вклад в те или иные сферы общественной жизни и т. д.

В отношении к образованию как процессу различают два вида образованности – *духовную и утилитарную*. Первый вид характеризуется тем, что процесс образования понимается и переживается как самостоятельная цель жизни человека, он учится ради самого учения. Образованный человек при этом – это тот, кто никогда не прекращает своего образования. Как отмечает Т.Г. Раевская, неотъемлемой частью такой образованности является интеллектуальная активность, получение удовольствия от интеллектуального напряжения, переживание положительных эмоциональных состояний, связанных с процессом решения задач⁶. Второй вид характеризуется тем, что процесс образования рассматривается как средство достижения определенных результатов обучения. В данном случае эффективность образования как процесса приобретения знаний, умений, навыков характеризуется отношением результата к усилиям, предпринимаемым для его получения, т.е. достижением поставленных целей в наименьший срок при наименьших временных и психологических затратах. Иначе говоря, знания человека – это та основа, которая делает его деятельность и труд производительными и эффективными.

Так, в исследованиях Ю.И. Кулюткина показано, что в процессе познавательной деятельности получение знаний выступает и как самостоятельная цель, и как средство достижения других целей, связанных с его использованием, что свидетельствует о том, что знания могут иметь разную ценность для личности. В первом случае познавательная мотивация проявляется в любознательности, интересе к новым знаниям, ориентировочной активности. Во втором случае она направлена на практическую сторону и мотив учения носит «внешний» по отношению к самому учению характер⁷.

Третий тип – *отношение к образованию как результату* связан с такими характеристиками образованности как: обеспечение наследования социокультурного опыта и развитие личности. В первом случае образованность может рассматриваться как освоение личностью определенной картины мира, позволяющей ей быть на уровне научных знаний о нем. В другом случае развитие личности заключается в том, что образованность становится для нее способом изменения себя и формирования таких структур мышления, которые позволяют вносить изменения в ок-

ружающую действительность. В этом смысле можно говорить о «традиционной» и «креативной» образованности как определенных идеалах. Согласно Н. А. Лурья, традиционный тип образованности способствует воспроизведению новыми поколениями накопленного опыта культуры. Креативный тип образования, по мнению автора, раскрывает культурный смысл современной образовательной парадигмы: выявление в процессе образования творческого потенциала человека⁸.

В исследованиях других авторов доказывается, что образованность представляет собой терминальную ценность, желаемый результат, который должен быть достигнут в результате образования и является регулятором перспективной успешности личности, его получающей. Кроме того, отмечается, что индивидуальные представления об образованности изменяются в зависимости от уровня образования субъекта и особенностей организации той образовательной системы, в которую он включен⁹.

Следует отметить, что выделенные типы образованности отражают разные точки зрения на образование, в значительной мере свидетельствующие о множественности современных подходов к нему.

Вместе с тем особый интерес вызывает изучение представлений об образованности, в которых проецируются смысловое содержание разных типов ориентации на образование субъекта учения, его ценностные представления, главным критерием которых выступают особенности понимания ценностного значения образования. Так, в исследованиях Т.Г. Раевской показано, что для большинства подростков образование является одной из главных целей жизни, хотя на разных ступенях обучения и в разной степени. Кроме того, образование они включают и в число средств, необходимых для достижения других целей, т.е. одновременно оно осознается и как терминальная ценность, и как инструментальная. Однако за дифференциацией на ценности-цели и ценности-средства просматривается и другой, собственно смысловой аспект, который проявляется в том, что учащиеся по разному понимают значение понятий «образование» и «образованный человек»¹⁰. В связи с этим особый интерес представляет изучение содержательно-смысловых и эмоциональных характеристик представлений об образованности учащейся молодежи.

В качестве диагностического инструментария использовался комплекс методик: модифицированный нами вариант методики ценностных ориентаций М. Рокича; для определения представлений об образованности применялся ассоциативный эксперимент (испытуемым предлагалось написать первые пришедшие на ум десять слов, ассоциируемых понятием-стимулом «образованность»); для уточнения данных ассоциативного эксперимента использовалась беседа. Для обработки данных использовались методы описательной статистики, достоверность различий определялась с помощью F^* -критерия Фишера с применением пакета математической статистики SPSS 13.0 for Windows.

На основании результатов кластерного анализа, т.е. структурных характеристик системы ценностных ориентаций и их выраженности, нами были выделены две «полярные» группы испытуемых. Первую группу (экспериментальную) составили респонденты, у которых образовательные ценности («образование», «образованность», «познание») имеют высокую выраженность. Вторую группу (контрольную) составили испытуемые, образовательные ценности которых имеют наименьшую представленность. Таким образом, эмпирическое исследование проводилось на пропорционально подобранной выборке по 30 человек (учащиеся 11 классов общеобразовательных школ г.Саратова), отличающихся значимостью образовательных ценностей.

Анализ слов-реакций позволил выявить соотношение содержательных и эмоционально-оценочных характеристик представлений об образованности в исследуемых выборках.

Использование метода группировки содержательных характеристик представлений об образованности позволило выделить следующие смысловые группы: образованность как результат образования, как процесс образования, как самосовершенствование, атрибутивные признаки образованности, имеющие разную представленность в исследуемых выборках. Так, в выборке испытуемых, имеющих высокую выраженность образовательных ценностей, наибольшую представленность имеют такие смысловые группы, как: образованность как результат образования (84%) и образованность как самосовершенствование (36%), нежели в выборке, образовательные ценности которых имеют наименьшую выраженность (44% и

12% соответственно). Статистическая проверка полученных данных, проведенная по φ^* -критерию Фишера, показала достоверность значимых различий ($\varphi^* = 1,75$; $p < 0,05$ и $\varphi^* = 1,82$; $p < 0,05$). Достоверно значимых различий выраженности смысловых групп – образованность как процесс образования (76% и 68%), атрибутивные признаки образованности (68% и 62%) – не выявлено.

Вместе с тем необходимо отметить, что у респондентов, для которых образовательные ценности имеют высокую значимость, в иерархии представлений об образованности доминирующие позиции занимают такие смысловые группы: образованность как результат образования (84%), образованность как процесс образования (76%), атрибутивные признаки образованности (68%); образованность как самосовершенствование (36%) имеет наименьшую представленность на достоверно значимом уровне ($\varphi^* = 1,85$; $p < 0,05$).

В выборке старшеклассников, ценности образования которых имеют наименьшую значимость, в иерархии представлений об образованности доминирующие позиции занимают такие смысловые группы: образованность как процесс образования (68%), атрибутивные признаки образованности (62%); основание иерархии составляют – образованность как результат образования (44%) и образованность как самосовершенствование (12%), имеющие наименьшую выраженность на достоверно значимом уровне ($\varphi^* = 1,85$; $p < 0,05$).

Это позволяет говорить о том, что в представлениях старшеклассников, для которых образовательные ценности имеют наибольшую значимость, доминируют характеристики, связанные с процессом и результатом образования, а также с атрибутивными признаками образованности. Между тем в выборке испытуемых, для которых образовательные ценности не значимы, приоритетными являются категории, связанные с процессом образования и атрибутивными признаками образованности.

Обратимся к рассмотрению содержательной «наполненности» выделенных смысловых групп в исследуемых выборках.

Образованность как результат образования в представлениях респондентов экспериментальной выборки представлена следующими дескрипторами: «знание» (0,084), «высшее образование» (0,073), «несколько

образований» (0,07), «материальная обеспеченность» (0,067), «карьера» (0,065), «профессия» (0,06), «получение работы» (0,058), «успех» (0,048), «знайка» (0,034). В контрольной выборке – «карьера» (0,052), «работа» (0,048), «высшее образование» (0,04), «знание» (0,022). Иначе говоря, по мнению старшеклассников, ориентированных на ценности образования, желаемые результаты образования связаны с получением знаний, высшего образования, с последующим трудоустройством, перспективами профессионального роста и материального благополучия. У старшеклассников, для которых ценности образования не значимы, наблюдается некоторая ограниченность: в качестве результата образования рассматривается лишь возможность получения профессионально значимых знаний. Тем не менее необходимо отметить, что в обеих выборках результат образования (образованность) рассматривается преимущественно как средство достижения других целей, связанных с его использованием.

Следующая смысловая группа – *образованность как процесс образования* – у представителей экспериментальной группы характеризуется категориями: «труд» (0,077), «учеба» (0,073), «экзамены» (0,043), «библиотека» (0,04), «наука» (0,022), «книги» (0,019), в то время как в контрольной выборке – «уроки» (0,075), «сессия» (0,055), «учеба» (0,05), «учитель-преподаватель» (0,045), «контрольная» (0,032), «родители» (0,022). Это свидетельствует о том, что в выборке старшеклассников, для которых образовательные ценности имеют высокую значимость, наблюдается более широкий диапазон способов достижения образования: систематическое проявление интеллектуальной активности, расширение кругозора, проявление заинтересованности к научному знанию. И, напротив, для старшеклассников, ценности образования которых имеют меньшую представленность, является достаточным выполнение учебных заданий. Примечательно, что данная категория испытуемых отмечает проявление заинтересованности (возможно, контроля) со стороны родителей к их обучению.

Содержание смысловой группы «*образованность как самосовершенствование*» описана испытуемыми экспериментальной группы в таких категориях: «саморазвитие» (0,050), «ум» (0,048), «мозги» (0,042), «культура» (0,034), «эрудиция» (0,024), «воспитанность» (0,024). В контрольной выборке

отмечаются следующие характеристики: «интеллект» (0,03), «развитие» (0,022). Из этого следует, что образование для старшеклассников является одним из факторов самосовершенствования, а именно интеллектуального и духовного развития. Однако обращает на себя внимание тот факт, что в выборке старшеклассников, для которых образовательные ценности имеют низкую значимость, представление об образованности как самосовершенствовании характеризуется слабой смысловой дифференциацией, о чем свидетельствует меньшее количество признаков, составляющих данную смысловую группу.

В экспериментальной группе основными характеристиками атрибуции образованности являются: «аттестат» (0,058), «диплом» (0,058), «вуз» (0,054), «студент» (0,046), «оценки» (0,035), «выпускник» (0,033). В контрольной группе – «аттестат» (0,82), «институт» (0,077), «диплом» (0,07), «студент» (0,06), «оценки» (0,046). Очевидно, что для респондентов исследуемых выборок достаточно значимым являются формальные моменты образования, связанные с наличием аттестата, диплома, окончанием вуза.

В эмоционально-оценочных характеристиках представлений об образованности у старшеклассников проявляется преимущественно амбивалентное отношение. Так, в экспериментальной выборке это отношение конкретизируется в характеристиках «тяжело» (0,069), «необходимо» (0,069), «престижно» (0,069), «важно» (0,06), «долго» (0,058), «интересно» (0,058), «каторга» (0,054), «полезно» (0,05). В контрольной выборке – описывается дескрипторами «скучно» (0,068), «важно» (0,06), «почетно» (0,056), «не обязательно» (0,056), «долго» (0,053), «дорого» (0,048), «выгодно» (0,045), «современно» (0,042). И в той, и в другой выборках наряду с «привлекательностью» образованности, связанной с престижем, отмечаются характеристики, связанные с продолжительностью получения образования, систематическим проявлением интеллектуальной активности и напряженности, материальными затратами, что, вероятно, в целом и приводит к переживанию противоречивых эмоций.

Корреляционный анализ (по Пирсону) позволил обнаружить ядерные элементы ценностно-смысловой структуры представлений об образованности в исследуемых выборках. Так, в экспериментальной группе корреля-

ционная плеяда представлена взаимосвязями между ценностями «образование» и «интересная работа» ($r = 0,593$, при $p < 0,01$) и характеристиками «высшее образование» ($r = 0,372$; $r = 0,362$; $p < 0,01$, соответственно), «престиж» ($r = 0,357$; при $p < 0,01$; ценность – «интересная работа»), «карьера» ($r = 0,359$; $r = 0,313$; при $p < 0,05$; соответственно), «профессия» ($r = 0,309$; при $p < 0,05$; ценность – «образование»), «вуз» ($r = 0,311$; $r = 0,325$; при $p < 0,05$, соответственно). В контрольной выборке корреляционная плеяда представлена следующими взаимосвязями: между ценностью «признание» и характеристиками «диплом» ($r = 0,393$, при $p < 0,01$), «высшее образование» ($r = 0,352$; $p < 0,01$), «карьера» ($r = 0,342$; при $p < 0,01$), «институт» ($r = 0,322$; при $p < 0,05$), «почетно» ($r = 0,312$; при $p < 0,05$). Выявленные межфункциональные связи ценностей с характеристиками представлений свидетельствуют о большей интегрированности и дифференцированности представлений об образованности в выборке старшеклассников, для которых образовательные ценности имеют высокую значимость. И, напротив, в представлениях старшеклассников, образовательные ценности которых имеют наименьшую выраженность, наблюдается диффузность представлений.

Из этих данных следует, что в целом представления об образованности в исследуемых выборках связаны преимущественно с практической (инструментальной) значимостью образованности. Однако наблюдаемые различия связаны с особенностями использования, применения образования. Так, у старшеклассников, для которых образовательные ценности имеют высокую значимость, идеал образованности связан с перспективами в сфере профессиональной деятельности. Данный тип образованности определен нами как *инструментально-профессиональный*. У старшеклассников, образовательные ценности которых имеют наименьшую выраженность и связаны преимущественно с атрибуцией образованности, доминирует *инструментально-атрибутивный тип образованности*.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что у каждого субъекта учения есть собственная концепция образования, основанная на системе соподчиненных личностных смыслов, ценностных предпочтений и представлений о значении образования.

Примечания

¹ См.: Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1996. № 4. С. 35–44.

² См.: Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / Под ред. Е.Д. Божович. М., 2005.

³ См.: Сазонова А.Н. Воспитание ценностного отношения к образованию // Мир образования – образование в мире. 2001. №2. С.70–78.

⁴ См.: Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1989.

⁵ См.: Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования.

⁶ См.: Раевская Т.Г. Ценностные ориентации школьников на образование // Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка: Учебно-методическое пособие / Под ред. Е.Д. Божович. М., 1999. С 194–217.

⁷ См.: Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. М., 1977.

⁸ См.: Лурья Н.А. Ценностно-деятельная природа образованности и культурно-исторические условия изменения ее типа // Социально-философские проблемы образования. 1992. №2. С 74–87.

⁹ См.: Махова И.Ю., Павлова Е.В. Представления об образованности (компетентности) студентов современного российского вуза // Психология компетентности: феноменология, диагностика и динамика в условиях российского вуза / Под общ. ред. И.Ю. Маховой. Комсомольск-на-Амуре, 2006. С. 285–317.

¹⁰ См.: Раевская Т.Г. Указ. соч.

УДК 378

Ю.Д. ГАВРОНОВА

Смоленский государственный университет

E-mail: gritcenko@yandex.ru

Сравнительный анализ мотивов выбора специальности, будущей профессии и места работы русскими и немецкими студентами

Дан сравнительный анализ мотивов выбора специальности, будущей профессии и места работы русскими и немецкими студентами. Показаны кросскультурные различия мотивации русских и немцев. Анализируются различия в системе высшего образования России и Германии.

Ключевые слова: мотив, мотивация, индивидуализм, коллективизм, высшее образование.

YU.D. GAVRONOVA

The Comparative Analysis of Motives of a Choice of a Speciality, the Future Trade and Place of Work as Russian and German Students

Comparative analysis of Russian and German students' motives of speciality, future profession and place of work choice is given. Cross-cultural differences in Russians and Germans' motivation are shown. The differences in system of higher education are analyzed.

Key words: motive, motivation, individualism, collectivism, higher education.

Адаптация российских вузов к требованиям Болонской декларации является как институциональной, так и социальной проблемой, поскольку реформирование связано с интересами и педагогического состава, и студентов. Этот процесс преследует цель сближения структур высшего образования в европейских странах, но также предполагает сохранение ценностей и традиций, которые соблюдаются в системе образования каждой из стран. Болонский процесс выдвигает своим участникам определенные условия:

наличие многоуровневой системы высшего образования, поощрение мобильности студентов и преподавателей, создание совместных образовательных программ, выдача двойных или совместных дипломов в конце обучения, европейского приложения к диплому, которые смогут уравнивать права выпускников вузов из многих стран на рынке труда. В настоящее время дипломы российских вузов конвертируемы в азиатских странах и в Африке, в Европе они не котируются. В Германии и во Франции работодатели признают

только дипломы грандов российского образования: МГУ, «Бауманки», МИФИ, Санкт-Петербургского университета и некоторых других¹. К тому же в России есть специальности, которые не свидетельствуют о квалификации во многих странах. Такие специальности, как «инженер», «преподаватель истории», «журналист» на Западе расцениваются как должности² и претендентам на них предложат пройти подготовку в местном вузе, и только затем они смогут работать по специальности. Долгое время российские «аттестаты зрелости» на Западе не признавались в связи с тем, что там учатся в школе 12–14 лет, а в России – 11 лет. Чтобы поступить в западный вуз, выпускнику российской школы необходимо было проучиться 1–2 курса в отечественном вузе или пройти за рубежом предвузовскую подготовку. Следовательно, вхождение России в Болонский процесс будет способствовать ее интеграции с Европой и созданию общего рынка труда. С «болонским дипломом» выпускники смогут рассчитывать получить место работы по специальности в европейских странах.

В этой связи перед исследователями встает ряд вопросов: в чем сходство и различия в содержании систем образования, какие социально-психологические факторы могут способствовать или препятствовать процессу интеграции российского и европейского образования. Данная статья представляет собой попытку проанализировать особенности мотивационной сферы русских и немецких студентов, сравнить мотивы выбора специальности, будущей профессиональной деятельности и места работы тех и других.

Прежде чем перейти к результатам эмпирического исследования, рассмотрим, что понимается в современной психологии под мотивацией, мотивом деятельности и мотивом учебной деятельности. В современной психологии термин «мотив» определяется по-разному. А.Н. Леонтьев под ним понимает «то объективное, что отвечает потребности, побуждает и направляет деятельность»³. Ученый обращает также внимание на то, что наша деятельность полимотивирована, т.е. люди одновременно руководствуются двумя или несколькими мотивами. Деятельность человека подразумевает определенные отношения к предметному миру, к окружающим людям, к обществу и к самому себе. А.Н. Леонтьев обозначает трудовую деятельность

как общественно мотивированную, но управляемую таким мотивом, как материальное вознаграждение. Ученый различает смыслообразующие мотивы, которые придают деятельности личностный смысл, и мотивы-стимулы, которые выступают в качестве побудительных факторов (положительных или отрицательных, часто эмоциональных, аффективных).

Ряд исследователей рассматривают мотив как внутреннее осознанное побуждение (Р.С. Немов, В.И. Ковалев, Г. Олпорт, М.Ш. Магомед-Эминова, А.А. Файзуллаев, Х. Хекхаузен, Н. Бордовская). Другие трактуют мотив как намерение (К. Левин, Л.И. Божович). Однако намерение они полностью не отождествляют с мотивом и не рассматривают их соотношение. К. Левин понимает под намерением волевой акт, создающий ситуации, в которых человек может положиться на действие внешних стимулов. Таким образом, намеренное действие уже не волевое, а условно-рефлекторное. Л.И. Божович рассматривает намерения как побудитель поведения в тех ситуациях, когда необходимо принимать решения. Она исходит также из того, что намерения формируются на основе потребностей, которые, в свою очередь, являются побудителями действий.

Такие ученые, как В.Г. Асеев, А.Г. Ковалев, Т.М. Якобсон, Т.А. Китвель, Н.Г. Крупнов, И.Г. Столяр, А.А. Муруттар, П.А. Вихалем, Н.Ф. Наумов, К.Р. Хаав понимают мотив как удовлетворенность, т.е. «как отношение к выполняемой деятельности, образу жизни»⁴. Удовлетворенность – положительное оценочное отношение, неудовлетворенность – отрицательное. Следовательно, удовлетворенность выступает в качестве фактора, который оказывает влияние на решения относительно выполнения деятельности (особенно профессиональной), т.е. усиливает мотив.

А. Маслоу делает вывод, что «один и тот же поведенческий акт, одно и то же осознанное желание»⁵ обосновываются различными мотивами. Он также сводит все побуждения человека к пяти группам потребностей: физиологические потребности, в безопасности, в принадлежности и любви, в признании, в самоактуализации.

Мотивацию в психологии характеризуют как совокупность факторов, регулирующих поведение (К. Мадсен, Ж. Годфруа), как совокупность мотивов (К.К. Платонов), как побуждение, направляющее активность индивида.

По мнению В.Д. Шадрикова, на формирование мотивации влияют потребности и цели личности, уровень притязаний и идеалы, мировоззрение, убеждения, условия деятельности: внешние (объективные) и внутренние (субъективные), такие, как знания, умения, способности, характер.

В западной психологии различают способ (как) и причину (почему) поведения, причем к мотивации относят именно причины. Также выделяется экстринсивная (обусловленная внешними условиями и обстоятельствами) и интринсивная (внутренняя, связанная с личностными диспозициями: потребностями, установками, интересами, влечениями, желаниями) мотивация. По мнению Х.Хекхаузена, «действия и лежащие в их основе намерения всегда обусловлены только внутренне»⁶.

Итак, мотив и мотивация являются взаимосвязанными психическими категориями. Однако во всех случаях мотивация рассматривается как вторичное образование и формируется на основе имеющихся мотивов.

Учебная мотивация включает в себя оценивание обучаемыми разных сторон учебной деятельности: ее содержания, форм проведения, индивидуальных потребностей и целей, которые как полностью, так и частично совпадают или не совпадают с целями обучения.

В процессе учения такие факторы, как собственно деятельность учения и личность обучаемого тесно взаимосвязаны друг с другом. К собственно деятельности относятся процесс организации учения, предмет освоения, методика преподавания. Личность обучаемого – это запросы, интересы, потребности, цели, самооценка субъекта, которые играют большую роль в ходе учения. По мнению В.И. Чиркова, учебная деятельность должна способствовать «раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности»⁷. С его точки зрения, для внутреннего мотивирования процесса учения важны следующие условия:

1) свобода выбора. Обучаемые должны иметь право выбирать учебное заведение, программу обучения, род занятий, формы контроля и т.д.;

2) максимальное ослабление внешнего контроля. Минимум наказаний за результаты в обучении;

3) задачи обучения должны соответствовать запросам, интересам и устремлениям обучаемого;

4) занятия необходимо организовывать таким образом, чтобы в ходе учебы обучаемый испытывал радость при общении с преподавателем и коллегами и ему было интересно. В группе должна царить атмосфера взаимного уважения, доверия и сотрудничества;

5) ориентация преподавателя в процессе обучения на личные стандарты достижений обучающихся;

6) преподаватель должен быть сам, в первую очередь, заинтересован в выполняемой деятельности, быть профессионалом, уважать себя и чувствовать уверенность в своих силах.

Таким образом, существующие психологические подходы позволяют рассматривать мотив как намерение, удовлетворенность, фактор, побуждающий к деятельности и направляющий ее. Мотивация подразделяется на экстринсивную (внешнюю, объективную) и интринсивную (внутреннюю, субъективную). На мотивацию в учебной деятельности влияют ее содержание, формы проведения, интересы, склонности, цели, потребности личности, чувство долга. В ней можно выделить внутреннюю и внешнюю, последняя, в свою очередь, включает положительные мотивы (мотивы успеха, достижения) и отрицательные (мотивы избегания, защиты).

Обратимся к результатам эмпирического исследования особенностей мотивационной сферы представителей русского и немецкого этносов. Исследование было проведено среди 140 русских студентов 1-го и 2-го курсов очных и заочных отделений Смоленского государственного университета: естественно-географического, физико-математического, психолого-педагогического факультетов, факультетов начального и специального образования, управления. Работа проводилась по программе, идентичной проведенной на немецкой выборке, которая включала 5 000 студентов самых различных – общественных, гуманитарных, технических, юридических и естественных – специальностей.

Согласно опроснику, разработанному Институтом изучения общественного мнения (Valid Research, Bielefeld)⁸, всем респондентам предлагалось оценить значимость каждого из 27 факторов, имеющих отношение к учебной деятельности, выбору специальности, будущей профессиональной деятельности и месту работы, по шкале от 1-го до 4-х (1 – неважно, 2 – скорее неважно, 3 – ско-

рее важно, 4 – очень важно). При обработке данных подсчитывались средние значения факторов для каждой группы, на основании которых им присваивался ранг, отражающий значимость того или иного фактора в мотивационной структуре каждой студенческой группы.

Рассмотрим структуру мотивов выбора специальности немецкими и русскими студентами (табл. 1).

Как мы видим, наиболее значимыми мотивами, которыми студенты руководствуются при выборе специальности, являются интерес, хобби и виды на приобретение специальности. Правда, у немецких студентов «личный интерес» стоит на первом месте (3,51), а у русских респондентов – на втором (3,00), в то время как «виды на приобретение специальности» у русских студентов стоит на первом месте, а у немецких – на втором. Иными словами, у немецких студентов оказался доминантным интринсивный мотив (внутренний, связанный с личными желаниями), а у русских – экстринсивный (обусловленный внешними условиями и обстоятельствами). Анализ полученных данных дает возможность полагать, что образ жизни в Германии более способствует самореализации молодых людей, проявлению индивидуальности, раскрытию талантов. Согласно А. Маслоу, самая главная потребность – самоактуализация – возможна только при удовлетворении всех остальных на фоне переживания эмоционального комфорта. Для русской же культуры по сравнению с немецкой характерны более коллективистские тенденции при получении образования. Молодым людям порой приходится выбирать то, что нравится их родителям, а не им самим, ту специальность, на которую легче поступить, или тот вуз или

факультет, где есть знакомые. По словам многих студентов, им нужно только высшее образование, и порой неважно, какое, так как часто при приеме на работу одним из условий является его наличие. В таком случае ведущим оказывается «прагматический мотив» (получение диплома).

Наличие высшего образования помогает сделать карьеру, получить лучшую должность, следовательно, повысится и авторитет в обществе. Иметь высшее образование считается престижным, человека тогда уважают. Факторы «шансы карьеры» и «авторитет в обществе» очень взаимосвязаны, не случайно они следуют друг за другом. У русских они имеют более высокие средние значения («карьерные перспективы» – 2,97, «авторитет в обществе» – 2,9) и более высокий ранг («карьерные перспективы» – 3, «авторитет в обществе» – 4) по сравнению с немцами («карьерные перспективы» – 2,89; ранг 4; «авторитет в обществе» – 2,45; ранг 5), что говорит о более коллективистской культуре русских. Для них важно мнение группы, немцы придают значимость индивидуальным способностям и умениям.

Мотив «хорошие возможности заработка» имеет у русских студентов менее высокие баллы (2,87) и меньший ранг (5) в отличие от немецких (среднее значение – 2,95, ранг 3). Это можно объяснить тем, что в исследовании приняли участие студенты, большинство из которых получает педагогическую специальность. Они понимают, что рассчитывать на эти возможности им не придется, и на основании этого многие из них не собираются работать по специальности.

Баллы мотива «возможность продолжить обучение по избранной специальности» у немцев и русских значительно отличаются

Таблица 1

Среднегрупповые показатели значимости мотивов выбора специальности русскими и немецкими студентами

Мотивы	Исследуемые группы			
	Немецкие студенты		Русские студенты	
	Средние значения	Ранг	Средние значения	Ранг
Личный интерес, хобби	3,51	1	3,00	2
Виды на приобретение специальности	3,18	2	3,27	1
Хорошие возможности заработка	2,95	3	2,87	5
Карьерные перспективы	2,89	4	2,97	3
Авторитет в обществе	2,45	5	2,9	4
Возможность продолжить обучение по избранной специальности	1,89	6	2,59	6

(немецкие студенты – 1,89; русские студенты – 2,59). Все дело в том, что европейцы (и, в частности, немцы) не всегда стремятся получать высшее образование сразу после окончания средней школы (с 13-летним обучением), большинство предпочитает сразу устроиться на работу. На Западе никому нет до того дела, кто как зарабатывает. Немцы не испытывают чувство стыда от того, что имеют или получают рабочие профессии. Несомненно, на такую точку зрения оказывает влияние уровень благосостояния государства и проживающего в нем населения. В Европе любой работающий может прожить безбедно, а уровень благосостояния, согласно Г. Триандису, – главная предпосылка индивидуализма.

После окончания вуза студентам придется выбирать профессию, интересно сравнить сходство и различия в значимости мотивов русских и немецких студентов при выборе профессии (табл. 2).

Немецкие студенты в первую очередь обращают внимание на надежность места работы, где они смогут долго трудиться и риск потери работы минимален (см. табл. 2). Русские студенты, конечно, тоже обращают на этот фактор внимание, но у них он на втором месте, а на первом месте – заработок. Заработок у русских выступает как самый главный мотив при выборе профессии и имеет больший балл (3,38) по сравнению с немцами (3,17). Вероятно, это можно объяснить тем, что в Германии более стабильное и благоприятное финансовое положение, чем в России. В России же молодые люди часто выбирают вуз, специальность, профессию, место работы, не соответствующие их интересам и склонностям, поскольку очень значимым фактором является возможность заработать,

чтобы выжить и обеспечить себе достойное существование.

Как для русских, так и для немецких студентов фактор «совместимость личной жизни и работы» важнее, нежели стремление сделать карьеру, и средние показатели данного мотива мало отличаются (3,29 и 3,3). Что касается немецких студентов, об этом также свидетельствует опрос студенческого журнала «Zeit Campus», проведенный в апреле–мае 2008 г., который включал 6000 студентов. В ходе опроса было выявлено, что семья и партнерство для 72% студентов более важны, чем карьера⁹.

У русских и немецких студентов одинаковы оценки самостоятельности, что свидетельствует об уверенности в себе молодых людей.

Мотивы «возможности сделать карьеру» и «авторитет в обществе» имеют более высокие баллы у русских студентов, что еще раз говорит о более коллективистской культуре русских по сравнению с немцами (см. табл. 2, табл. 3).

При поиске места работы для немецких студентов самые важные факторы – «хорошие отношения с коллегами», «стиль руководства» и «надежность места работы». Для русских респондентов наиболее значимы «стиль руководства», «надежность места работы» и «оклад», затем следуют «совместимость личной жизни и работы», «карьерные перспективы», а только потом – «хорошие отношения с коллегами». Средние показатели мотива «хорошие отношения с коллегами» также отличаются в двух группах (у немецких студентов – 3,55; у русских – 3,35). Вероятно, данное явление обусловлено различиями индивидуалистических, к которым относится Германия, и коллективистских культур, к

Таблица 2

Среднегрупповые показатели значимости мотивов выбора профессии русскими и немецкими студентами

Мотивы	Исследуемые группы			
	Немецкие студенты		Русские студенты	
	Средние значения	Ранг	Средние значения	Ранг
Надежное место работы	3,41	1	3,33	2
Совместимость личной жизни и работы	3,29	2	3,3	3
Самостоятельность (работа, на которой нужно отвечать только за себя)	3,27	3	3,2	4
Заработок	3,17	4	3,38	1
Возможности сделать карьеру	3,05	5	3,17	5
Авторитет в обществе	2,58	6	3,03	6

Таблица 3

**Среднегрупповые показатели значимости мотивов выбора места работы
русскими и немецкими студентами**

Мотивы	Исследуемые группы			
	Немецкие студенты		Русские студенты	
	Средние значения	Ранг	Средние значения	Ранг
Хорошие отношения с коллегами	3,55	1	3,35	6
Стиль руководства (уважение, доверие и т.д.)	3,44	2	3,51	1
Надежность места работы	3,44	3	3,5	2
Самостоятельность (работа, на которой нужно отвечать только за себя)	3,31	4	3,1	10
Возможности повышения уровня образования	3,29	5	3,22	7
Совместимость личной жизни и работы	3,28	6	3,4	4
Работа в коллективе	3,24	7	3,18	8
Оклад (возможные повышения оклада)	3,2	8	3,42	3
Карьерные перспективы	3,04	9	3,36	5
Привлекательная рабочая обстановка	2,99	10	2,96	11
Нововведения в организации	2,97	11	2,72	13
Принятие на себя общественной ответственности	2,93	12	2,59	14
Гибкий график работы	2,92	13	2,85	12
Месторасположение предприятия	2,84	14	2,26	15
Успех на рынке труда и репутация предприятия	2,75	15	3,1	9

которым причисляют Россию. Данный мотив немцы и русские понимают по-разному. Для индивидуалистических культур важна вовлеченность в организацию, отношения с коллегами строятся на контрактной основе, взаимозависимости, взаимодействии. Собственная провинность вызывает чувство вины и приводит к потере уважения к себе. В российских организациях можно наблюдать недоверие коллег по отношению друг к другу, зависть к успехам сотрудников, подсиживание, заискивание, лицемерие, неискренность, расчетливость, ссоры, скандалы, сплетни, обман, и многие воспринимают это как закономерность.

Значимость мотива «стиль руководства» говорит о том, что к руководителям организаций все больше предъявляются такие требования, как саморефлексия, умение сдерживать эмоции, креативность, гибкость, коммуникабельность, эмпатия, понимание, умение улаживать конфликты. Фактор «стиль руководства» попадает в число наиболее значимых как для русских, так и для немцев, еще и потому, что в зависимости от того, авторитарный или демократический стиль управления коллективом реализует руководитель, от подчиненных требуется проявление различных качеств: в первом случае готовность к проявлению исполнительности, строгому соблюдению субординации, во втором –

стремление к равноправным отношениям, к коллегиальному обсуждению производственных задач, необходимости взять на себя ответственность за решение какой-то производственной задачи и т.п.

«Надежность места работы» – очень значимый мотив и для русских, и для немцев. Это можно объяснить тем, что немцы, в основном, живут хорошо, но в кредит, поэтому для многих из них потеря работы равносильна «смерти». То же самое приходит и в Россию. Немалое влияние на настроение людей оказал экономический кризис, вследствие которого начались сокращения рабочего персонала.

Как для русских, так и для немцев личная жизнь выше карьеры (см. табл. 3). Баллы мотива «оклад» подтверждают выводы о том, что для русских такие факторы, как заработок, оклад, играют более существенную роль при поиске места работы (см. табл. 2).

Мотив «нововведения в организации» у немцев набирает более высокие баллы (2,97) по сравнению с русскими (2,72), что говорит о большей сопротивляемости русских изменениям, риску. Следовательно, у русских более высокий уровень избегания неопределенности, чем у немцев.

Различия в баллах мотива «принятие на себя общественной ответственности» (немецкие студенты – 2,93; русские студенты –

2,59) позволяют говорить о том, что немцы более ответственно подходят к работе.

У немецких студентов средний показатель фактора «гибкий график работы» несколько выше (2,92), чем у русских (2,85), что свидетельствует о немецкой культуре, как о более индивидуалистической по сравнению с русской.

Следует принять во внимание мотив «месторасположение предприятия». Из отличий средних значений немецких (2,84) и русских (2,26) студентов следует, что у русских данный мотив играет менее существенную роль в поиске места работы. В России молодежь старается уехать в областной город или в Москву. У немцев не так распространено это явление.

Мотив «успех на рынке труда и репутация предприятия» у русских студентов (3,1) приобрел гораздо большее значение по сравнению с немецкими (2,75). Русские часто оформляются на работу в престижную организацию, порой невзирая на небольшую зарплату, а деньги зарабатывают в другом месте. Данный факт еще раз дает основание рассматривать русскую культуру как более коллективистскую.

У большинства студентов реалистичные представления относительно продолжительности рабочей недели, но взгляды русских и немцев отличаются (табл. 4).

Третья часть немецких респондентов (32%) собирается работать максимально 40 часов в неделю. Другая треть (33%) предполагает работать 41–45 часов, а 35% согласились бы работать больше 45 часов. В среднем немецкие студенты намереваются работать 44 часа в неделю. Большинство студентов (68%) допускают наличие сверхурочной работы, т.е. продолжительность их предполагаемой недели составляет больше, чем 40 часов.

Почти половина (49%) русских респондентов собирается работать 35–40 часов в неделю, 51% предполагают работать более 40 часов: 31% опрошенных допускают, что рабочая неделя составляет 41–45 часов, а 20% согласны работать больше.

Эти показатели свидетельствуют, что у немцев и русских разное отношение к работе. Для немцев важны результативность, качество выполненной работы, дисциплинированность, строгое соблюдение временных рамок, условий договора. Русские ценят в работе не столько качество, сколько маш-

таб, допускают частые перерывы, нередко стараются рабочее время использовать в личных целях, создают видимость работы, нарушают условия договора, т.е. для русских личные дела превыше работы. Исходя из этого, можно утверждать, что немецкая культура скорее маскулинная, так как в культурах этого типа работа имеет большее значение, а Россия тяготеет к культурам фемининного типа.

Как среди русских, так и среди немецких респондентов многие готовы поехать в другой регион или за границу. У немцев это – 85% и 72% соответственно. Однако в реальности мало кто уезжает работать за границу, потому что перспективы работы в Германии относительно хорошие. Среди опрошенных 140 русских студентов 30% никуда не согласились бы уехать из Смоленской области, 70% поехали бы в другой регион России, 66% согласились бы поехать за границу. Эти данные позволяют говорить, что немцы более мобильны, чем русские, проживающие в провинциальном городе.

Следует обратить внимание на различия в системах образования Германии и России, которые, безусловно, оказывают влияние на мотивацию в учебной деятельности. Высшее образование в Германии, в основном, бесплатное и для отечественных, и для иностранных студентов, в то время как в России платное образование существует наряду с бесплатным. Вступительные экзамены в Германии абитуриенты не сдают, достаточно предоставить свидетельство о наличии полного среднего образования (об окончании 12- или 13-летней гимназии). Отбор осуществляется на основе оценок в аттестате зрелости. По некоторым специальностям (медицина, ветеринария, стоматология) в вузах абитуриентам нужно пройти тестирование или их приглашают на собеседование. На факультеты философии сдают латинский или французский язык. В Германии тоже есть

Таблица 4

Распределение студентов по степени предпочтительности продолжительности предполагаемой рабочей недели, %

Продолжительность рабочей недели	Немецкие студенты	Русские студенты
35–40 часов	32	49
41–45 часов	33	31
46–50 часов	21	13
Более 50 часов	14	7
Итого	100	100

негосударственные вузы. В некоторых из них учатся студенты, уже имеющие высшее образование, звание бакалавра и претендующие на степень магистра. Существуют также вузы, в которых преподавание ведется на английском языке с целью привлечения зарубежных студентов. Но численность студентов в таких учебных заведениях невелика.

В отличие от государственных вузов, для поступления в негосударственный недостаточно лишь аттестата зрелости. Необходимо пройти дополнительное тестирование, так как вуз набирает наиболее мотивированных абитуриентов. В России на коммерческой основе учатся студенты, которые не смогли поступить на бюджетные места. В Германии студентам предоставляется академическая свобода: в вузах не существует жесткого учебного плана. Немецкие студенты сами решают, сколько лет им учиться, сами выбирают курсы и какой экзамен в какой семестр им сдавать. Однако при этом необходимо составить личный план обучения, соответствующий требованиям вуза. У них свободное посещение занятий. Студенты получают право на работу в процессе приобретения высшего образования, со 2-го курса проходят практику в фирмах, за которую им платят. В то же время существуют установленные минимальные сроки обучения, зависящие от программы. Чтобы получить диплом бакалавра, минимальный срок обучения должен составить 3 или 4 года, а для приобретения диплома магистра необходимо учиться еще год или два. Но студенты могут учиться и 5, и 10 лет, для некоторых учеба превращается в хобби. Продолжительность обучения в вузе студентов, получающих диплом бакалавра, в среднем в 1999 г. составляла 11,7 семестра; к 2003 г. снизилась до 11,2. Что касается выпускников, получивших диплом магистра, то их сроки обучения к 2003 г. в среднем составили 11,6 по сравнению с 1999 (12,2). Наименьшие сроки обучения для получения диплома бакалавра у будущих учителей и выпускников университетов прикладных наук – 9,6 семестра и 8,4 соответственно¹⁰.

Таким образом, сравнительный анализ результатов проведенного эмпирического исследования мотивационной сферы русских и немецких студентов позволяет сформулировать следующие выводы:

1) наиболее значимый мотив при выборе специальности у немецких студентов интринсивный, внутренний («личный интерес»),

у русских – экстринсивный, внешний («виды на приобретение специальности»). Мотивы «шансы карьеры» и «авторитет в обществе» для русских играют более существенную роль. Данные явления во многом обусловлены более низким уровнем благосостояния населения в России и более высоким уровнем проявления коллективистских тенденций в русской культуре;

2) при выборе профессии самый важный мотив у немецких студентов – «надежность места работы», у русских – «заработок». Причиной таких позиций является различие в уровне жизни населения стран. Как для русских, так и для немецких студентов личная жизнь важнее карьеры. Молодые люди в России и Германии почти одинаково оценивают самостоятельность. Она свидетельствует об их уверенности в себе и об определенном сходстве в мотивационной структуре русских и немецких студентов при выборе будущей профессии;

3) при поиске места работы для немцев самые важные мотивы – «хорошие отношения с коллегами», «стиль руководства», «надежность места работы», для русских – «стиль руководства», «надежность места работы» и «оклад». Высокие баллы мотива «стиль руководства» убеждают в том, что в последнее время к руководителям организаций предъявляют достаточно высокие требования, и личность начальника играет решающую роль при выборе места работы. Более высокая значимость для немцев по сравнению с русскими мотива «нововведения в организации» доказывает, что у русских больше сопротивляемости по отношению к изменениям, риску и позволяет судить о русской культуре как о культуре с более высоким уровнем избегания неопределенности. Различия при оценке мотива «принятие на себя общественной ответственности» приводят к мысли, что немцы более ответственно относятся к работе. Большее значение мотива «гибкий график работы» у немецких студентов свидетельствует об их культуре как о более индивидуалистической. Мотив «месторасположение предприятия» не так важен для русских людей, как для немцев. Важность оценки мотива «успех на рынке труда и репутация предприятия» у русских студентов еще раз подтверждает, что русская культура более коллективистская;

4) отношение к работе у немцев и русских заметно отличается. У немцев работа важнее, чем домашние дела, на первом плане

стоят достижения ценности, качество, строгая дисциплина, работа предназначена для жизни, т.е. в немецкой нации больше тенденций, свидетельствующих о маскулинной культуре. У русских – жизнь для работы. Ценится не столько качество, сколько масштаб. Характерно использование рабочего времени в личных целях. Преобладают долг и семейные ценности, т.е. Россия скорее относится к культурам феминного типа;

5) различия мотивации в учебной деятельности также обусловлены различиями образовательных систем. Вариативность подготовки специалистов обусловлена по российским стандартам введением ряда специальных дисциплин, а для Германии ха-

рактерно введение выборочных (элективных) курсов. В Германии, в отличие от России, главным принципом высшего образования является академическая свобода: в вузах свободное посещение занятий, студенты сами организуют свое время. Более того, вузы предлагают несколько видов комбинаций учебных предметов по каждой академической дисциплине. Таким образом, у студентов есть возможность выбора, и на основе этого они составляют индивидуальный план, что, несомненно, способствует повышению такого интринсивного мотива, как интерес. В России студентам тоже предлагают курсы по выбору, но для программы российских вузов характерна жесткая регламентация.

Примечания

¹ См.: Добренькова Е.В. Проблемы вхождения России в Болонский процесс // Социс. 2007. №6. С.102–106.

² См.: Там же.

³ Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М., 2000. С. 122.

⁴ См.: Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2008. С. 321.

⁵ Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб., 1999. С. 221.

⁶ Ильин Е.П. Указ. соч. С. 257.

⁷ Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности. Ярославль, 1991. С 27.

⁸ Studenten in Deutschland. Was sie bewegt. Wohin sie wollen // <http://www.iwi-hannover.de/cms/images/stories/studie.pdf>

⁹ Umfrage: Familie für Studenten am wichtigsten // Berliner Morgenpost. 2008. 6 aug. // http://www.morgenpost.de/printarchiv/wissen/article765322/Familie_fuer_Studenten_am_wichtigsten.html

¹⁰ Jacoby A. Studieren probieren? Keine Zeit // Frankfurter Allgemeine. 2006. 30 okt. // <http://www.faz.net>

УДК 316.16

А.Б. БАРХАЕВ

Московский гуманитарно-экономический институт
E-mail: pr-agent@mail.ru

Социально-психологические предпосылки вовлечения студенческой молодежи в волонтерскую деятельность

Процесс вовлечения молодежи в волонтерскую деятельность рассматривается как технология социального влияния в интересах построения инновационных организационных структур – волонтерских общностей, направленных, в конечном счете, на утверждение в общественном мнении новых социальных ценностей и норм – гуманизма и альтруизма. Выделены особенности данного вида работы по отношению к студенческой молодежи. Предложены пути повышения эффективности процесса вовлечения за счет целенаправленного информационного воздействия.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, волонтерский имидж, мобилизационная привлекательность, волонтерская общность, актуализация реального опыта.

A. B. BARHAEV

Social-psychological Preconditions of Involving of Student's Youth in Volunteering Activity

Process of involving of youth in charity activity is considered as technology of social influence in interests of construction of innovative organizational structures – volunteering generality, directed, finally, on the statement in public opinion of new social values and norms – humanism and altruism. Features of the given kind of work in relation to student's youth are allocated. Ways of increase of efficiency of process of involving are offered due to purposeful information influence.

Key words: volunteering activity, voluntary image, mobilization appeal, voluntary generality, actualization of real experience.

Волонтерство как общественная практика реализуется в виде неоплачиваемой, сознательной, добровольной деятельности на благо других. На современном этапе волонтерство является одной из основных форм проявления социальной активности граждан во всем мире. Так, по оценкам экспертов¹, сегодня в Канаде в добровольческую деятельность вовлечено 35% населения, в Великобритании – 33%. О значимости добровольчества в современных условиях говорит и тот факт, что в соответствии с решением Генеральной ассамблеи ООН, 2001 г. был объявлен Международным годом волонтеров.

В России этот показатель вовлечения граждан в добровольческую деятельность пока не превышает 9%. По словам министра по делам спорта, туризма и молодежной политики В.Л. Мутко, в 2008 г. в добровольческую деятельность на постоянной основе были вовлечены около 2 млн молодых людей и еще около 7 млн были заняты частично. Вместе с тем имеется множество социально значимых задач, реализация которых напрямую связана с развертыванием в нашей стране волонтерского движения. В частности, только для работы на зимней Олимпиаде-2014 в Сочи планируется привлечь более 75 тыс. волонтеров². Кроме того, актуальным является использование добровольческого труда в таких сферах деятельности, как охрана окружающей среды, поддержка социально незащищенных граждан, борьба с социальными отклонениями среди молодежи и др.

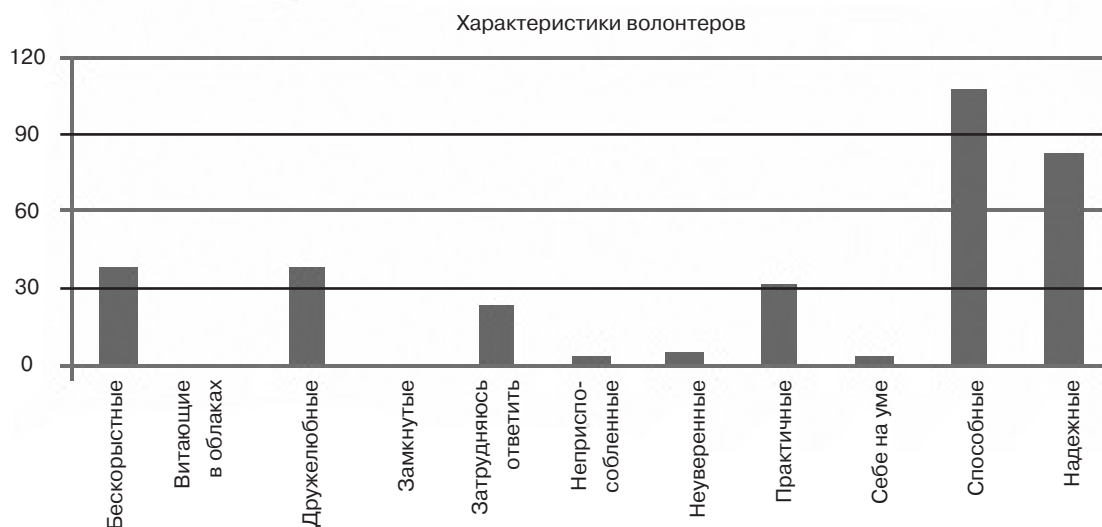
В 2006 г. постановлением Правительства был принят документ, в котором были определены основные направления государственной молодежной политики на период до 2016 г.³. Одним из приоритетов данной деятельности названо системное вовлечение молодежи в общественную жизнь и развитие у нее навыков самостоятельной жизнедеятельности, а также формирование культуры применения созданных в стране возможностей для личного и общественного развития. Данное направление деятельности получило свою конкретизацию в рамках одного из четырех предусмотренных постановлением к реализации проектов под названием «Доброволец России». В его рамках предусмотрено «формирование механизмов *вовлечения молодых людей в многообразную общественную деятельность* (курсив наш. – А.Б.), направленную на улучшение качества жизни молодых россиян; развитие и поддержка молодежных

инициатив, направленных на организацию добровольческого труда молодежи».

Объектом воздействия таких «механизмов вовлечения» выступают определенные группы граждан, наиболее приверженные идеям общественно полезной деятельности. С точки зрения социологии труда, эта группа может быть определена как «трудовой потенциал волонтерства». По мнению Л.А. Кудринской, структура данного потенциала включает три составляющие: демографическую (доля населения, охваченная добровольчеством, показатели пола, возраста, территории), статусно-профессиональную (показатели профессии, образования, социального статуса и дохода) и социально-психологическую (структура личности волонтеров – система ценностей, личностные качества)⁴. Согласно полученным ею данным, в развитых странах в добровольчестве участвуют все группы населения, тогда как в России это, прежде всего, студенты очной формы обучения, чаще – женщины. По статусно-профессиональному признаку в развитых странах участие в волонтерстве положительно коррелирует с уровнем доходов, уровнем образования, статуса. В России – это чаще всего молодые люди с гуманитарной профессией. Для личностной структуры волонтера характерны социальная ответственность, социальная активность, альтруизм, убежденность в полезности своего труда и др. Эти качества были выявлены на основе результатов западных исследований, но они находят определенное подтверждение при исследовании отечественной практики волонтерства.

Основным социально-психологическим средством осуществления «механизма вовлечения» выступает имидж каждой заинтересованной в вовлечении волонтеров общественной организации. Как любое средство социального влияния, имидж выполняет посредническую роль между субъектом имиджа (в данном случае – общественной организацией) и аудиторией имиджа (в данном случае – лицами, симпатизирующими организации). Соответственно, с одной стороны, имидж – это определенный продукт информационной деятельности субъекта, обладающий определенными чертами и свойствами. С другой стороны, имидж – фрагмент социально-психологической характеристики той аудитории, которая эту информацию воспринимает.

Своеобразным итогом такого информационного воздействия общественных органи-



Представления студентов об основных характеристиках волонтеров

заций является убеждение симпатизирующих лиц в социальной значимости выдвигаемых этой организацией проектов и программ. Следуя такому общему представлению, потенциальный доброволец осуществляет поиск конкретных точек приложения своих сил. В этом ему призваны помочь волонтерские центры, клубы и другие объединения, которые в данном случае представляют интересы благополучателя. В ходе работы происходит побуждение симпатизирующих лиц к осуществлению добровольческой общественно полезной деятельности в интересах конкретных благополучателей. Конечным ее итогом можно считать принятие потенциальным добровольцем решения заниматься деятельностью, реализуемой в интересах конкретной целевой программы или проекта.

Для оценки данного аспекта – вовлечения студентов в волонтерское движение – была разработана методика оценки степени информационной активности общественных организаций. В исследовании, проведенном в 2008 г., приняли участие студенты ряда вузов Владивостока (Дальневосточный государственный университет и Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского) и Москвы (Военный университет Министерства обороны [ВУ МО], Московский гуманитарно-экономический институт [МГЭИ] и Московский государственный университет инженерной экологии [МГУИЭ]).

Всего было опрошено 478 студентов, из полученных анкет было обработано 345, которые распределились следующим образом: на ДВГУ, МГЭИ и ВУ МО пришлось по 70 ан-

кет, на МГУ им. адмирала Г.И. Невельского и МГУИЭ – 115 и 20 соответственно. Ответили на вопросы 109 юношей и 236 девушек. При этом численность студентов из Владивостока составила 185 человек, а студентов из Москвы – 160. Таково же количество курсантов военных вузов (ВУ МО и МГУ им. адмирала Г.И. Невельского) и студентов. Состоящих в браке – 10 человек. 170 человек со средним образованием, остальные (175) с неполным высшим образованием. Большинство опрошенных (265 человек) в возрасте до 20 лет, остальные (80) старше 20 лет.

Одной из задач исследования было выявление тех представлений, которые студенты связывают с понятием «волонтер». Для этого им было предложено дать ответ на развернутый вопрос: «Какие из перечисленных определений характеризуют волонтеров наиболее точно». При этом респонденты могли выбрать любые три ответа из приведенных в анкете 11 вариантов (рисунок).

Наибольший показатель – 31,3% от общего числа опрошенных получила характеристика «способные», затем следует оценка «надежные» – 24,3%. Характеристики «дружелюбные» и «бескорыстные» получили по 11,3% от общего числа опрошенных. Это свидетельствует о том, что среди данных групп молодежи довольно слабо развито представление о сущности волонтерского движения, так как требование оплаты труда противоречит самому понятию волонтерства как добровольческой активности, которая не предполагает материального вознаграждения.

Готовность к непосредственному участию в волонтерской деятельности мы попытались соотнести с реальным членством в той или иной общественной организации. При этом мы исходили из того, что сам факт пребывания в рамках определенной общественной организации определенным образом влияет на отношение к идеям и практике волонтерского движения (таблица).

На основании приведенных данных (см. таблицу) можно сделать вывод о том, что лица, которые являются членами общественных организаций, в своем большинстве (83,6%) положительно относятся к добровольческой деятельности. Немногим менее (74,7%) показатель положительного отношения к добровольческой деятельности среди студенческой молодежи, которая не состоит в общественной организации. Это позволяет сделать предположение, что волонтерское движение имеет достаточно большую аудиторию симпатизирующих. В дальнейшем именно их, в первую очередь, необходимо привлекать к волонтерской деятельности.

Стоит отметить, что отрицательное отношение к волонтерской деятельности проявилось только 1,8% в первой группе и 3% во второй от общего числа опрошенных. Затруднились с ответом 14,5% и 22% соответственно. Эти данные указывают, что общественным организациям и волонтерским сообществам в целом стоит уделять большее внимание информированию и продвижению своих идей в массы студенчества.

Непосредственная реализация добровольческой деятельности, как правило, осуществляется в рамках определенной

общности – волонтерского клуба, волонтерского лагеря, т.е. объединения, созданного для совместного труда. Процесс создания и функционирования подобных волонтерских общностей представляет собой достаточно своеобразный социально-психологический процесс внутригрупповой регуляции поведенческих проявлений добровольческой активности средствами самоуправления. Ведущую роль в нем играют процессы самореализации и самоуправления.

Волонтерский клуб может быть создан двумя путями. Во-первых, по инициативе определенной группы активистов (например, Клуб волонтеров, созданный в Москве для помощи детям из детских домов), которая собирается для проведения каких-либо волонтерских акций или мероприятий. Для этого в группе создается определенная структура, назначаются ответственные за те или иные направления работы. Во-вторых, волонтерский клуб может возникнуть при общественной организации, государственной службе или благотворительном фонде. Такой клуб создается либо для реализации волонтерских программ данной организации (например, программа «Доброволец ЦАО», которая реализуется во всех районах Центрального административного округа Москвы), либо как образовательный ресурс, клуб по интересам, место, где волонтеры могут просто собраться и сами реализовать свой волонтерский потенциал (например, волонтерский клуб «Среда добровольцев» в Москве).

Социально-психологические аспекты возникновения, функционирования и развития такой общности как клуб остаются мало-

Сравнительный анализ отношения к добровольческой деятельности со стороны членов общественных организаций и симпатизирующих им

Респонденты	Являетесь ли Вы в данный момент членом общественной организации, человек		Как Вы относитесь к участию в акциях добровольцев, %		
	Да	Нет	Затрудняюсь ответить	Отрицательно	Положительно
Члены общественных организаций:					
женщины	44	–	5,4	1,8	72,7
мужчины	11	–	9,1	–	10,9
Всего	55	–	14,5	1,8	83,6
Не состоящие в общественных организациях:					
женщины	–	192	12,4	2,4	51,3
мужчины	–	28	9,6	0,6	23,4
Всего	–	290	22	3	74,7

изученными. Одной из наиболее значимых можно назвать работу М.Б. Кордонского и В.И. Ланцберга⁵. В ней рассмотрены особенности таких клубных объединений, как функционерский клуб, учебная группа, клуб любителей, общения, творческий, воспитательный. Однако тема волонтерского клуба, к сожалению, осталась вне поля зрения авторов, поэтому в практической деятельности организаторам молодежных объединений приходится во многом руководствоваться здравым смыслом и опытом – своим и предшественников.

Для социально-психологического анализа представляет интерес вопрос о факторах, обеспечивающих стабильную активность участников данного объединения. Некоторые аспекты функционирования современного волонтерского объединения могут быть рассмотрены на примере работы клуба «Среда добровольцев» (Москва), созданного при нашем непосредственном участии в рамках проекта «Формула здоровья», реализуемого благотворительным фондом «Созидание». Данный клуб задуман как образовательный ресурс, в рамках которого планируется проведение с волонтерами тренинговых программ на командообразование, обучение социальному проектированию, что позволит его участникам в дальнейшем реализовывать свои проекты добровольческой деятельности.

На первом этапе организации были выработаны цели и задачи клуба. Затем подготовлены программы по вовлечению учащейся молодежи в деятельность клуба и по обучению и реализации добровольческих инициатив волонтеров – членов клуба. Помимо этого были разработаны символика клуба, отличительные предметы, которые помогут окружающим идентифицировать волонтеров.

После разработки документации были созданы информационно-агитационные материалы, в которых раскрывались цели и задачи клуба, рассказывалось о мероприятиях, которые будут проводиться. Были подготовлены информационные листовки, стенды для представления клуба на выставках, объявления, анкеты для желающих вступить в него.

После этого начался этап распространения информации о клубе. Объектами воздействия стали, в первую очередь, вузы и школы столицы, другие общественные организации и фонды, которые опираются в

своей деятельности на помощь волонтеров. Были использованы также возможности электронных средств массовой информации в рамках сети Internet. При распространении информации упор делался на аудиторию незамужних девушек из числа студенток вузов в возрасте 20–22 лет. Это вытекает из данных, представленных выше (см. таблицу), которые свидетельствуют, что большинство, готовое к участию в волонтерском движении (72,7% членов общественных организаций, 51,3% не состоящих в общественных организациях) – это девушки в возрасте от 21 до 23 лет.

После распространения информации и получения заполненных анкет от потенциальных добровольцев респондентам предлагалось пройти собеседование с координатором проекта и психологическое тестирование, позволяющее определить склонность к участию в волонтерском движении и степень готовности к конкретному действию. В зависимости от результатов собеседования респонденты принимались или не принимались в члены волонтерского клуба «Среда добровольцев».

Для психологического анализа были использованы три методики:

- тест уверенности в себе (В.Г. Ромек), который позволил уточнить характер отношения кандидата к себе и уровень инициативности в социальных контактах;
- диагностика социальной эмпатии;
- диагностика принятия других (по шкале Р. Фейя).

Помимо психологического тестирования волонтерам предлагалось ответить на вопросы анкеты, разработанной нами, цель которой заключалась в выявлении опыта участия в волонтерской и коллективной деятельности.

Из числа волонтеров, которые ответили на вопросы, направленные на диагностику социальной эмпатии, большинство (73,3%) от общего числа опрошенных обладают высоким уровнем принятия других. Остальные же имеют средний уровень принятия других. Данные об уровне уверенности в себе и интенсивности социальных контактов говорят о том, что большинство опрошенных (87,5%) уверены в себе на среднем уровне, и по 6,25% от общего числа имеют «высокий» и «низкий» уровни уверенности. Общий уровень инициативности в социальных контактах невысок: 68,75% от общего числа опрошенных имеют «средний» результат, остальные респонден-

ты (31,25%) обладают «низким» уровнем инициативности.

Показатели опыта участия в волонтерской и коллективной деятельности свидетельствуют о том, что факторы участия не являются определяющими для осуществления людьми добровольческих инициатив, поскольку все испытуемые на момент опроса уже имели опыт коллективной деятельности. Больше того, 75% от числа опрошенных уже занимались волонтерской деятельностью (разовая акция, несколько акций, волонтерский клуб).

В свете этого основной упор по вовлечению учащейся молодежи в деятельность волонтерского клуба был сделан на актуализацию реального опыта помощи другим людям. При этом положительные результаты принесло использование тактики «малых дел». При ее реализации мы исходили из того, что с помощью объявления превратить человека в альтруиста по убеждению практически невозможно. Первоначально ему нужно предложить проделать ряд шагов, каждый из которых, на первый взгляд, отличается простотой и реализуемостью. К таковым можно отнести предложение прийти на заседание клуба, принять участие в «мозговом штурме» по выработке эмблемы клуба, оказать помощь в ремонте помещения, обсудить проблемы волонтерства на заседании «круглого стола», провести выходной день в компании волонтеров, занимаясь благоустройством территории, и т.д. Помимо практической пользы клуб тем самым дает своим членам навыки социального проектирования, которые помогут им в дальнейшем реализовывать свои собственные проекты добровольческих инициатив.

Пребывание молодого человека в волонтерской общности обеспечивает накопление определенного опыта, однако этого далеко не достаточно для того, чтобы добровольчество стало стилем жизни. Необходимо, чтобы у члена клуба наряду с осуществлением волонтерской деятельности происходило формирование определенного внутреннего отношения к этому факту.

На личном уровне оценка добровольческой деятельности приобретает большое нравственное значение. Осознанная возможность исполнить свое предназначение, реализованная в служении ближнему, в исполнении гражданского долга, в творческом взаимодействии с другими людьми, придает добровольческой деятельности значение

важнейшего ресурса демократического развития общества и личностного роста граждан. Эта деятельность способствует изменению самооценки и самосознания личности, что, в конечном счете, способно привести к преобразованию ее Я-концепции. Обогащается и ценностно-смысловая сфера личности, так как человек получает общественную оценку и признание заслуг. Таким образом, реализуется функция социализации – добровольческий труд формирует и развивает человека как члена общества.

Анализируя работу по вовлечению студенческой молодежи в волонтерскую деятельность, можно выявить ее социально-психологические условия. Процесс вовлечения можно рассматривать как технологию социального влияния в интересах построения инновационных организационных структур – волонтерских общностей, направленных на утверждение в общественном мнении новых социальных ценностей и норм – гуманизма и альтруизма. В ходе реализации такой технологии обеспечивается достижение ряда социально-психологических функций, среди которых ведущую роль играют: мобилизующая – формирование у целевой аудитории готовности к добровольческому участию в общественно значимых проектах; интегративная – объединение стремлений и усилий отдельных лиц в интересах достижения общих целей; социализирующая – выработка устойчивых добровольческих тенденций в поведении и отношениях участников волонтерских акций.

Повышению эффективности процесса вовлечения студентов в волонтерскую деятельность организаций могут способствовать следующие шаги: в рамках мобилизационного воздействия общественных организаций – усиление доли присутствия таких информационных инструментов как позиционирование, визуализация и символизация реального опыта волонтерской деятельности; для интегративного воздействия волонтерской общности – использование тренингов командообразования и социального проектирования, реализуемых при непосредственном участии потенциальных благополучателей; в целях социализирующего воздействия – повышение престижности социального статуса волонтерства путем публичной демонстрации лидерами общественного мнения своего положительного отношения к идеям альтруизма и гуманизма.

Таким образом, процесс вовлечения студентов в волонтерское движение во многом обусловлен представленностью в общественном мнении ценностей и целей добровольческой деятельности по реализации выдвигаемых общественной организацией проектов и программ. Цель информационного влияния состоит в раскрытии социальной значимости волонтерства как общественного явления и побуждении граждан к проявлению добровольческой активности в интересах определенных благополучателей. Для этого необходимо создавать мобилизационно привлекательный образ для потенциальных волонтеров. При этом, как показывает практика, наиболее интересными в глазах студентов выглядят такие проекты, которые имеют экологическую направленность или связаны с осуществлением строительно-реставрационных работ.

По нашему мнению, мобилизационная привлекательность – это такая составляющая имиджа общественной организации, которая обеспечивает эмоциональное принятие основных ориентиров деятельности и вовлеченность наиболее восприимчивых представителей аудитории в процесс достижения декларируемых целей в рамках реализуемых организацией проектов. Данное качество имиджа общественных организаций может быть отнесено к числу значимых социально-психологических условий процесса вовлечения волонтеров в общественно полезную деятельность.

Для достижения этого социально-психологического эффекта организаторам волонтерского движения имеет смысл рассматривать процесс вовлечения студентов в добровольческую деятельность как часть этой деятельности. В связи с этим основными исполнителями подобных информационных кампаний должны стать студенты, уже имеющие опыт участия в международных волонтерских лагерях, и другие лица, входящие в этот проект на правах волонтеров. Их задача – донести до аудитории все многообразие смыслов разработанных заранее агитационных сообщений, придав им дополнительный личностный смысл за счет раскрытия своего отношения к волонтерству. Основная мысль такой информации может быть выражена в виде слогана «Открой себя миру волонтерства, и мир откроется для тебя». Первая часть слогана призывает молодых людей заглянуть в себя, оценить свои приоритеты и ценности,

открыть в себе источники бескорыстия и доброты как личностно значимые качества. Вторая часть привлекает внимание к волонтерству как международному явлению с большой историей и традициями. Дополнительным стимулом служит то, что с точки зрения современных молодых людей все зарубежное имеет определенные преимущества перед отечественным. Таким образом, аудитории внушается идея «открытости миру» как ценность жизни, способная наполнить ее богатством содержанием и новыми впечатлениями.

Целесообразно использовать *прямое общение* волонтеров с аудиторией: а) в ходе проведения психодиагностических мероприятий по выявлению уровня готовности к волонтерской деятельности (проводят волонтеры из числа студентов психологических факультетов); б) в ходе знакомства с зарубежным и отечественным опытом волонтерства (осуществляют волонтеры из числа участников международных лагерей); в) в ходе встреч с представителями волонтерского клуба, на видеоконференциях, в видеобращениях, звуковых письмах и др.

Для этого нужно осуществить определенные подготовительные мероприятия, включающие: а) подготовку добровольцев из числа студентов психологических факультетов для осуществления психологической диагностики и проведения смыслоориентирующих бесед; б) подбор активистов из числа участников волонтерских лагерей для проведения встреч в студенческих аудиториях; в) наличие иллюстративного материала для создания слайд-лекций об опыте пребывания в волонтерских лагерях и о функционировании международного волонтерского движения; г) разработку материалов, необходимых для презентации волонтерских клубов. Кроме того, необходимо так подготовить отобранных волонтеров, чтобы они имели достаточный объем знаний по теме и были готовы отвечать на все вопросы аудитории, касающиеся работы летних лагерей и волонтерских клубов. Стоит также разработать план использования современных средств предоставления информации, поскольку многие вузы обладают разветвленными сетями телекоммуникаций, которые могут быть использованы в подобной работе.

Полученная информация должна, в конечном счете, привести к созданию электронной базы данных на всех лиц, прошедших тестирование и проявивших интерес к проводи-

мым волонтерским центром мероприятиям. В дальнейшем осуществляется персональная работа с людьми, проявившими интерес и желающими участвовать в мероприятиях. Для этого необходимо выделить место проведения встреч и подобрать тех, кто может принимать потенциальных волонтеров и проводить с ними ориентирующие беседы по вопросам функционирования клуба. Следующим шагом будет организация тематических лекций и семинаров для групп потенциальных добровольцев в помещении центра или в вузе, с которым существует договоренность о сотрудничестве. Со всеми, кто готов и хочет работать волонтером в лагере или клубе, необходимо провести занятия по профессиональному мастерству и технике безопасности.

Для оценки эффективности осуществляемых мероприятий предлагается использовать два вида диагностики. Первый – процессуальный, направленный на выявление качественных параметров того имиджа волонтерства и волонтерских клубов, который будет создан в ходе проводимой информационной кампании. Разработка инструментария такой диагностики является темой самостоятельного исследования и проекти-

рования. Второй вид – результативный, связанный с оценкой объема и качества заявок на участие в волонтерских лагерях и клубах. Необходимую информацию можно получить от сотрудников клуба и участников волонтерских лагерей.

Проделанный анализ позволяет сформулировать вывод о том, что определяющим для процесса вовлечения волонтеров в общественно полезную деятельность выступает такое качество как «мобилизационная привлекательность» – формируемый в молодежной аудитории образ добровольческой активности. Оно складывается из взаимодействия таких коммуникационных эффектов как интерес, понимание и вовлеченность. Их проявления во многом обусловлены вызываемой имиджем общественной организации степенью увлеченности, уровнем любопытства, возникающим чувством принадлежности к одной большой группе, осознанием важности дальнейшего выбора. Осуществление информационного воздействия на студенческую аудиторию с учетом этих критериев позволяет наиболее эффективно решать задачи информационного обеспечения вовлечения студентов в добровольческую деятельность.

Примечания

¹ См.: Информационный ресурс: www.sochi2014.com

² Там же.

³ Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760-п // www.sochi2014.com

⁴ См.: Кудринская Л.А. Добровольческий труд: опыт теоретической реконструкции: Дис. ... д-ра социол. наук. М., 2006.

⁵ См.: Кордонский М.Б., Ланцберг, В.И. Технология группы. Заметки из области социальной психологии неформальных групп. 4-е изд., испр. и доп. Одесса; Туапсе, 1996.

УДК 159.922

Л.Ю. ФОМИНА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: Lufom@mail.ru

Влияние эмоций на познавательную деятельность младшего школьника

В статье анализируются исследования, посвященные роли эмоций в познавательной деятельности младшего школьника. Рассматривается влияние эмоций на процессы запоминания, восприятия, воображения и мышления. Подчеркивается, что чрезмерные эмоциональные состояния неблагоприятно сказываются на познавательной деятельности ребенка, тормозят и дезорганизуют его интеллектуальную активность.

Ключевые слова: эмоции, познавательная деятельность, влияние, младший школьник, потребности, мотивация.

L.YU. FOMINA

Influence of Emotions on Informative Activity of the Younger Schoolboy

In article the researches devoted to a role of emotions in informative activity of the younger schoolboy are analyzed. Influence of emotions on processes of storing, perception, imagination and thinking is considered. It is underlined that excessive emotional conditions adversely affect informative activity of the younger schoolboy, brake and will disorganize its intellectual activity.

Key words: emotions, informative activity, influence, the younger schoolboy, requirements, motivation.

Возрастные особенности младшего школьника проявляются в несовершенстве регулирующей функции эмоций: младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы. Кроме того, восприятию учащихся первого – второго классов свойственна ярко выраженная эмоциональность. Б.Г. Ананьев выделяет познание как деятельность, направленную на получение знаний и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования¹.

Ведущей деятельностью младшего школьника является учение. Именно в этом процессе ребенок продолжает свое знакомство с миром природы и людей, с настоящей и прошлой жизнью, поэтому познавательная деятельность младшего школьника непосредственно связана с учебной. В процессе познавательной деятельности происходит развитие познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления, воображения. Рассматривая влияние эмоций на познавательную деятельность, необходимо выявить характер связи эмоций и познавательных процессов, а также их роль в проявлении потребностно-мотивационной сферы.

Л.В. Путляева, рассматривая интеллектуальные и эмоциональные компоненты, отмечает их неразрывность в когнитивном процессе, ибо ни одна эмоция не возникает вне деятельности человека². Эмоции являются неизменными компонентами управления поведением и деятельностью, могут выступать в различных соотношениях, а при определенных условиях оказывать дезорганизирующее и демобилизирующее влияние³.

П.Я. Чебыкин отмечает, что эмоции образуют определенную надстройку над процессами познания, они не только сопровождают их, окрашивая и придавая им субъективное значение, но и выступают существенными регуляторами их эффективности⁴. Регулятивная функция осуществляется и благодаря тому, что эмоции включаются в процесс це-

леобразования учебно-познавательной деятельности младшего школьника.

Рассматривая соотношение эмоций и потребностей, С.Л. Рубинштейн устанавливает, что оно проявляется двояко. С одной стороны, удовлетворение или неудовлетворение потребности может породить эмоциональное состояние удовольствия/неудовольствия, радости/печали и др.; с другой – сама потребность может испытываться как чувство. Эмоция выражает активную сторону потребности и включает в себя и стремление, влечение к эмоционально привлекательному. Так же как влечение, желание всегда более или менее эмоционально. Эмоции рассматриваются в качестве посредника, «презентующего объективную нужду организма на уровне психики»⁵. «Выступая в качестве проявления потребности, в качестве конкретной психической формы ее существования, эмоция выражает активную сторону потребности»⁶. Выделяют две тенденции: одна подчеркивает обусловленность эмоций фактом актуализации потребностей, другая – протеканием процесса их удовлетворения. Таким образом, эмоции, сигнализируя об обострении некоей потребности, являются первым необходимым условием деятельности, предшествуют ей, определяют ее цель. Данный аспект проявления эмоций особенно подчеркивается так называемыми мотивационными теориями. Между мотивацией и эмоцией, по мнению В.И. Шаховского, имеются сходства и различия. Мы лишаемся части наших возможностей, если мотивация слишком сильна, и адаптация становится менее адекватной деятельности. Тогда в деятельности появляются признаки эмоций, и иногда адаптивное поведение нарушается, полностью замещаясь эмоциональными реакциями⁷.

В современной психологической литературе накоплен целый ряд конкретных данных о связи эмоций с познавательными процессами: памятью, восприятием и мышлением. Независимо от того, воспринимает ли человек предмет, имеющий для него значение

или же относительно нейтральный, на содержание восприятия могут оказывать влияние эмоции, вызванные ранее действовавшими факторами. Это влияние проявляется, прежде всего, в изменении значения воспринимаемого содержания, что свидетельствует о том, что изменения, происходящие в восприятии, в какой-то мере связаны с содержанием эмоций: отрицательное эмоциональное состояние (страх, беспокойство, напряжение, предэкзаменационное возбуждение) вызывает смещение оценок в отрицательную сторону. Связь между содержанием эмоций и изменениями в восприятии особенно наглядно проявляется в тех случаях, когда различия в восприятии можно исследовать в разных по содержанию эмоциональных состояниях. Например, Р. Постман и Д. Брунер экспериментально установили, что состояние фрустрации способствует появлению у испытуемых ошибок восприятия, связанных с некоторым искажением понимания значения слов, таких как «взрыв», «уничтожение» и т.п.⁸. Восприятие изменяется под воздействием временных эмоциональных состояний, но и устойчивые эмоциональные установки оказывают на него влияние. Например, испытуемые с высоким уровнем тревожности обнаруживают повышенную склонность к восприятию элементов угрозы в предъявляемых ситуациях⁹.

Н.Д. Левитов высказывает мнение, что обогащение восприятия при соответствующем эмоциональном состоянии заключается в том, что, с одной стороны, предмет восприятия или его деталь приобретают особую значимость, с другой стороны, привносится нечто из прежнего опыта, на фоне которого воспринимаемое оказывает особое впечатляющее действие.

Иногда эмоциональные состояния приводят к искажению предмета восприятия, к иллюзиям и галлюцинациям. Сильные эмоции могут преобразовывать объекты восприятия действительности. К.Е. Изард утверждает, что эмоция интереса повышает способность человека к восприятию и обработке поступающей из внешнего мира информации¹⁰. Интерес стимулирует человека к исследовательской и познавательной активности. В состоянии сильного возбуждения мы воспринимаем окружающий мир совершенно иначе, чем в обычном состоянии. Эмоции фильтруют и модифицируют сенсорную информацию, изменяя зрительные, слуховые, соматические, вкусовые и обонятельные ощущения.

Экспериментально доказано, что человек усваивает тот материал, который соответствует его настроению. Ю.Д. Хомская и Н.Я. Батова отмечают, что восприятие зависит как от эмоционального содержания стимулов, так и от исходного эмоционального состояния испытуемых¹¹.

Накоплен ряд конкретных экспериментальных данных о влиянии эмоций на запоминание. Было установлено, что в условиях неуспеха (фрустрации) у некоторых испытуемых наблюдается тенденция к более быстрому заучиванию пар слов, имеющих агрессивное содержание. Не только научение, но и припоминание зависит в известной степени от эмоциональных процессов. К. Кендлер (Kendler, 1949) обнаружил, что существует тенденция к лучшему запоминанию событий, в которых человек достиг успеха¹². Из исследований Коха можно сделать три вывода: во-первых, положительных воспоминаний больше, чем отрицательных; во-вторых, отрицательный опыт запоминается лучше, чем нейтральный, и, наконец, в-третьих, запоминание зависит от силы эмоции: более сильные эмоции, независимо от того, положительные они или отрицательные, способствуют запоминанию большего числа фактов¹³.

В младшем школьном возрасте эмоции играют большую роль в процессах запоминания. Еще в 1944 г. Ф.Н. Тимиргазин проводил исследование о роли эмоций в процессах запоминания учащихся младших классов. Он доказал, что текст, эмоционально окрашенный, запоминается младшими школьниками лучше, чем лишенный этой окраски. Эмоциональная память – самая прочная, особенно память об отрицательных эмоциях¹⁴. Н.Д. Левитов также приводит доводы, подтверждающие, что сила воспоминаний в смысле точности и яркости зависит от эмоционального фона, на котором когда-то воспринималось то, что в настоящее время вспоминается¹⁵. Пленительность воспоминаний картин детских лет объясняется окрашенностью детских впечатлений эмоциями. Часто на склоне лет человек ярко представляет мелкие, но значительные в своем эмоциональном содержании эпизоды детства. Но воспроизведение материала как в форме воспоминаний, которым в той или другой мере отдается человек, так и в виде простой проверки удержанного в памяти из того, что ранее было усвоено, также зависит от эмоционального состояния человека во время припоминания.

В.С. Дерябин доказывает, что легко забываются монотонные, безразличные происшествия текущей жизни¹⁶. Лучше запоминается то, что интересно, важно, на чем сосредоточивается внимание, т.е. то, что имеет более выраженный чувственный тон. Аффективность оказывает сильное влияние на ход ассоциаций. Хорошее настроение вызывает ускорение, угнетенное – замедление течения представлений. Таким образом, аффекты по отношению к ассоциациям являются детерминирующим фактором. Некоторые авторы пришли к выводу, что «эмоциональные» слова запоминаются лучше неэмоциональных и при воспроизведении слов сразу после заучивания различия в сохранении «приятного» и «неприятного» материалов незначительны или равны нулю, однако при отсроченном воспроизведении положительное или отрицательное влияния на предпочтение материала возрастают. Другие ученые считают, что время влияет на воспроизведение положительно или отрицательно эмоционально окрашенного материала, и при отсроченном воспроизведении лучше сохраняются слова, вызывающие приятные ассоциации¹⁷.

Ученые, первыми обратившиеся к психологии мышления, не могли игнорировать того факта, что мышление включает в себя эмоциональные компоненты. Так, Г. Майер выделял «судящее» мышление и эмоциональное, Т. Рибо – аффективное и интеллектуальное, Э. Блейлер, исходя из анализа патологии, подразделял мышление на аутистическое и реалистическое. Как правило, эмоциональное мышление связывалось с функционированием в обыденной жизни, а интеллектуальное – с научным познанием¹⁸.

С самого начала развития советской психологии проблема взаимосвязи «аффекта и интеллекта» была обозначена как одна из основных. Л.С. Выготский говорит об их единстве. С.Л. Рубинштейн – о том, что мышление как реальный психический процесс является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоция – единством эмоционального и интеллектуального. А.Н. Леонтьев считал, что мышление как деятельность имеет аффективную регуляцию, непосредственно выражающую ее пристрастность¹⁹. О.К. Тихомиров, характеризуя мыслительный процесс как деятельность, считает, что нельзя не учитывать роль эмоциональных процессов в формировании психического отражения на уровне мышления²⁰. Ю.Е. Виноградов, ис-

следуя роль эмоциональной активизации в структуре мыслительной деятельности, приходит к выводу, что без нее невозможно объективно верное решение субъективно сложных мыслительных задач, хотя наличие этой активизации еще не гарантирует достижения объективно верного результата²¹. Важно отметить, что эмоциональное решение значительно опережает интеллектуальное. Эмоции выступают и как порождение интеллектуальной деятельности, и как ее регулятор, кроме того, они могут выполнять положительную функцию «коррекции» поисковой деятельности, приводящей к объективно верным результатам.

В работах Ю.Н. Кулюткина, посвященных исследованию эмоциональных процессов в структуре мыслительной деятельности, выделяются эмоциональные и операциональные компоненты эвристического поиска²². Им выдвинута гипотеза о взаимодействии положительных и отрицательных эмоций. Он отмечает, что в момент активизации отрицательных эмоций наблюдается реципрокное обострение чувствительности к положительным подкреплениям. На этой основе происходит своеобразное эмоциональное ожидание малейшего успеха, когда даже частичное соответствие между требованиями задачи и ориентировочных действий эмоционально оценивается как успех. Автор считает, что эмоциональная оценка вырабатывается с точки зрения общего замысла решения, а не в связи с отдельными его вариантами. Отрицательная эмоциональная оценка возникает лишь тогда, когда не воплощается замысел решения в целом, тогда как отдельные неудачные варианты могут не вызывать отрицательного эмоционального переживания.

Итак, эмоции и мышление взаимосвязаны. В связи с этим вполне обоснована известная каждому зависимость характера приходящих в голову мыслей от настроения. Воистину, «В уме, подавленном тоской, теснится тяжких дум избыток» (А.С. Пушкин) и «Если эмоции влияют на мышление, то и характер мыслей, несомненно, сказывается на состоянии эмоциональной сферы»²³.

В.И. Шаховский, исследуя роль эмоций в речи, отмечает, что «социальная эмоция» – неременная величина мышления²⁴. Мышление и язык взаимосвязаны, поэтому истинность мышления проявляется в речевых поступках, в том числе и в эмоциональных. В них обнаруживаются практичность, осязаемость, реаль-

ность мышления вообще и его эмоционального аспекта в частности. Мышление связано и с ассоциациями. Ассоциативная часть тезауруса человека является базой для так называемых личностных смыслов, которые возникают, прежде всего, в связи с индивидуальным эмоциональным опытом человека, поэтому тезис об эмоционально окрашенном мышлении представляется достаточно аргументированным.

А.Г. Ковалев, изучая влияние положительных и отрицательных эмоций, отмечает, что последние дезорганизуют не только физиологические процессы, но и психическую деятельность человека. Притормаживается мышление, замедляются реакции как мышечные, так и интеллектуальные. В гневе, страхе, тоске восприятие неточно, неадекватно действительности. Резко снижается чувствительность. Мышление становится чрезвычайно суженным и ошибочным, так как человек при этом не способен учесть все условия и последствия своих действий. Решения часто поспешны и необдуманны, действия не вполне сознательны²⁵.

Неполным будет исследование влияния эмоций на познавательную деятельность, если игнорировать их влияние на процесс воображения. Сильная эмоция, связанная с отсутствием чего-либо, вызывает наплыв компенсаторных фантазий, однако спустя некоторое время она может привести к исчезновению фантазий и избеганию тем, связанных с испытываемым дефицитом. В фантазии людей, находящихся в отрицательном эмоциональном состоянии (фрустрации), наблюдается заметное увеличение числа агрессивных элементов²⁶.

Н.Д. Левитов говорит о том, что эмоции и воображение настолько между собой связаны, что трудно найти случаи, когда они не взаимодействуют²⁷. Это относится не только к творческому, но и воссоздающему воображению. Активное отношение ребенка к миру проявляется и в том, что воображение невозможно без эмоционального переживания того, что воображается.

Способность к предвосхищению событий придает воображению эмоционально напряженный характер, который служит энергетическим балансом, внутренним импульсом его дальнейшего развития, направляет, организует и стимулирует его работу. Действие воображения опосредовано эмоциональным отношением, умением вводить себя в состояние энтузиазма и вдохновения, что, в свою очередь, порождает стойкость в творческих поисках.

Из вышеизложенного можно сделать выводы о роли эмоций в познавательной деятельности младшего школьника:

- эмоции вызывают ассоциации, которые связаны с ними по эмоциональному проявлению (отрицательные состояния вызывают негативные мысли, переживания и т.д.);

- эмоции оказывают влияние на процессы запоминания, сохранения и воспроизведения младшего школьника. Можно сделать вывод, что ребенок запомнит эффективнее эмоционально окрашенные события, факты и т.п.;

- восприятие и внимание под влиянием эмоций делаются односторонними и направляются сообразно с господствующей эмоцией;

- под влиянием эмоций оказываются объективность суждений, скорость мыслительных процессов младшего школьника (мышление затормаживается под воздействием отрицательных эмоций), ход деятельности;

- эмоциональные состояния активно влияют на мотивацию и потребности субъекта;

- отрицательные эмоции дезорганизуют не только психическую деятельность, но и физиологические процессы. Положительные же, наоборот, стимулируют деятельность и служат фактором здоровья ребенка;

- чрезмерные положительные эмоциональные состояния неблагоприятно сказываются на познавательной деятельности, тормозят и дезорганизуют интеллектуальную активность младшего школьника. Эффективными эмоциями, стимулирующими интеллектуальную деятельность, являются эмоции слабой и средней силы.

Примечания

¹ См.: *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968.

² См.: *Путляева Л.В.* К вопросу о роли эмоциональных состояний в мыслительной деятельности. М., 1993.

³ См.: *Ильин К.Е.* Психология воли. СПб., 1999.

⁴ См.: *Чебыкин А.Я.* Проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся // *Вопросы психологии*. 1987. № 6.

⁵ *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 1. С. 128.

⁶ *Виллюнас В.К.* Психология эмоциональных явлений. М., 1976. С. 112.

- ⁷ См.: Шаховский В.И. О роли эмоций в речи // *Вопр. психол.* 1991. № 6.
- ⁸ См.: *Психология ощущений и восприятия: Хрестоматия по психологии* / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Любимова, М.Б. Михалевской. М., 1999. С. 164–181.
- ⁹ См.: *Рейковский Я.* Экспериментальная психология. М., 1979.
- ¹⁰ См.: *Изард К.Е.* Эмоции человека. М., 1980.
- ¹¹ См.: *Хомская Е.Д., Батова Н.Я.* Мозг и эмоции. М., 1992.
- ¹² См.: *Психология ощущений...* С. 114–124.
- ¹³ Там же.
- ¹⁴ Там же.
- ¹⁵ См.: *Левитов Н.Д.* О психических состояниях человека. М., 1984.
- ¹⁶ См.: *Дерябин В.С.* Чувства, влечения, эмоции / Под ред. А.И.Смирнова, А.В. Трохачева. Л., 1974.
- ¹⁷ См.: *Хомская Е.Д., Батова Н.Я.* Указ. соч.
- ¹⁸ См.: *Психология ощущений...* С. 34, 52, 76.
- ¹⁹ См.: *Выготский Л.С.* Сознание как проблема психологии поведения // *Выготский Л.С. Собр.соч.:* В 6 т. М., 1989. Т. 1. С. 144–145; *Рубинштейн С.Л.* Указ. соч.; *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004.
- ²⁰ См.: *Тихомиров О.К.* Психология мышления. М., 1984.
- ²¹ См.: *Виноградов Ю.Е.* Влияние эмоциональных состояний на различные виды интеллектуальной деятельности // *Психологические исследования творческой деятельности.* М., 1995.
- ²² См.: *Кулюткин Ю.Н.* Эвристические методы в решении задач. М., 1970.
- ²³ См.: *Никифоров А.С.* Эмоции в нашей жизни. М., 1994. С. 22.
- ²⁴ См.: *Шаховский В.И.* Указ. соч..
- ²⁵ См.: *Ковалев А.Г.* Воспитание чувств. М., 1991.
- ²⁶ См.: *Рейковский Я.* Указ. соч.
- ²⁷ См.: *Левитов Н.Д.* Указ. соч.

ПЕДАГОГИКА

УДК 371.011.1

Н.В.БОГОВИК

Алтайский краевой институт
повышения квалификации работников образования (г. Барнаул)
E-mail.ninbo@yandex.ru

Генезис поликультурного воспитания в теории и практике образования

В условиях современной глобализации все большее значение придается активному диалогу культур, основанному на согласии, взаимном интересе, понимании и уважении, который проявляется через язык, культуру, традиции и т.д. При этом диалог и интеграция культур может быть успешным только при соблюдении принципа толерантности. Анализ сути, содержания, функций, цели поликультурного образования позволяет утверждать, что оно предназначено для создания педагогически благоприятного взаимообогащения культур, благодаря чему происходит становление всесторонне развитой личности.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурное воспитание, диалог культур, язык в поликультурном образовании, билингвизм, полилингвизм, национальная специфика в образовании и воспитании, толерантность.

N.V. BOGOVIK

The Origin of Multicultural Education in Educational Theory and Practice

Under current trends of globalization, increasing importance is placed on an active dialogue of cultures, based on consent, mutual interest, understanding and respect, which manifests itself through language, culture, traditions, etc. That said, the dialogue and the integration of cultures can only be successful if the principle of tolerance is followed throughout. An analysis of the essence, content, function and goal of multicultural education confirms that it is a very fitting tool for the creation of a pedagogically favourable mutual enrichment of cultures, owing to which the formation of a rounded and developed personality can take place.

Keywords: multicultural education, dialogue of cultures, bilingualism, multilingualism, language in multicultural education, national features in education, tolerance.

В современном мире система образования развивается с учетом культурной интеграции, глобализации, социально-экономической и общественно-политической стабильности. Одним из стратегических ресурсов развития России в XXI в. является повышение доступности и эффективности образования. Система образования ориентирована на формирование мировоззренческой устойчивости личности и общества на основе гуманизма и толерантности.

Сегодня мир превращается в единую глобальную целостность, состоящую из большого числа национальных культур, и все происходящее у отдельных народов отражается на ситуации в других странах. Особенности мировосприятия и отношения к миру, психологии народов, национально-этнические особенности вырабатывались тысячелетиями¹. Проявления этих особенностей, специфических черт в трудовой деятельности и бытовой сфере наблюдались издавна. Процесс

сближения и пересечения культур происходил постепенно, но с развитием интеграции стал ускоряться. Взаимозависимость культур является отличительной чертой современного мира. Границы между культурами постепенно становятся размытыми, но, при сохранении культурного своеобразия, образуется единое поликультурное пространство.

Долгосрочный и сложный процесс глобализации межкультурных связей побуждает к необходимости создания такой концепции образования, в которой будут отражены тенденции сохранения этнического своеобразия культур с учетом глобализации, интеграции. Процесс глобализации выдвигает на первый план проблемы, которые связаны с поликультурностью. Концепция глобального образования решает эти проблемы: образование учитывает интеграцию и формируется в соответствующую систему.

Теория глобального образования, возникшая на рубеже 60–70 гг. XX в., авторами которой являются американские философы Р. Хенви, Д. Боткин и др., исходит из основополагающей идеи, что современная школа, существующая в меняющемся, но взаимосвязанном мире, выполняет задачу воспитания у учащихся его целостного видения и места в нем человека². В Российском научном центре «Формирование культуры межнационального общения» существуют попытки соединить проблемы воспитания национальных чувств и сознания и глобального образования. Также в последнее время стала развиваться педагогика межнационального общения (З.Т. Гасанов, В.И. Матис), начались глубокие теоретические исследования и существуют практические наработки в области педагогики толерантности (А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, О.Д. Шарова). Эти процессы осуществлялись и на базе муниципальных общеобразовательных учреждений (школа № 60, гимназия № 79, лицей № 112 г. Барнаула), которые вошли в экспериментальный комплекс программы сохранения и развития системы образования в Алтайском крае, кроме того, преподавался курс «Культура межнационального общения».

В России базовым центром концепции глобального образования стал Российский центр по проблемам глобального образования, которые существуют при Рязанском государственном педагогическом университете. Его основными задачами являются воспитание у личности интереса к мировой куль-

туре, толерантного сознания и отношения к общемировым проблемам человеческого существования, формирования у молодого поколения ответственности за будущее всех народов и цивилизации в целом. Глобально ориентированные образовательные учреждения существуют также в Санкт-Петербурге, Москве, Воронеже, Ростове-на-Дону. Центром глобального образования в Алтайском крае стал Лингвистический институт Барнаульского государственного педагогического университета. В некоторых школах края разработаны учебные интегрированные курсы, проводятся международные обмены.

Содержание глобального образования основано на поликультурном подходе. Воспитание поликультурной личности во многих странах предусматривает реформирование системы образования: «Для реализации концепции формирования поликультурной личности необходима новая школа, в которой необходимо не просто формировать нравственные качества, но и способствовать подготовке молодого человека к деятельности в условиях интеркультурного пространства. Такой школой могла бы стать общеобразовательная поликультурная модель»³.

В связи с этим особую важность приобретает поликультурное образование, которое формирует этнокультурную самоидентификацию и способствует нравственному становлению личности (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, В.П. Борисенков, В.И. Матис и др.). В научной литературе термин «поликультурное образование» в большинстве случаев рассматривается в широком смысле слова, подразумевающим и воспитание. Учитывая тот факт, что поликультурное образование является сравнительно новым явлением для России, имеет смысл обратить внимание на К.Д. Ушинского, считавшего, что без национальной принадлежности человека не бывает, и выделявшего российское, французское, английское воспитание. Особый акцент он делал на использовании принципов и идей народности в учебно-воспитательном процессе⁴. Но следует отметить, что положения К.Д. Ушинского реализуются только в настоящее время. Например, в работах Е.В. Бондаревской подчеркивается, что поликультурное образование тесно взаимосвязано с системой народного воспитания, педагогики, а также этнопедагогики и этнопсихологии. Поликультурное воспитание предполагает учет культурных и воспитательных интересов раз-

ных национальных и этнических групп и предусматривает:

- адаптацию личности к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур;
- взаимодействие людей с разными традициями;
- ориентацию на диалог культур;
- отказ от культурно-образовательных монополий в отношении других наций и народов⁵.

По мнению ряда ученых, поликультурное образование заключается в «формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований»⁶. Мы придерживаемся точки зрения В.И. Матиса, рассматривающего поликультурное образование как интеграцию и сохранение культурной самобытности личности в условиях поликультурного общества, что подразумевает поликультурную модель школы как образовательного учреждения с совокупностью общеобразовательных и профессиональных национальных программ, основанных на государственных стандартах, формирующих у учащихся межкультурную компетентность и способность к быстрому и безболезненному включению в общественную жизнь в условиях многонационального окружения⁷.

В современных исследованиях наряду с «поликультурным воспитанием» понятия «мультикультурный» (Д. Бенкс) и «многокультурный» (Г.Д. Дмитриев) употребляются в качестве синонимов. В.И. Матис отмечает, что в разных странах используются различные термины. Например, в Германии в большинстве случаев – «мультикультурное образование», «поликультурное воспитание», «многокультурное образование». В России М.М. Бахтин был введен термин «диалогизм», в современных же исследованиях чаще всего встречаются «интеркультурное образование», «интерсоциальное воспитание», «интегративное образование» и т.д.⁸

Г.Д. Дмитриев, рассматривая культуру как совокупность менталитета, традиций, ценностей и др., определяет многокультурное образование как «способ противостоять расизму, предубеждениям, ксенофобии, предвзятости, этноцентризму, ненависти, осно-

ванной на культурных различиях»⁹. Исходя из этого, ученый выделил цель многокультурного образования: способствовать созданию в России демократического государства, характеризующегося толерантностью взглядов, развитием культурного плюрализма в обществе, справедливостью для всех и каждого, уважением права свободного выбора человеком своих культурных идентичностей¹⁰.

В фундаментальных трудах А.Н. Джуринского обращено внимание на общие цели поликультурного и интернационального воспитания, в которые входят: понимание иных народов, культур, цивилизаций, жизненных ценностей, включая культуру быта, уважение к ним; осознание необходимости взаимопонимания между людьми и народами; способность общения; соблюдение не только прав, но и обязанностей в отношении иных социальных и национальных групп; понимание необходимости межнациональной солидарности и сотрудничества; готовность участвовать в решении проблем другого сообщества и этноса. В то же время ученый раскрывает отличия поликультурного и интернационального воспитания, подчеркивая, что различные культуры сосуществуют в общем социальном пространстве¹¹.

В работах В.В. Макаева, З.А. Мальковой, Л.Л. Супруновой содержание поликультурного образования раскрывается как приобщение к мировой культуре и как характеристика самобытных черт культур народов России и мира, обладающих общими традициями, позволяющими жить в мире и согласии. Дискуссии, тренинги, семинары, включающие сюжетно-ролевые игры как методологически наиболее эффективные, используются в гуманитарных, естественно-научных и художественно-эстетических учебных дисциплинах¹².

О.В. Аракелян, опираясь на труды советских ученых (Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого), ориентирует на разные образовательные программы для разных народов, комплектацию классов с учетом этнического разнообразия, преподавание на родном языке в начальной школе с последующим освоением русского языка со второго и третьего годов обучения, участие ребят разных национальностей в праздниках, прогулках, экскурсиях, делает акцент на уважительном толерантном отношении к другим культурам. Она считает главной задачей поликультурного образования воспитание культуры межнационального общения.

Диалог культур раскрыт и в работах М.М. Бахтина, который рассуждает о человеке как об уникальном мире культуры в его отношениях с другими личностями-культурами. Такая личность развивает себя в процессе этого взаимодействия и одновременно воздействует на других. В.С. Библер представил личностно ориентированную педагогическую технологию в «Школе диалога культур», рассматривая диалог как определенную коммуникативную среду, которая представляет собой механизм становления и самообоснования личности в условиях множественности культур. Ученый отметил, что человеческие культуры находятся в постоянном общении, и так как каждая весьма своеобразна и непохожа на другие, их общение является диалогом¹³. По мнению В.С. Библиера, чем более развита национальная культура, тем более она стремится к диалогу с другими, тем самым обогащаясь. Как подчеркивает В.И. Матис, несмотря на то, что «диалог культур» происходил с древнейших времен, возможности взаимодействия и взаимовлияния неизмеримо возрастали с развитием общества, с усложнением межнациональных связей¹⁴.

Диалог и интеграция культур могут быть успешными только при соблюдении принципа толерантности. Толерантность представляет собой качество отношений, связанных с готовностью одной культуры принимать или в какой-то мере не принимать другую, ее ценности, смыслы, тип мышления и т.д.¹⁵. В.П. Степанов уделяет важное место вопросам воспитания толерантности, их решение зависит от системы образования. Выделяя такие средства воспитания толерантности как знакомство с другими культурами, межкультурный диалог, организация групповой коммуникации (дискуссии, сюжетно-ролевые игры и др.), ученый говорит о том, что способы воспитания толерантности будут наиболее эффективными, если их осуществлением станет заниматься педагог, обладающий знаниями о поликультурном мире и учитывающий особенности учащегося, проявляющиеся в диалоге с другой культурой. Личностные качества такого педагога должны находиться в полной гармонии с профессиональными знаниями и способностями. В настоящее время в поликультурном воспитании большое внимание стало уделяться активному диалогу культур, основанному на согласии, взаимном интересе, понимании и уважении, а не на позиции терпимого сосуществования.

Рассматривая толерантность как собирательное понятие, включающее терпимость, устойчивость к стрессу, конфликту и т.д.; признание разнообразия отличительных черт, ценностей, идеалов других личностей; приобретение/адаптацию личности к чему-либо или кому-либо; желание достичь понимания другой личности, – следует отметить, что в различных исследованиях по поликультурному воспитанию ученые используют вместо термина «поликультурность» близкие по значению – «этнотолерантность» (Г.В. Палаткина), «поликультурная толерантность» (А.Ю. Белогуров, А.М. Бутгаева), «межкультурная толерантность» (П.В. Степанов) и др., хотя эти понятия не тождественны. Антиподом толерантности является интолерантность, которая характеризуется негативным отношением к особенностям другой личности и культуры. Основой интолерантности является убеждение, что своя культура, группа, система взглядов лучше, предпочтительнее остальных¹⁶. Следствием интолерантности становится незнание своей и иных культур, что, соответственно, приводит к препятствиям в культурном общении, сужает восприятие многообразного мира, уникальности других культур и личностей и является ограничением для развития индивида. Явления интолерантности в образовательных учреждениях требуют особого внимания педагога и организации работы по устранению или смягчению этих установок.

Для преодоления культурного невежества и воспитания поликультурной личности в современной педагогической науке выработаны следующие принципы: воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств; воспитание толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству, сосуществованию социальных групп, различных рас, религий, этносов¹⁷. На основе данных принципов определяются функции поликультурного воспитания, к которым относятся:

- формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи;
- осознание важности культурного многообразия для самореализации личности;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям;
- развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания.

Опираясь на проведенный анализ, мы выделили следующие задачи поликультурного воспитания:

– приобретение глубоких знаний о культурах своего народа и других национальностей;

– знания национального языка, литературы (в соответствии с национальной принадлежностью учащегося);

– знакомство с этнокультуроведческим материалом о мире и России, воспитывающим позитивное отношение к культурным различиям;

– обучение общению (основанному на взаимопонимании и взаимоуважении, знании этнических особенностей – психологии, этикета, традиций – того или иного народа) в многонациональном коллективе в духе толерантности и гуманного межнационального общения;

– создание необходимых условий для интеграции учащихся в различные культуры.

Перечисленные задачи раскрывают значение культуросообразности, определяющей содержание поликультурного образования, способствующей становлению толерантного, уважительного отношения к другим культурам и являющейся важным условием интеллектуального, эмоционального, духовного развития человека, его индивидуальности и культурного саморазвития.

Решения поставленных задач можно достичь с помощью конкретных средств, которые имеют неразрывную связь с культурой народов, природой и жизнедеятельностью человека. К ним относятся: язык и устное народное творчество, традиции, обряды, праздники, народный быт, некоторые виды фольклора (визуальный, музыкальный, хореографический и т.д.), инструментальное творчество, кулинарное искусство, труд, игры и др.

Язык, как родной, так и доминирующего этноса, иностранные языки являются ведущими средствами поликультурного воспитания, которые не только служат коммуникации, но и позволяют приобщаться к различным способам мышления, чувствования, поведения, отмечает Ли Тэн Хой¹⁸. Посредством языка выражаются мысли, чувства, характер, настроения, передается эмоциональное состояние нации. А.И. Холмогоров подчеркивает, что у каждого народа образовалась своя система образов языка, свои сравнения, метафоры, пословицы, поговорки в соответствии с характерным для данного народа историческим путем развития, образом жизни, бытовыми условиями, природой, климатом¹⁹.

Язык является не только средством общения, могучим орудием развития национальной культуры, но он также способен отразить и передать динамику духовной жизни нации. Однако, несмотря на то, что в наши дни наблюдаются интеграция диалектов и их слияние с национальными языками, лингвистическая интерференция, добровольный переход отдельных групп к другому языку, национальный язык является наиболее устойчивой сферой национальной жизни. По мнению Ж. Ладмираля и Э. Липьянского, доступ к любой культуре можно осуществить с помощью языка: «Отсюда все начинается»²⁰. Человек, изучающий иностранный язык, обогащает свою культуру ценностями страны изучаемого языка.

Этой проблематике посвящены труды Ю.Н. Караулова, С.Г. Тер-Минасовой, А.Н. Щукина и др., которые утверждают, что в ходе приобщения учащегося к иностранной культуре формируется «вторичная языковая личность». Человек становится носителем новой культуры, которая в значительной мере отличается от ценностей, традиций и представлений его родной. Именно в условиях, когда человек владеет двумя языками (вербально-семантическим кодом изучаемого языка) в равной степени, второй язык усваивается так же, как и родной – с культурными концептами, обычаями, традициями, обрядами и т.д.

Составные компоненты устного народного творчества (фразеологизмы, пословицы, поговорки, потешки и т.д.), складываясь веками, закрепляя культурно-исторический опыт народа, выражают его менталитет, отражающий национально-этнические особенности, представления и убеждения. Кроме того, носитель национального языка и культуры обладает специфическими особенностями, что необходимо учитывать в межкультурном общении коммуникантов²¹. Язык обладает значительным числом функций, которые исследователи определяют по-разному. Для более полного осмысления языка как ведущего средства поликультурного воспитания необходимо рассмотреть его функции: коммуникативную (собственно информативную), сигнификативную (фиксирующую обозначения) и эвристическую (мыслительную, позволяющую делать выводы).

Коммуникативная функция (общения и обмена информацией) представляет собой один из важнейших факторов развития

человечества. Говоря иначе, язык возник и существует для общения людей. Сигнификативная функция является своего рода фиксатором воспитательных представлений. Эвристическая функция языка представляет интерес с точки зрения нашей проблематики, так как раскрывает, как именно и в каких условиях коммуникации язык наиболее эффективно стимулирует нужные реакции у учащегося²².

З.Т. Гасанов, Е.В. Васильев, В.И. Матис считают, что учитель, работающий в поликультурном регионе, должен владеть, как минимум, двумя литературными языками: русским и родным или иностранным. Для более тесных контактов с детьми и их родителями учителю, кроме того, необходимо иметь минимум знаний о диалектах, распространенных в данной местности.

Билингвальное обучение является важнейшей составляющей поликультурного образования и одним из основных направлений, в русле которых развивается поликультурное воспитание в ведущих странах мира. Билингвизм рассматривается с разных позиций, но, несмотря на это, все отрасли знания исходят из следующего: существует первичная языковая система, которая используется для общения²³. Совместное проживание на одной территории нескольких этнических образований, представляющих межэтнические семьи, являлось условием возникновения и развития билингвизма.

Идеи билингвального образования – использование второго языка в качестве способа познания мировой культуры, для диалога культур – являются актуальными для современного российского образования, стремящегося создать необходимые условия для всестороннего развития личности. Различные дисциплины по-разному трактуют билингвизм. В лингвистике он рассматривается как языковая компетенция, которая непосредственно отражает уровни владения родным и иностранным языками; психолингвистический подход отражает использование языка в определенных ситуациях с определенной целью отдельной личностью или социальными группами; для социологии билингвизм является частью социальной культуры; педагогика рассматривает его в контексте организации учебного процесса поликультурного образования.

Явление, наличие которого обусловлено развитием полисубъектности в современном

обществе, – полилингвизм (практическое владение многими языками). Полилингвизм или многоязычие представляет собой употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности (прежде всего государства); употребление индивидумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией²⁴. Полилингвизм, являясь явлением многогранным и сложным, рассматривается рядом авторов (Р. Бартом, М. Кастельсом, А. Туреном) как явление социального плана, которое дает возможность глубже понять социальные аспекты языковых проблем; как культурологический подход (Ж. Дюбуа, Л. Ионин, Ф. Эдеммин, Р. Якобсон). Ценность полилингвизма заключается в том, что для малых народов овладение языками становится основой адаптации в доминирующем культурном сообществе.

Богатство человеческого общества раскрывается через многообразие языков. Ориентация на владение иностранными языками как инструментами политической, финансово-экономической, культурной, педагогической, психологической, методической и любой другой деятельности затрагивает в настоящее время все большее количество специалистов, что формирует потребность в создании социально-педагогических условий для их изучения. «Овладеть языком, – отмечал А. Мартине, – значит научиться по-новому анализировать то, что составляет предмет языковой коммуникации»²⁵. От конкретных социально-культурных условий жизнедеятельности личности зависит тот факт, совпадает ли родной язык с языком окружающей среды или с языком родителей. При ситуации полилингвизма родной язык может быть единственным, этнически совпадающим или не совпадающим (может принадлежать другому этносу), также могут быть не один, а два и больше родных языка²⁶.

При обучении иностранным языкам (в ситуации искусственного би- и полилингвизма) большое внимание следует уделять формированию у учащихся межкультурной компетенции, при которой происходит не только освоение правил речевого поведения, способствующих коммуникации, но и понимание различий между языками и культурами.

Владение языками (государственным, родным, иностранным) расширяет сферы межкультурного обучения и дает возмож-

ность личности конкурировать на общеевропейском и мировом рынках.

В заключение можно сказать, что поликультурное воспитание способствует взаимообогащению культур, основанному на учете культурных, воспитательных и образовательных интересов различных этносов. В результате этого процесса происходит становление всесторонне развитой личности. Несовпадение культурных потребностей отдельных этносов и государственных целей образования может быть преодолено благодаря поликульту-

турному воспитанию на основе федеральных стандартов при введении в него регионального компонента.

Современная образовательная среда отличается взаимодействием новых образовательных систем, стандартов образования, содержания образования (учебных планов и программ), различных его моделей, а также наличием диалогических взаимоотношений между субъектами образования, развитие которых зависит от этнических особенностей, ценностей и мировосприятия.

Примечания

- ¹ См.: *Оганов А.А., Хангельдиева И.Г.* Теория культуры. М., 2001.
- ² См.: *Разумовская Т.В.* Глобальное образование в российской школе // Завуч. 1999. № 3. С. 132–138.
- ³ *Матис В.И.* Проблема национальной школы в поликультурном обществе. Барнаул, 1997. С. 100–101.
- ⁴ См.: *Харламов И.Ф.* Педагогика: Учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М., 1997.
- ⁵ См.: *Бондаревская Е.В.* Воспитание как возрождение человека культуры и нравственности. Ростов-н/Д, 1991. С. 30–32.
- ⁶ *Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л.* Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 3. С. 5.
- ⁷ См.: *Матис В.И.* Проблема национальной школы в поликультурном обществе. Барнаул, 1997. С. 105.
- ⁸ См.: *Матис В.И., Кряклина Т.Ф.* Немецкая школа в регионах России. Барнаул, 1999. С. 87.
- ⁹ *Дмитриев Г.Д.* Многокультурное образование. М., 1999. С. 34.
- ¹⁰ См.: *Дмитриев Г.Д.* Указ. соч. С. 183.
- ¹¹ См.: *Джуринский А.Н.* Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития // Педагогика. 2002. № 10. С. 96.
- ¹² См.: *Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л.* Указ. соч. С. 6.
- ¹³ См.: *Библер В.С.* Культура: Диалог культур (опыт определения) // Вопр. филос. 1989. № 6. С. 40.
- ¹⁴ *Матис В.И.* Педагогика межнационального общения: Учеб. для студ. вузов. Барнаул, 2000. С. 314.
- ¹⁵ См.: *Философия и будущее цивилизации: Тез. докл. и выступлений IV Российского философского конгресса (Москва, 24–28 мая 2005 г.): В 5 т. М., 2005. Т. 4. С. 348.*
- ¹⁶ См.: *Ten Ideas for Observing the international Day for Tolerance* // <http://www.unesco.org/dialogue> 2001/
- ¹⁷ См.: *Джуринский А.Н.* Воспитание в России и за рубежом. М., 2004. С. 71.
- ¹⁸ См.: *Le Than Khoi. From Multiculturalism to Interculturalism: The Role of Education* // *Hitotsubashi journal of social studies*. 1995. Vol. 27, special issue. P. 93–97.
- ¹⁹ См.: *Холмогоров А.И.* Единый и многонациональный. Рига, 1970.
- ²⁰ См.: *Ladmiral J-R., Lipianky E.M.* Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen. Frankfurt; N. Y., 2000. P. 121.
- ²¹ См.: *Сапрыкина Г.В.* Диалог культур – условие развития иноязычной коммуникативной культуры студентов университета // Вестн. ОГПУ. Сер. Гуманитарные науки. 2002. № 4 (30). С. 305.
- ²² *Рождественский Ю.В.* Введение в общую филологию. М., 1979.
- ²³ См.: *Этманова Л.А.* Проблемы видов и типов билингвизма в психолингвистике // Вестн. МГЛУ. 2004. Вып. 483. С. 30–37.
- ²⁴ См.: *Яценко Н.Е.* Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб., 1999.
- ²⁵ *Мартине А.* Основы общей лингвистики // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1963. Вып. 3. С. 382.
- ²⁶ См.: *Аюпова Л.Л.* Вопросы социолонгвистики: типы двуязычия в Башкирии. Свердловск, 1988. С. 17.

УДК 373

И.В. ЯРМАНОВА

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
Центр развития ребенка №7 «Елочка» г. Ханты-Мансийска
E-mail: jarmiv@mail.ru

Формирование культуры конфликтования у детей дошкольного возраста как научно-практическая проблема

В статье представлен анализ причин конфликтов, агрессии и насилия среди детей; обосновывается необходимость системной работы с дошкольниками по формированию навыков общения и приобщения их к культуре конфликтования.

Ключевые слова: общение, культура конфликтования, пространство социального партнерства, психологически безопасная образовательная среда, компетентность педагога.

I.V. YARMANOVA

The Formation of Making Conflict Culture Among Pre-school Children as a Scientific and Practical Problem

The analysis of aggression, violence and conflict purposes among children is presented in the article. The system of work necessity with preschool children on the formation of communicative and inclusion skills to making conflict culture is proved.

Key words: communication, making conflict culture, social partnership space, psychologically secure educational environment, pedagogical competence.

Распад семьи, ее дистанцирование от процесса воспитания, рост детской преступности и суицидальности, агрессивности и невиданного проявления жестокости, социального сиротства, отчуждение обучающихся от школы и отсутствие у них копинг-поведения в трудных жизненных ситуациях, «эмоциональная глухота», трансформация жизненных ценностей с приоритетом материальных – это лишь малая часть проблемного поля современного детства. По данным «Газеты Ru» в России в 2003 г. покончили с собой 8 детей в возрасте от 5 до 9 лет! История человечества ранее не знала того факта, что дети дошкольного возраста добровольно, по своему желанию уходили из жизни, ведь именно этот возраст до сих пор называют невинным.

В 2006 г. на юге Тюменской области покончили с собой 9 детей (согласно результатам исследований Н.А.Голикова). Всероссийский центр изучения общественного мнения (2004 г.) представил данные из 100 населенных пунктов 39 областей России, которые можно охарактеризовать так: между «отцами» и «детьми» *растет пропасть непонимания*. По результатам этого исследования выявлено, что отечественной молодежи приписывают такие качества: активность и инициативность – 38%, агрессивность – 50%, цинизм – 40%.

Распространение социальной патологии характерно и для Уральского федерального округа, который за последние 5 лет стал зоной повышенной криминогенности. Депутат Государственной думы III созыва, выполнявший функции заместителя председателя Комитета по обороне В.Н.Волков в своих многочисленных выступлениях подчеркивал: «Мы вступили в эпоху самоликвидации!». На наш взгляд, значительная часть детей не способна противостоять негативным тенденциям в окружающей действительности, самой острой из которых является катастрофическое нарастание конфликтности и снижение психологического благополучия подрастающего поколения.

Ситуация, в которой находится человечество в настоящий момент, обозначается рядом ученых и педагогов, медиков, психологов, социологов как глубочайший системный кризис, в значительной степени жертвой которого становятся дети (Н.Н. Гребнева, Н.А. Голиков, В.А. Игнатова, Н.Н. Малярчук, В.М. Чимаров, И.Д. Фрумин, О.В. Хухлаева и др.). На наш взгляд, необходимы серьезный анализ и пересмотр положений традиционной педагогики и подходов в действующей системе образования. Осознание проблемного поля современного образования – ключ к решению многих психолого-педагогических задач, целевая установка для обеспечения продуктивного поиска средств и методов, внутренних и внешних ресурсов. Это императив времени, промедление в решении этих проблем чревато непоправимыми последствиями.

Анализ образовательной ситуации показывает, что, несмотря на демократизацию системы образования и попытки оздоровления взаимоотношений субъектов образовательного процесса, до сих пор не определены эффективные способы, подходы и условия организации комфортной, психологически безопасной образовательной среды, исключение или минимизация в ней деструктивных агентов, развития у детей, включая дошкольников, навыков социального партнерства. Как показывает наше исследование, в воспитательной практике незаслуженно игнорируется важнейший этап формирования личности ребенка – дошкольный период. Социальная ситуация развития ребенка-дошкольника не наполняется важнейшими для его личностного развития психологическими факторами: восприятием окружающими взрослыми ребенка априори *как цели, а не как средства*; пониманием и безоценочным принятием; созданием благоприятной, психологически безопасной развивающей среды; тотальным чувством ответственности за вмешательство в личностное пространство ребенка и т.п. Р. Сирс напрямую связывал количество агрессивных действий у дошкольников с час-

тотой их наказания. Более того, значительная часть детей дошкольного возраста не могут посещать образовательные учреждения, их воспитание приобретает стихийный характер, потенциально агрессивная среда иницирует у них повышенную конфликтность, закрепляет усвоенные агрессивные формы поведения¹. А. Бандура выявил закономерность: конфликтные мальчики воспитывались, как правило, родителями, применявшими по отношению к ним физическое насилие². Не использованные в дошкольном возрасте возможности системного развития навыков общения, социального партнерства, предупреждения возникновения деструктивных конфликтных ситуаций создают препятствия для успешной адаптации детей к обучению в школе и дальнейшему развитию навыков социального проектирования: предвидения, предвосхищения результатов своего поведения и партнеров по общению.

Сложность и многогранность рассматриваемой проблемы обусловили интерес к ней специалистов из области педагогики, возрастной психологии и психологии воспитания, социологии и медицины, конфликтологии и других наук о человеке. Причины, формы агрессии и насилия, повышенная конфликтность среди детей, способы профилактики и разрешения конфликтов в образовательной среде анализируются в работах отечественных и зарубежных специалистов (А.Я. Анцупова, И.А. Баевой, А. Бандуры, Р. Бэрона, Н.А. Голикова, Д.В. Гореловой, Е.В. Гребенкина, Л. Джавинена, Е.Е. Ефимовой, О.А. Ивановой, Н.И. Кузнецовой, С. Ларсенса, О.А. Матвеевой, Н.Б. Назаровой, Ж. Пиаже, О.Г. Петушковой, Д. Ричардсона, Р. Сирса, Э.З. Халимова, Б.И. Хасана, Й. Хартунга, О.В. Хухлаевой, В.К. Федоровой, А. Фрейд, А.И. Шипилова). О.А. Иванова неоднократно отмечала, что конфликтность образовательной среды обусловлена как позитивными преобразованиями, так и негативными явлениями, происходящими в обществе и системе образования в настоящее время³. Не вызывает сомнения, что конфликты в образовательной среде деструктивно влияют на формирование личности обучающихся. Их последствия могут оказаться чрезвычайно опасными для психического, социального и нравственного здоровья детей (А.Я. Анцупов, И.А. Баева, Н.А. Голиков, В.В. Ситаров, Э.З. Халимов, О.В. Хухлаева и др.). Однако у конфликтов есть и позитивные функции.

Ж. Пиаже считал, что социально-когнитивные конфликты являются источником развития детей. Этой же позиции придерживался Б.Ф. Ломов, отмечая, что в совместной деятельности «соперничество (сотрудничество) играет роль своеобразного «катализатора» развития способностей. Н.А. Голиков, выделяя функцию конфликта – «социальной прививки», придерживается мнения, что для развития личности ребенка конфликты должны быть управляемыми и дозированными в формате «закона меры»⁴.

Базой проводимого нами исследования является Центр развития ребенка № 7 «Елочка» г. Ханты-Мансийска – городская опытно-экспериментальная площадка, с 2002 г. по настоящее время этот центр – неоднократно грантополучатель губернатора Ханты-Мансийского автономного округа. В процессе работы мы дали определение категории «культура конфликтования». На наш взгляд, это – социально-педагогический феномен, сущность которого заключается в профилактике возникновения деструктивных конфликтов, овладении навыками разрешения конфликтов ненасильственным способом, исключении или минимизации их последствий. Безусловно, формирование культуры конфликтования у детей дошкольного возраста – сложный процесс. Мы учитываем возрастные особенности дошкольников, создавая систему психолого-педагогических мер, направленных на формирование основ этой культуры.

Большинство исследователей (Т.В. Антонова, Т.И. Ерофеева, Р.А. Иванкова, Т.А. Репина, А.А. Рояк, Р.Б. Стеркина и др.) выделяют следующие причины конфликтов детей дошкольного возраста: неумение ребенка управлять своим поведением (в связи с излишней подвижностью), отсутствие развитых способов построения взаимоотношений со сверстниками, сочетаемое с недостаточным владением игровыми навыками, наличие отрицательных мотивов поведения.

По мнению Т.В. Семеновских⁵, в качестве причин конфликтов между детьми дошкольного возраста выступают:

- игрушки – у младших дошкольников, у детей среднего дошкольного возраста – роли, а в более старшем возрасте – правила игры (Л.Н. Галигузова, Я.Л. Коломинский, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин);
- «разрушение игры», выбор общей темы игры, состав участников игры, роли

в игре, сюжет игры, правильность игровых действий;

- отсутствие или недостаточное развитие игровых умений и навыков общения;
- неблагоприятная семейная обстановка;
- личностная предрасположенность к конфликту.

Т.А. Павленко выделяет еще несколько причин конфликтов в дошкольном возрасте, которые включает в группу «личностная предрасположенность к конфликту». К ним можно отнести:

- неустойчивость и противоречивость «Я-концепции», несоответствие самооценки и уровня притязаний;
- наличие большого числа внутриличностных противоречий;
- тревожность, неуверенность ребенка, неспособность утвердить себя;
- неорганизованность, недостаточный уровень развития произвольности поведения, неспособность брать на себя ответственность в конкретной ситуации из-за несформированности мотивационных установок, нормативности поведения⁶.

В процессе многолетней опытно-экспериментальной работы нами обоснованы педагогические условия эффективного формирования навыков социального партнерства и приобщения детей-дошкольников к культуре конфликтования:

- преобразование дошкольного образовательного учреждения в пространство социального партнерства;
- готовность педагогического коллектива к инновационным преобразованиям;
- повышение конфликтологической компетентности сотрудников и родителей воспитанников;
- установление реального социального партнерства родителей и педагогов в воспитании детей, формировании их личности;
- разработка арсенала эффективных педагогических средств и технологий формирования социальной компетентности с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста;
- овладение воспитателями педагогическими технологиями формирования навыков социального партнерства у детей и приобщения их к культуре общения и конфликтования ненасильственными способами.

Пространство социального партнерства – социально-психологический феномен, сущность которого заключается в формировании

системы отношений, регламентируемых принятием коллективных норм: взаимоуважения, доверия, справедливости, толерантности, инициативности и творчества, ответственности, направленных на обеспечение условий для интериоризации детей. Благодаря этому происходит их самореализация в оптимальном режиме развития, удовлетворения личностных потребностей, решения возникающих проблем ненасильственным способом.

Формирование культуры конфликтования и развитие навыков социального партнерства у детей дошкольного возраста обеспечивается специально сконструированными тематическими сюжетно-ролевыми играми, направленной сказкотерапией, системой «социального закаливания» на основе определения предела психофизиологических возможностей воспитанников, феноменом перекрестной адаптации действием дробных эмоциональных нагрузок малой и средней интенсивности, коллективной рефлексией поступков детей.

Одним из существенных педагогических условий формирования культуры конфликтования детей дошкольного возраста является повышение профессиональной компетентности воспитателей, в том числе конфликтологической. Нами разработана и реализована модель повышения профессиональной компетентности воспитателей, основными компонентами которой являются: проблемные лаборатории и мастер-классы, постоянно действующий методический семинар, психологические тренинги и работа по самообразованию, педагогический коуч (персональное сопровождение педагога, развитие его профессионального мастерства) и т.п.

Формирование основ культуры конфликтования и навыков социального партнерства у детей дошкольного возраста способствуют лучшей социальной и физической адаптированности воспитанников дошкольного образовательного учреждения оздоровительного типа, повышают уровень освоения образовательной программы, в дальнейшем происходит оптимальная адаптация к школе, что подтверждается результатами статистического анализа. Эффективность образовательного процесса в условиях пространства социального партнерства оценивается по критериям развития, психологического благополучия, социальной и физической адаптированности детей.

Примечания

¹ См.: Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. СПб., 2003.

² См.: Мир без конфликтов / Под общ. ред. Л.И. Семиной. М., 2002.

³ Иванова О.А. Подготовка педагога в вузе к взаимодействию в конфликтной образовательной среде: В 2 ч. СПб., 2003. Ч. 2. С.202.

⁴ Голиков Н.А. Педагогика оздоровления в условиях полифункционального образовательного учреждения. Тюмень, 2005.

⁵ Семеновских Т.В. Причинная обусловленность возникновения конфликтов среди дошкольников // Качество жизни субъектов современного образования – 2008 /Под ред. Н.А. Голикова. Тюмень, 2008. С.5.

⁶ Павленко Т.А. Конфликты детей дошкольного возраста // Психология качества жизни субъектов современного образования: Межрегиональный сб. науч. тр. / Под ред. Н.А. Голикова, О.М. Чиковой. Тюмень, 2006. С.18.

УДК 373.3+37.016:502/504

А.Г. ТИМОФЕЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: timotheeva11@mail.ru

Основные характеристики средового подхода к начальному экологическому образованию

Понятие среды для педагогики далеко не ново. Вместе с тем на данном этапе развития средового подхода актуальны вопросы: является ли средовая организация образовательных систем совокупностью качественно своеобразных педагогических принципов, не свойственных другим подходам, или представляет собой одну из образовательных технологий либо ее элемент (фактор, ресурс, средство)? В нашем исследовании мы даем трактовку этих методологически важных позиций, выделяя ключевые характеристики средового подхода, позволяющие обосновать целесообразность и обозначить специфику его применения к начальному экологическому образованию.

Ключевые слова: экологическое образование младших школьников, образование для устойчивого развития, средовой подход, образовательная среда, экпсихология, экопедагогика, здоровьесбережение в начальной школе.

A.G. TIMOFEEVA

The Main Characteristics of the Environmental Approach to primary Ecological Education

The concept of environment is far from being a novelty in pedagogy. Along with this, at the present stage of the development of the environmental approach the following issues are actual: is the environmental approach a unity of qualitatively specific pedagogical principles alien to other approaches or does it present one of the educational technologies or its element (factor, resource or a means)? In our investigation we interpret these methodologically important issues, highlighting the key characteristics of the environmental approach, allowing for proving its reasonability and identifying the peculiarities of its implementation in primary ecological education.

Key words: ecological education of primary school children, education for sustainable development, environmental approach, educational environment, ecopsychology, ecopedagogy, health safety in primary school.

Истоки концептуального становления средового подхода следует искать, прежде всего, в гуманистической педагогике и экпсихологии. Этот подход несет на себе черты новой личностно-деятельностной парадигмы в педагогике и наряду с этим имеет мощный потенциал экологизации, соответствия новым задачам так называемого «образования для устойчивого развития», не являясь при этом их перифразой или компиляцией. Активная разработка новых образовательных ориентиров, оформившихся в гуманистическом, культурологическом, синергетическом и экологическом подходах,

инициирует дальнейший поиск путей инструментализации заложенных в них принципов. С этим связано, по нашему мнению, и появление средового подхода. Как показывают работы В.А. Ясвина¹, Ю.С. Мануйлова², С.Ф. Сергеева³, возможности рационализировать и операционализировать освоение и использование среды в учебно-воспитательном процессе очень велики. Однако нужно отметить, что обращение к проблематике средовой организации образовательных систем в педагогических исследованиях носит на данном этапе преимущественно методологический характер: определяются систе-

мообразующие элементы концепта средового подхода, поддерживающие его базовые педагогические закономерности, условия и границы его применимости.

Если подход в педагогике рассматривается как совокупность принципов, которые определяют стратегию педагогической деятельности, то эти принципы должны задавать направление и нормативно регулировать функционирование субъектов образования в педагогической среде. Вместе с тем существует проблема сущности и систематики педагогических принципов, критериев их выдвигания, параметров их научной оценки. В этой связи очевидно, что самостоятельную задачу исследования в рамках средо-ориентированного обучения представляет собой доказательное обоснование, не является ли средовой подход одним из тех что, по мысли В.И. Андреева, «поспешно изобретаются, то появляются в учебниках педагогики, то без достаточного на то основания исчезают»⁴. Мы ограничимся лишь самым общим его описанием, указывающим на целесообразность использования эффективно функционирующей среды в эколого-педагогическом процессе начальной школы.

Чаще всего под окружающей человека средой подразумевается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью. При анализе с антропологических позиций системы «человек – среда» положение человека рассматривается как центральное. И первое, что следует отметить, вычлняя характерные черты средового подхода, это – *использование методологии системного подхода*. В качестве системы предстают и помещаемый в центр исследовательского внимания конкретный человек либо конгломерат его связей и отношений с другими индивидами, и комплекс «биосоциальная система – среда», и сама среда. Все, что не относится к выделенной для рассмотрения некоей реальной системе, становится ее внешней средой; все, что заключается в пределах системы, составляет ее внутреннюю среду. В русском языке слово «среда» буквально означает «середина»; так называется то, что находится «посредине», то есть занимает промежуточное положение между рассматриваемыми объектами и является посредником между ними. Современная философия образования на уровне общей характеристики понятий рассматривает

среду как субстанцию, которая в отличие от пустого, незаполненного пространства (вакуума) обладает определенными свойствами, влияющими на перенос взаимодействия между данными объектами. Влияние или воздействие на что-либо или кого-либо выступает конституирующим признаком среды, поскольку она всегда предполагает нечто, по отношению к чему существует.

В психолого-педагогических исследованиях на первый план закономерно выступают не столько отношения между человеком и природной средой, сколько коллизии социализации субъекта, т.е. речь идет о социальных средах. При этом представления о степени зависимости или независимости субъекта от среды разнятся. Определенно можно утверждать, что взаимосвязи человека и окружающей его действительности, безусловно, прочны, а также то, что в этих взаимоотношениях только активность субъекта определяет полноту освоения окружающей среды и заключенных в ней возможностей. Отсюда вытекает вторая принципиальная особенность средового подхода – *подчеркивание субъектности человека во взаимодействии с жизненной средой*, понимаемой как зона «непосредственной активности индивида»⁵. Среда представляется как сложная система, включающая человека, который в своей деятельности активизирует, строит те или иные ее элементы и тем самым эмпирически создает ее для себя. Акцент делается на выделении более сложной, многообразной, противоречивой, взаимозависимой и, что очень важно, не плоскостной, а пространственно-объемной связи индивида с окружением (ниша). Установки, поведение и действия человека формируются во взаимоотношениях со средой не случайно, а через нормы, выработанные самой личностью на основе своего позитивного опыта (принцип обратной связи). Таким образом, можно говорить о человеке как о самоорганизующейся, саморазвивающейся системе, но лишь тогда, когда выполняется условие открытости системы, то есть при наличии отношений «человек – среда».

При рассмотрении социальных сред ведущая роль в отношениях человека к миру принадлежит его связям с другими индивидами. По мысли В.В. Рубцова: «Для человека среда – это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации и других процессах»⁶. Осо-

бенность средового подхода, таким образом, заключается в том, что он объединяет рассмотрение всех важнейших процессов, происходящих с растущим человеком в более широкой системе социальных отношений: взросление, адаптация, социализация, инкультурация, воспитание, образование, развитие. В психолого-педагогическом дискурсе наряду с описательным термином «среда» используются также определения «образовательная среда», «воспитательная среда», «обучающая среда», «развивающая среда», «культурная среда», «адаптивная образовательная среда», «педагогическая среда» и как синоним – понятие «пространство» практически с теми же эпитетами. Каждый из терминов представляет реально существующий феномен, включающий в себя перечень элементов, характеризующих ту или иную сторону взросления человека. Следовательно, в широком педагогическом смысле среда подразумевает протекание всех названных выше процессов, в которых происходит становление биосоциальной целостности личности. Эту особенность средового подхода можно определить как *комплексность, интергативность* рассмотрения возможных проявлений индивида – личности – индивидуальности. По всей видимости, это отвечает идее А.С.Макаренко: «Человек не воспитывается по частям, он создается всей суммой влияний, которым он подвергается <...> Диалектичность педагогического действия настолько велика, что никакое средство не может проектироваться как положительное, если его действие не контролируется всеми другими средствами, применяемыми одновременно с ним <...> всей системой средств, гармонически организованных»⁷.

Средовой подход выкристаллизовался, прежде всего, из представлений об образовательной среде, понимаемой как часть социокультурной среды, как зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов этих процессов, а также как совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных, как «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу»⁸, а также как «зона непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия»⁹ и т.д. Из приведенных вариантов определения следует, что взаимоотношения среды и раз-

вития личности осознаются в современном образовании как многообразная и противоречивая взаимосвязь индивида с тем, что его окружает. Одинаково неоднозначно определяется место среды в образовательном пространстве социума в целом и соотносится существующий социальный фонд знаний, норм, ценностей с потребностями развития самого человека. Существует противоречие между необходимостью динамичного развития индивидуальности ребенка в условиях образовательной среды, с одной стороны, и существованием специальной педагогической организации, «усреднения» процесса его вхождения в пространство общества, с другой.

Дихотомично рассмотрение среды как условия развертывания активности личности либо как средства влияния на нее. Остро стоит вопрос о том, каким образом и на каких основаниях организовывать образовательную среду, которая обеспечит педагогические условия равновесия опыта взаимодействия с внешним миром и с внутренней собственнотой средой развития ребенка. Эти дилеммы отражают не только динамичный процесс становления средового подхода, но и задают неопределенность, вариативность, вероятностность как имманентные свойства среды, которые должны быть приняты во внимание и использованы. Такая трактовка среды связана с практикой образования и воспитания, вышедшего за рамки «линейной педагогики», замкнутой на утилитарных знаниях и навыках, разобщенных с дальнейшим контекстом социально-личностного становления.

В этой связи, говоря о качестве образования, нельзя не учитывать того, что управляющее воздействие непосредственно на личность оказывается не всегда продуктивным. Результативные условия могут быть созданы в образовательной среде, обеспечивающей максимальную степень индивидуализации. Среда предоставляет каждому обучающемуся возможность (самостоятельного или во взаимодействии с педагогом, выступающим в роли старшего товарища, партнера) формирования индивидуализированной образовательной траектории. В русле гуманистических подходов к образованию в педагогически организованной среде учитываются интересы и предпочтения личности, которая, однако, может не только действовать в соответствии с предъявляемыми ей социокультурными образцами, но и (в крайнем случае)

вопреки этим образцам приобретать негативные установки, проявлять девиации поведения и т.д. Особо надо отметить неопределенность, вносимую социальными институтами, которые параллельно со школой влияют на личностное развитие ребенка: семья, круг внешкольного общения со сверстниками, средства массовой информации, кино, Интернет и др., влиять на которые сегодня не представляется возможным. В то же время перестают соответствовать требованиям момента и попытки дать «образование на всю жизнь», основанные на представлении о стабильности условий будущей деятельности подрастающего поколения.

Неопределенность, неоднородность, непредсказуемость эволюционного пути, нелинейный способ развития, предполагающий возможность спонтанного возникновения интересубъектных структур, появление нового качества, порядка из хаоса – все это свойства образовательной среды и системы «ребенок – образовательная среда» как открытых систем, описываемых синергетикой. Синергетический подход нашел применение и в образовании, где, как мы видим, также встречаются объекты, процессы и явления, которые являются по своей сути полисистемными и относятся к особому типу систем взаимодействия. Следовательно, средовой подход характеризуется не просто системными, а *системно-синергетическими методологическими установками*. Для эффективного использования свойств образовательных сред можно и нужно воспользоваться синергетическими представлениями.

Так, с точки зрения синергизма слишком устойчивая система не способна к развитию, так как она подавляет любые отклонения от своего гиперустойчивого состояния. Для перехода в новое качество система должна оказаться в какой-то момент неустойчивой. Кроме того, с позиций синергетического подхода внутренние связи, «устройство» системы не имеют значения – важны ее внешние проявления, межсистемные связи, определяющие результат взаимодействия с другими. Таким образом, синергетическое толкование проблем образовательной среды предполагает рассмотрение всех средовых факторов в единстве, не опасаясь при этом неконтролируемых влияний и избегая жесткого административного структурирования и «заорганизованности». Синергетика дает знание о том, как надлежащим образом опе-

ривать сложными системами и эффективно управлять ими. Становится очевидным, что сложноорганизованным системам нельзя навязать пути развития, скорее, необходимо понять, как способствовать их собственным тенденциям, и выводить системы на эти пути. Главное – не сила, а правильная топологическая конфигурация, архитектура воздействия: эффективны малые, но правильно организованные (резонансные) воздействия на сложные системы. Для решения нашей проблемы в этом и заключается задача организаторов образовательной среды.

Следующая существенная характеристика средового подхода определяется нами как *связь информативности среды с ее адаптивно-развивающим потенциалом*. Широкая трактовка термина «информация» подразумевает вероятность реализации тех или иных возможностей, многообразие выбора равновероятных вариантов. Вместе с тем и информация в узком смысле воспринимается каждым человеком индивидуально, в зависимости от его способностей, психологических особенностей, уровня развития мышления и т.д. В современных условиях получила распространение точка зрения, что владение информацией, знание человека должно исходить не из единого специализированного тезауруса, а из всего многообразия мнений, подходов, идей и, прежде всего, – из личностных, когнитивных и методологических навыков, способности к критической оценке и сопоставлению всего многообразия полученной информации. Поэтому образовательная среда, для того чтобы быть информационно насыщенной для каждого обучающегося, должна быть многоуровневой, обладать принципиальной избыточностью и неисчерпаемостью.

Но информативность среды, в нашем понимании, отличается от информационной ее насыщенности и насыщенности вообще какими-либо предметно-вещными или идеальными компонентами. Насыщенная среда, на наш взгляд, не всегда в то же время является и информативной. Мы полагаем, что информативная среда представляет собой сферу осуществления выбора, ограниченную полюсами природосообразности и культуросообразности, широкое деятельностное и событийное поле, место и условия избрания оптимальной траектории взросления. Информативная среда создает более благоприятный режим адаптации и развития

не столько за счет выхолащивания негативных ее элементов и наращивания позитива, но, прежде всего, за счет установления соответствия между составляющими среды и потребностями субъектов. В этом случае взаимодействие субъектов среды с ее факторами (прежде всего, социальными) предполагает обязательное наличие обратных связей и представляется как выстраивание сети связей, ситуации поиска на фоне возможных реакций на условия и компоненты среды проявлений личностно осмысленной активности, поиска способов добывания знаний, способов действий и вообще – способа жизнедеятельности. Чем более среда информативна, тем больше дает она возможностей для индивидуально своеобразной адаптации, развития и самореализации. Таким образом, среда, сама находясь в постоянном развитии, обеспечивает развитие субъекта в диалоговом режиме, через эвристическое взаимодействие с миром, через образовательные ситуации, которые обладают значительной степенью неопределенности, содержат амбивалентные оценки, заставляющие обучающегося «включить» механизмы самодетерминации, саморазвития. В этом случае каждый является сотворцом образовательной среды сообразно своим индивидуальным особенностям.

Следовательно, образование как присвоение знаний обусловлено их социальной и личностной значимостью, которую определяет жизненный индивидуальный опыт каждого человека на определенном возрастном этапе. Местом реализации опыта жизнедеятельности выступает окружающая среда, включающая ряд подсистем, интеграция которых обеспечивает социальную среду. Человек стремится обрести «средовую» идентичность, позволяющую ему успешно адаптироваться в ее условиях. Анализируя многогранное понятие «образовательная среда», хочется акцентировать внимание на том, что нецелесообразно рассматривать ее как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу»¹⁰, но имеет смысл – в качестве многофункционального, поливалентного образования, индивидуального для каждого обучающегося, среды для построения собственного «Я», обеспечивающей создание условий для актуализации внутреннего мира обучающегося, его личностного роста, самореализации, становления его самосознания¹¹.

Средовой подход к образованию – дошкольному, школьному и особенно к непрерывному – уже зафиксирован как перспективный на уровне «Всемирных докладов по образованию» ЮНЕСКО. В центре внимания мировых социально-гуманитарных, общественно-политических организаций находятся также вопросы экологического образования, воспринимаемого в современных условиях как образование для устойчивого развития, образование для XXI века, предполагающее выстраивание нового отношения к природе, новых взаимоотношений между человеком, обществом и природой, новых отношений между людьми. Объединение этих двух перспективных направлений помимо данного обстоятельства имеет еще целый ряд оснований.

Рассматривая одноименные понятия, средовой подход и экологическое знание не просто близки терминологически – переход терминов «среда», «ресурс», «ниша», «адаптация» в понятийно-рефлексивную сферу психологии и педагогики привносит в нее смысловые элементы экологии, синергетики, системного подхода, сближая гуманитарное мировоззрение с естественно-научным. В свою очередь психолого-педагогическая база средового подхода может быть органично воспринята для совершенствования и расширения арсенала методов и средств освоения экологического содержания в системе непрерывного образования, для решения глобальных социально-экологических задач – формирования экологической культуры, экологического сознания.

Понятие образовательной среды тесно связано с проблемами социальной экологии, предметом которой являются специфические связи между человеком и его средой, ее влияния на человека и человека на нее. Ряд социально-экологических проблем, связанных с отсутствием умений осознанно изменять традиционные стратегии средового поведения, решается средствами экпсихологии. Основная ее задача состоит в исследовании и разработке экологически сообразных моделей организации рефлексии и мышления и передачи их в сферу образования. Эти модели должны обеспечивать включение индивида, социальных групп и общества в целом в системы, которые образуют разнообразные среды жизни самого человека, в том числе и образовательную среду. Рассматривая воп-

росы генезиса понятия «образовательная среда», ее типологии и моделирования, нельзя обойти вниманием работы сотрудников Центра комплексного формирования личности – В.А. Ясвина, В.И. Панова, С.Д. Дерябо, В.В. Рубцова и др., – положивших начало эколого-психологическому анализу среды как педагогического феномена.

Довольно стройные и обоснованные представления современной экологии о принципах функционирования биосоциальных систем, к каковым и относятся среды жизни человека, а также представления об эколого-психологическом моделировании, перенесенные в реальность эколого-педагогического процесса, способны мотивировать учащихся через осмысленное средовое функционирование к субъект-субъектному отношению к природе, экологически социальному поведению и деятельности, что является в настоящее время наиболее уязвимыми с точки зрения реализации целями экологического образования.

В то же время субъект-субъектный подход к обучению, характерный для новой личностно ориентированной парадигмы образования, предусматривает такие стратегии его обновления, которые обеспечивали бы дифференциацию и индивидуализацию обучения и эффективно воздействовали бы на учебный процесс. С этой точки зрения можно предположить, что именно проектирование благоприятной образовательной среды будет способствовать реализации таких стратегий и созданию адекватных педагогических условий для современного экологического образования.

По нашему мнению, средовой подход в приложении к экологическому образованию примиряет противоречия между ценностями культуры и природы не только в содержании, но и в методологии образования. В рамках средового подхода культурная и природная среда выступают как компоненты единой системы. Экологический и личностный векторы современного образования, на наш взгляд, пересекаются в точке осознания необходимости создавать благоприятную среду для развития ребенка, отвечающую требованию экологической состоятельности в широком ее понимании. В этой связи уместно отметить, что И.А.Баева в качестве существенной характеристики среды называет ее психологическую безопасность. Соответствие эффективно функционирующей образова-

тельной среды критериям психологической безопасности¹², а также принципам педагогики здоровьесбережения¹³ коррелирует с представлениями об экологии человека, экологии души и тела, экологии образования. Так что, в конечном счете, «экологичность» среды можно считать свойством, имманентным средовому подходу.

Переходя к рассмотрению средового подхода в начальном экологическом образовании, подчеркнем, что, в нашем представлении, он не тождествен созданию эколого-развивающей среды. Последняя, соответствующая описанной в работе¹⁴, является лишь компонентом образовательной среды экологической направленности, той ее частью, которая отвечает формированию отношения к природе, базовых представлений, относящихся к содержанию биоэкологии. Мы полагаем, что образовательная среда, удовлетворяющая целям начального экологического образования, должна включать компоненты, не только поддерживающие его содержание, но и позволяющие в сфере начального образования решать задачи социальной экологии, экологии человека постольку, поскольку возможности в решении этих задач являются сущностной характеристикой средового подхода, как это было показано выше. То есть важнейшими свойствами такой среды должны быть психологическая и экологическая (в антропоэкологическом понимании) комфортность, педагогическое сопровождение средовой и субъектной идентификации ребенка по отношению к среде жизни.

Итак, указанные качества средового подхода характеризуют его как личностно ориентированный по сути и отражающий соответствующие педагогические закономерности¹⁵. Однако его отличают и принципиальные черты, взятые из экологии, антропоэкологии и психологии окружающей среды, определяющие самостоятельность его идей, методологии и ценностей, способных обогатить, в свою очередь, гуманистическую педагогику. Теоретическое значение средового подхода раскрывают, в частности, работы С.Ф. Сергеева, представляющего средо-ориентированное обучение как психолого-педагогическую концепцию¹⁶.

Вместе с тем зафиксировано, что средовому подходу свойствен ряд методических особенностей, оригинальных приемов организации образовательной среды, пред-

ставляющих его не просто как подход к содержанию образования¹⁷, но позволяющих в дальнейшем его развивать технологически. Организация образовательной среды не просто призвана служить «выделению внешнего и внутреннего содержания образования, внешнего и внутреннего образовательного продукта»¹⁸, но имеет потенциал технологии, и даже «антропоэкологически безупречной педагогической технологии»¹⁹, органично соответствующей начальному экологическому образованию.

Как нам кажется, в начальной школе востребовано такое средо-ориентированное экологическое образование, которое не было бы лишь адаптированным переложением лично ориентированного обучения, реализуемым на соответствующем содержании, формальным синтезом представлений об образовательной среде, имеющихся в теории лично ориентированного обучения,

и экологических представлений об окружающей среде, жизненной среде человека. В нашем представлении, средовой подход к начальному экологическому образованию, несмотря на наличие у него черт неклассической педагогики (вероятность, неопределенность, свобода выбора и свобода творческой самореализации), требует выхода на технологический уровень с его четкой заданностью целей, измеряемостью результатов, диагностическим инструментарием и атрибутами успешной продуктивной деятельности.

Таким образом, мы полагаем, что использование средового подхода в начальной школе, в том числе и в эколого-педагогическом процессе, имеет основания и представляется перспективным для дальнейшей методической разработки и пополнения профессионального инструментария современного учителя начальных классов.

Примечания

¹ См.: Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

² См.: Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. 2000, № 7. С. 32–39.

³ См.: Сергеев С.Ф. Проектирование обучающих сред // Школьные технологии. 2006. № 3. С. 58–65.

⁴ Андреев В.И. Педагогика: Учеб. курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань, 2000. С. 173.

⁵ Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М., 1995. Вып. 1. С. 91.

⁶ Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1996. С. 124.

⁷ Макаренко А.С. Воспитание гражданина. М., 1988. С. 219.

⁸ Ясвин В.А. Указ. соч. С.35.

⁹ Новые ценности образования... С. 91.

¹⁰ Ясвин В.А. Указ. соч. С.35.

¹¹ См.: Кречетников К.Г. Креативная образовательная среда на основе информационных и телекоммуникационных технологий как фактор саморазвития личности // Интернет-журнал «Эйдос». 2004 // <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-10.htm>

¹² См.: Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб., 2002.

¹³ См.: Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. М., 2002.

¹⁴ См.: Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.

¹⁵ См.: Хуторской А.В. Методика лично ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. М., 2005.

¹⁶ См.: Сергеев С.Ф. Проектирование обучающих сред // Школьные технологии. 2006. № 3. С. 58–65.

¹⁷ См.: Хуторской А.В. Указ. соч.

¹⁸ Хуторской А.В. Указ. соч.

¹⁹ Гагарин А.В. Экологическая психология: практический курс. Учеб.-метод. пособие по специализации «Экологическая психология»: В 2 ч. Ч. 1: Актуальные проблемы экологии человека. М., 2006. С. 46.

УДК 37.015.31

Л.В. ГРАЖДАНКИНА

Алтайский краевой институт
повышения квалификации работников образования (г. Барнаул)
E-mail: larissa_g@bk.ru

Психолого-педагогические подходы к воспитательной работе с подростками в современной школе

Система воспитательной работы в современной школе на сегодняшний день стала приобретать особую значимость ввиду того, что многие учителя и родители зачастую оказываются в ситуациях, требующих компетентного реагирования на поведенческие реакции детей, особенно подросткового возраста. В связи с этим возникает ситуация

«напряжения» взаимоотношений старшего поколения с детьми и детей друг с другом. Разрешение данной проблемы требует комплексного подхода со стороны взрослых, находящихся в повседневном контакте с подростками с позиции сотрудничества.

Ключевые слова: подросток, старший школьник, сверстники, самоопределение, социализация, педагогика сотрудничества, социальное равенство, коллектив, тренинговые занятия.

L.V. GRAGDANKINA

Psychological and Pedagogic Approaches to Educational Work with Adolescents in Today's Schools

The system of educational work in contemporary schools in recent times has started to obtain a greater significance with regards to the fact that many teachers and parents frequently face situations, in which a competent solution to behavioural reactions of these children, adolescents in particular is required. As a result, a strain in the interrelationship between the older generation and the children can emerge, at times also amongst the children themselves. The solution to this problem requires for a complex approach from adults, which is situated in the day-to-day contact with adolescents from a position of cooperation.

Key words: adolescent, older pupil, peers, identity formation, socialization, cooperative pedagogy, social equality, collective, training exercises.

Социализация современного человека учитывает совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. На процесс социализации влияют стиль воспитания детей, его цели, институты, методы, достижения и неудачи, которые нельзя понять вне целостного образа жизни и культуры народа.

Нынешнему поколению предстоит жить в обществе, отличном от того, в котором жили родители, поэтому успехи воспитания должны оцениваться не по тому, как взрослым удалось передать детям свои знания и умения, а по тому, сумели ли они их подготовить самостоятельно действовать и принимать решения в условиях, которых не было в жизни родителей.

Данная проблема актуальна для многих стран. Социологи и экономисты констатируют разрыв между стоимостью образования и его недостаточной социальной эффективностью. Для успешной жизнедеятельности в мобильном и динамичном социуме индивид должен обладать устойчивым мировоззрением и нравственными убеждениями; гибкостью, способностью усваивать и перерабатывать новую информацию, креативными качествами, проявляющимися не только в подростковом, но и в зрелом возрасте; самостоятельностью, творческой активностью и ответственностью.

Существуют различные психолого-педагогические подходы, которые определяют социальные предпосылки преодоления формализма в воспитании. Так, в основе педагогики

сотрудничества лежит принцип социального партнерства, предполагающий преодоление некоторых стереотипов сознания.

С переходом ребенка в среднюю школу его связи с окружающими взрослыми и детьми расширяются и усложняются. Характерной особенностью подростков является усиленное стремление к общению с товарищами, которое становится чрезвычайно важным фактором развития подростка, предоставляет ему незаменимый опыт социального общения, практику жизни в коллективе, делает его жизнь эмоциональнее, богаче и интереснее¹.

Приведем пример: начитанный ребенок с хорошим поведением, который во всем являлся примером в четвертом классе, вдруг начинает внешне не мотивированно «меняться на глазах». У него портятся отношения с товарищами, пропадает желание идти в школу, он хуже учится, пропускает уроки, становится дерзким, а порой – грубым. В чем причина этих изменений? Оказывается, в классе его прежняя «образованность» перестала быть значимой для ребят, пошатнулась непререкаемость его авторитета. Выясняется, что кто-то больше знает и читает, кто-то отличается большей находчивостью, кто-то хороший спортсмен. Прежние авторитеты рушатся и создаются новые. Именно в подростковом возрасте коллектив со всей сложностью отношений встает перед ребенком, возникает необходимость в нем разобраться и каким-то образом отвечать его требованиям.

Нередко подросток начинает ориентироваться в этих требованиях, подражая товарищам, иногда заимствуя не только хорошее, но и плохое. Он старается больше времени

проводить с одноклассниками и многое у них перенимает: интересуется тем, чем интересуются они, ходит туда, куда ходят они, читает то, что читают они. Общась в первую очередь со своими сверстниками, подросток получает необходимые знания о жизни. Как правило, друзья подростка бывают для него и «самыми умными», и «самыми красивыми», и «самыми веселыми». Словом, у него появляется образец, ориентирующий и направляющий его поведение.

В размышлениях о товарищах складывается система требований не только к их поведению и личным качествам, но возникает оценка своих собственных достоинств и недостатков. Ориентируясь на товарищей, подражая им, подросток воспитывает в себе качества, которые особенно ценятся сверстниками. Важным для него является мнение группы, к которой он принадлежит, а факт принадлежности к ней придает ему дополнительную уверенность в себе. Положение подростка в группе, качества, которые он приобретает в коллективе, влияют на его поведенческие мотивы. Изолированность от группы может вызывать у него фрустрацию и быть фактором повышенной тревожности. Проекция же семейных взаимоотношений и установок служит подростку ориентиром в повседневной жизни и межличностных контактах.

Что же одобряют и что осуждают подростки в товарищах? С одной стороны, они ценят нравственные качества: принципиальность, добросовестное отношение к делу, общественную активность, искренность, честность, доброту. С другой стороны, подвергаются оценке коммуникативные свойства: осуждаются зазнайство, хвастовство. Неписаный подростковый «кодекс» категорически отвергает такое поведение как несоответствующее нормам товарищеских отношений.

В коллективе подростков на фоне сложившихся отношений могут происходить и их изменения. Это также является следствием сложности развивающегося внутреннего мира ребят этого возраста. Непостоянство симпатий, смена авторитетов, возрастание и падение влияния тех или иных детей свидетельствуют о постоянной внутренней работе, «примеривании» поступков и отношений людей к требованиям рождающегося нравственного кодекса.

Задача взрослых – помочь подростку разобрататься в себе, рассказать о его достоинс-

твах, подсказать, чем он может быть полезен своим товарищам, помочь ему преодолеть недостатки, попытаться разъяснить, как он выглядит в глазах других. И ни одна ссора подростка не должна оставить педагога равнодушным.

Человек в обществе немыслим без коллектива. Чтобы подросток сумел найти свое место в будущей жизни, он должен овладеть всей богатейшей практикой коллективных отношений: уметь согласовывать свои желания и интересы с желаниями и интересами других; научиться радоваться общим радостям, печалиться общим печалем; соотносить свою деятельность с общими целями. И подросток готов к этому: ведь одно из его качеств – тяга к общению, коллективу, совместной деятельности с товарищами. Неумение некоторых подростков общаться со сверстниками, родителями и другими людьми может приводить к конфликтам, особенно травмирующими являются ситуации неуважения со стороны одноклассников, собственное ощущение неспособности быть интересным для них². Стремление подростка адаптироваться в коллективе важно направлять в нужное русло, и роль направляющего должен принять на себя взрослый. Коллективизм может стать ведущим в формировании личности, способной мотивировать свои поступки, действия, отношения с людьми. Ведь коллективиста делает общение, и не только общение в большом коллективе, классном или школьном, но и в семье, и в дружбе с товарищами.

Так как большую часть времени ребенок проводит в школе, именно в ее стенах создаются условия для развития личности. Школа, являясь координатором и организатором системы воспитания подрастающего поколения, имеет возможности совместного сотрудничества педагогов, подростка, родителей, педагога-психолога и социального педагога. Многие проблемы подросткового периода преходящи, особенно при гибком и разумном подходе взрослых. Учитывая возрастную специфику, родители, воспитатели и учителя должны подстраивать свой подход к индивидуальности ребенка, способствуя развитию его способностей.

Исходя из особенностей подросткового возраста, важно уделять особое значение диагностике личностных особенностей, которые могут оказать влияние на поведение (тревожность, стрессоустойчивость, Я-концепция, низкий уровень интернальности, спо-

собность к эмпатии, коммуникабельность, восприятие социальной поддержки, преодоление стрессовых ситуаций и др.). Необходимо также получить информацию о положении ребенка в семье, характере семейных взаимоотношений, составе семьи, о его увлечениях и способностях, его друзьях и других возможных референтных группах. Проведение индивидуальных и групповых консультаций расширяет компетенции подростка в таких важных областях, как психосексуальное развитие, культура межличностных отношений, технология общения, способы преодоления стрессовых ситуаций и конфликтология.

Роль школьного психолога велика в налаживании оптимального межличностного общения, включая коррекцию конфликтных ситуаций. При этом должно учитываться как горизонтальное направление коммуникаций (класс), так и вертикальное (педагог – класс, педагог – ученик). Эффективными формами совместной работы являются тренинговые занятия для подростков, их родителей и педагогов³. Такие же занятия педагога-психолога с педагогами, работающими с подростками, важны для оптимизации их отношений.

Тренинги, направленные на предупреждение и поиск способов разрешения конфликтов, – один из важных аспектов сотрудничества с подростками⁴. Опыт нашей практической деятельности подтверждает значимость этой формы работы, направленной на коррекцию поведения человека в ситуации острой коммуникации – физической расправы или оскорбления. Это – тренинги личностного роста с элементами коррекции отдельных личностных особенностей и форм поведения, включающие формирование и развитие навыков работы над собой; тренинги, направленные на выработку сплоченности и толерантности. Для успешной социализации подростков продуктивны тренинги, способствующие их взаимодействию в различных социальных ситуациях, достижению ими поставленных целей и выстраиванию конструктивных отношений; обучению подростков навыкам саморегуляции; формированию способностей к эмоциональному самовыражению, преодолению тревоги, стрессовых состояний и кризисных периодов⁵.

При проведении психолого-педагогической воспитательно-коррекционной работы с трудновоспитуемыми подростками необходимо соблюдение принципов ориентации на позитивное в его поведении и характере.

Этот принцип предполагает, что взрослый должен видеть в ребенке, прежде всего, лучшее и опираться на это в своей совместной с ним деятельности, стимулируя самопознание детьми своих положительных черт. При проведении этой работы педагог добивается формирования нравственных качеств при самооценке ребенком своего поведения; проявляет доверие; формирует у него веру в свои силы и в возможность достижения поставленных целей; учитывает интересы подростков, их индивидуальные особенности, вкусы, предпочтения, способствует пробуждению новых интересов. В практической психолого-педагогической деятельности этот принцип отражается в преобладании позитивных оценок в анализе поведения подростка; проявлении в общении с ним уважительного отношения; защите педагогом и психологом интересов подростка и оказании помощи в решении его актуальных проблем; постоянном поиске педагогом и психологом вариантов решения воспитательных и коррекционных задач; формировании в классе и школе гуманистических отношений, не допускающих унижения достоинства подростков.

При сотрудничестве с семьей подростка обнаруживается, что родители не готовы решать подростковые проблемы своего ребенка, им трудно отвечать на вопросы детей, они сомневаются, нужно ли оказывать ему поддержку, что нередко приводит к отчуждению между ними и детьми. В семье для подростка значимыми являются эмоциональная стабильность и защищенность, взаимное доверие. Подросток нуждается в умеренном контроле его действий и опеке с тенденцией к развитию самостоятельности и умения принимать ответственность за свою собственную жизнь. Иногда способный ребенок оказывается зависимым от решений, принимаемых родителями, и достигает зрелости неготовым к самостоятельной жизни. Для более полного понимания проблем школьника в последние годы все шире применяется изучение родительской семьи и ее психологического микроклимата.

Для этого педагогическому коллективу важно иметь отработанную систему сотрудничества с семьей, сохраняя ее преемственный характер. Доверие со стороны родителей к педагогам и совместное компетентное решение проблем – необходимое условие индивидуальных и групповых консультаций

(совместно с ребенком), направленных на выявление и коррекцию проблем взаимоотношений. Также успешны тренинговые занятия для родителей и совместные с детьми, которые направлены на формирование детско-родительских взаимоотношений. На них происходит расширение знаний о чувствах и эмоциях, развиваются способности их безоценочного принятия, умения отреагировать на эмоции; формируются навыки управления выражением своих чувств и эмоциональных реакций, воспитывается эмоциональная зрелость. Проведение параллельных групповых тренингов для подростков по осознанию и принятию своего семейного опыта, полоролевой идентификации, выстраиванию отношений с противоположным полом, выбору будущего партнера и формированию представлений о своей будущей семье также имеет важное значение.

Адекватность в реагировании на различные жизненные ситуации – доминирующая задача в процессе социализации личности. Сохранить свой индивидуальный стиль, пре-

одолевая жизненные трудности – нелегко, ведь подросток ищет себя путем проб и ошибок. Социальная зрелость возникает в условиях сотрудничества со взрослым в разных видах деятельности, где подросток – помощник взрослого. А наша цель в этом сотрудничестве – «не предать подростка». Подросток готов общаться только с человеком, вызывающим у него доверие, поэтому наша компетентность подтверждается налаженностью контактов с детьми этой возрастной группы и нашей готовностью сотрудничества с ними во всех ситуациях этого уникального периода взросления.

Педагогам и родителям важно иметь в виду, что подростковый период в жизни человека основан на ощущении себя взрослым, и это – здоровое и ценное в своей основе чувство. Поэтому его нужно не подавлять, а стараться ввести в правильное русло. Взаимопонимание с подростками необходимо выстраивать, признавая их права на относительно большую независимость и самостоятельность.

Примечания

¹ См.: Крайг Г. Психология развития. М., 2000.

² См.: Пономаренко Л.П. Психология для старшеклассников: В 2 ч. М., 2001. Ч. 1.

³ См.: Грецов А.Г. Тренинг общения для подростков. СПб., 2007.

⁴ См.: Степанов С.С. Как помочь себе и другу выйти из кризиса. М., 2001.

⁵ См.: Осипова А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях. Ростов н/Д., 2005.

УДК 371.217.3

Н.А. ГОЛИКОВ

Тюменская государственная академия культуры и искусств
E-mail: nikgol2004@mail.ru

А.Ю. МЯСНИКОВ

Детский оздоровительно-образовательный центр «Алые паруса» (г. Тюмень)
E-mail: nikgol2004@mail.ru

Педагогика летнего отдыха: оптимизация качества жизни детей

В статье раскрывается понятие «качество жизни воспитанников» как педагогический феномен. Обосновываются возможности развития детей в условиях загородного оздоровительно-образовательного центра, его отличие от школ. Показаны педагогические подходы оптимизации качества жизни воспитанников, система подготовки педагогов к эффективному взаимодействию с детьми.

Ключевые слова: педагогика летнего отдыха, качество жизни воспитанников, социальное партнерство, отношение, самоотношение, социальные практики, здоровье, рефлексивные способности.

N.A. GOLIKOV, A.YU. MYASNIKOV
***Pedagogics of Summer Recreation:
Children's Life Quality Optimization***

In the article the notion «foster children quality of life» as a pedagogical phenomenon is revealed. The ways of children development in the conditions of countryside educational-health-improving institution, its difference from schools are based. The pedagogical approaches of foster-children's quality of life optimization are considered, also teacher training system for the effective interaction with children is regarded.

Key words: summer recreation pedagogics, foster-children quality of life, social partnership, relationship, self-relationship, health, reflexive abilities.

Жизнь в новом тысячелетии ставит перед человечеством острые проблемы, решение которых зависит не только от правительств, системы законодательства, но и от готовности каждого субъекта деятельности и общения решать трудные жизненные задачи конструктивным способом, в основе которого лежат процессы созидания. Нет сомнений, что обеспечить готовность подрастающего поколения к этому должны семья и система образования. Однако, как показывает анализ практики, институт семьи и институт образования не всегда качественно решают эти задачи. Чаще и семья, и школа игнорируют реальные потребности и интересы большинства детей, делая их жизнь заформализованной, инертной, и не помогают детям в решении проблем взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Педагоги, не включаясь в эти процессы, принимают непрофессиональные и небезопасные для развития его личности решения, усугубляя сложность ситуации, отчуждают, «выталкивают» ребенка из стен школы.

Осознание проблемного поля современного образования – ключ к решению многих психолого-педагогических задач, продуктивному поиску средств, методов, внутренних и внешних ресурсов минимизации остроты насущных проблем современного детства. Особую роль в указанных выше процессах играют загородные детские оздоровительно-образовательные центры.

Сегодня в Тюменской области много уделяется внимания организации отдыха в период летней оздоровительной кампании в условиях пришкольных лагерей. Однако это совершенно несопоставимо с теми возможностями оздоровления и личностного роста, которые могут быть предоставлены отдыхающим детям в загородных центрах. Здесь воспитанник, включаясь в сложное субкультурное пространство, попадает в нетипичные для него условия отдаленности от семьи, привычного окружения, психологического

экстрима и неизвестности, в ситуацию потенциального социального риска. Ребенку предоставляется возможность вырваться из-под жесткого контроля школы и опеки семьи, подчас ограничивающих стремление подростка к саморазвитию. Перед ним как перед субъектом деятельности и общения открываются эксклюзивные возможности свободного выбора действий, форм творческой деятельности, способствующих саморазвитию и самореализации личности. Он может включиться в сюжет игровой деятельности и апробацию пока несвойственных для него моделей поведения, стать соавтором и участником разнообразных социальных практик, оптимальным (дозированно, самостоятельно определяя, при патронаже вожатого) для себя способом проявить самостоятельность и созидательную активность, овладеть необходимыми на всех этапах его жизненного пути навыками социального партнерства.

Под социальным партнерством понимается интеграция деятельности и обеспечение удовлетворения потребностей партнеров по взаимодействию посредством стратегии движения к согласию, сотрудничеству, развитию всех субъектов данного процесса. Социальное партнерство способно обеспечить синергетический эффект от «сложения» разных ресурсов. В процесс взаимодействия детей наставник-вожатый не спешит вмешиваться, помогает лишь в случае необходимости – если есть запрос от ребенка или модель его поведения является небезопасной, а сам воспитанник в силу возрастных особенностей, обстоятельств не в состоянии самостоятельно справиться с психологической нагрузкой. Сложные ситуации, встречающиеся в ходе жизнедеятельности в условиях отряда (в комнате, где проживают от трех до пяти человек, в игровой деятельности, трудовых десантах и т.д.), рассматриваются нами как «социальные прививки» от негативных ситуаций, с которыми, возможно, отдыхающий ребенок встретится «за бортом» лагеря.

ной жизни. Проживание возникшей сложной ситуации, нахождение способов самостоятельного ее урегулирования и разрешения, своевременная психологическая поддержка, коллективная рефлексия поступков участников конфликтной ситуации на вечернем огоньке обеспечивают развитие у детей социального интеллекта, навыков социального партнерства.

Педагогический коллектив Детского оздоровительно-образовательного центра «Алые паруса», реализует проект «Оптимизация качества жизни воспитанников в условиях загородного оздоровительно-образовательного центра», внимательно относится к самоощущениям отдыхающих в лагере детей, их оздоровлению, качеству жизни в целом. Под качеством жизни воспитанников мы понимаем комплексный социально-психологический феномен, сущность которого заключается в особом отношении субъекта деятельности и общения к окружающему миру, месту своей личности в нем, выражающемся в стремлении (или отсутствии такового) взаимодействовать, преобразовывать, совершенствовать, функционировать в различных сферах жизнедеятельности, удовлетворять персональные потребности. В этом определении мы делаем попытку обосновать психологический механизм оптимизации качества жизни воспитанника посредством его отношений, активности, преобразовательной деятельности. С точки зрения В.П. Иванова, «"отношение" есть активность особого рода, ибо она, во-первых, любую связь трансформирует в плоскость "для меня", то есть возводит источник активности в ранг субъекта, во-вторых, она равным образом выносит во вне другую сторону отношения, превращая ее в объект, наконец, в-третьих, эта активность, тем самым, определяется как отношение неравноправных сторон – внутренней и внешней, субъективной и объективной, причем единственным носителем "отношения" выступает субъект, поскольку лишь он вносит в мир аспект бытия "для себя". В конечном итоге, это значит, что отношение, исходящее из подобного эпицентра активности, приобретает все основные черты деятельности и полагания»¹. Включение детей в новый социальный опыт, безусловно, оказывает значительное влияние на психологическое состояние воспитанников. И от того, какая в загородном центре сформирована оздоровительно-образовательная среда, насколько

комфортно и психологически безопасно ребенок себя в ней ощущает, зависит и его отношение к лагерю, окружающим, самому себе, качество его жизни в период лагерной смены и в дальнейшем.

Педагогический коллектив центра на протяжении 15-ти лет успешно решает задачу обеспечения максимально комфортных условий пребывания воспитанников в лагере, наполняя их жизнь событиями и специально смоделированными психологическими ситуациями, в которых воспитанник получает социально-психологический опыт, усваивает жизненно необходимые социальные нормы. Дети, включаясь в разнообразную деятельность, приобретают навыки социального партнерства, развивают адаптивность к новым социально-психологическим условиям, апробируют, «отрабатывают» пока еще для него несвойственный поведенческий репертуар. Отдыхающий ребенок в процессе проживания *своей жизни* познает себя благодаря обратной связи, полученной от ребят в отряде, взрослых (вожатых, руководителей развивающих центров), обучается моделировать ситуации «встреч», предвосхищать, прогнозировать последствия своего поведения, конструктивно управлять конфликтами, оптимизировать качество своей жизни не в будущем, а уже сегодня, в режиме реального времени. Улучшение качества жизни происходит не «завтра», а уже сегодня, в лагере, потому, что ребенок живет «здесь и теперь», вступает в многообразные контакты со сверстниками, педагогами, обменивается информацией, планирует и реализует необходимые для удовлетворения своих потребностей персональные проекты. И от того, каковы их качество и продуктивность, зависит его физическое и психологическое самочувствие. Качество жизни воспитанников способствует адаптации их личности к среде обитания, а осуществляется это благодаря собственной активности и правильно организованной деятельности. Эти процессы приводят к улучшению качества жизни – не соседа, не кого-то другого – своей. А если каждый человек повысит качество своей жизни, то сумма этих усилий, безусловно, окажет влияние на качество жизни всего сообщества. Не случайно Э. Фромм писал: «Уважение к своей личности, ее полноте и уникальности, любовь к себе, понимание своего собственного «Я» неотделимы от уважения, любви и понимания другого. Любовь к собственной личности

нераздельно связана с любовью к личности другого»².

В научной литературе качество жизни традиционно рассматривается как системное медико-социально-экономическое явление, требующее количественной оценки. С другой стороны, качество жизни – это система потребностей для оптимальной жизни человека. Оно охватывает соматический, психический, социальный и нравственный компоненты здоровья, духовные и культурные ценности, уровень цивилизованности общества, его социально-экономическое развитие. Впервые как педагогическую категорию качество жизни рассмотрели Л.М. Федоряк³, Н.А. Голиков⁴. По мнению Л.М. Федоряк, оно включает в себя и образ, и уровень, и стиль жизни каждого человека и общества в целом. Как отмечает этот исследователь, сознательное формирование в процессе обучения активной жизненной позиции на современном историческом этапе обеспечивает слияние объективных закономерностей социального прогресса и активных сознательных действий человека – субъекта образовательного процесса, что выражает результативно-целевую сторону становления и развития мировоззрения личности. Как оптимизировать качество жизни? Скорее всего, на этот вопрос должна дать ответ педагогическая наука.

На наш взгляд, в формате детства необходимо акцентировать внимание на актуальных для этого возрастного периода факторах становления, оптимизации качества жизни: состоянии здоровья ребенка; качестве социальной ситуации развития; степени удовлетворенности персональных потребностей; отношении к себе и окружающей действительности – агентам его социализации; направленности активности личности (созидательной или деструктивной). Как показывают наши исследования, качество жизни ребенка, социальная продуктивность и состоятельность личности зависят, прежде всего, от состояния здоровья, отношения к себе и окружающим. Здоровый ребенок обладает более высоким уровнем умственной и физической работоспособности, у него в большей степени, чем у больного, выражена способность к адаптации к окружающей действительности, смене ситуаций и жизненного пространства, он более стрессоустойчив. Соматопсихические ресурсы здорового индивида позволяют качественно усваивать школьную программу не только на уровне образовательных стан-

дартов, овладевать копинг-стратегиями, социально-психологическими компетенциями, включая развитие навыков успешной интеграции в социум.

Однако здоровье современного подрастающего поколения оставляет желать лучшего, поэтому педагогическому коллективу чрезвычайно важно найти возможности обеспечения улучшения тех компонентов синтетического феномена «качество жизни», на которые он реально может влиять в ограниченный временем период пребывания ребенка в лагере. Безусловно, это создание психологически безопасной комфортной оздоровительно-образовательной среды, максимальное получение позитивных эмоций, что, безусловно, повысит его самооценку. При позитивном самоотношении и положительной социальной перцепции оптимизируется процесс саморазвития личности. При этом индивид полнее развертывает заложенный природой потенциал, направляет активность исключительно в созидательное, конструктивное русло, избегая психотравмирующих для себя и окружающих ситуаций. Более того, в условиях центра, в отличие от школы, отсутствует один из генеральных факторов снижения качества жизни – низкая самооценка из-за неудач в учебной деятельности. Не отягощенные грузом сформированного за годы обучения имиджа неудачника в учебной деятельности дети в лагере общаются «на равных». Следовательно, у педагогов дополнительного образования, руководителей развивающих центров, отрядных вожатых есть возможность предоставить ребенку шанс «переписать» свою историю, предоставив право выбора и включив его в многообразие социальных практик, новые для него виды деятельности с целью освоения доселе неизвестного (это не означает – негативного) социально-психологической ниши. Нас, кстати, удивляло, как некоторые дети, пораженные «ржавчиной» хронических неудач (выученная беспомощность) и негативного самовосприятия, *недоверчиво относятся даже к своему успеху*. И сколько нужно усилий, чуткости педагогам и профессиональным психологам, чтобы за первые часы и дни пребывания ребенка в лагере понять особенности его личности, научиться видеть его первые победы, сделать так, чтобы он поверил в свои силы, а затем закрепить это состояние, разорвав порочный круг негатив-

ного самовосприятия. Позитивное самоощущение может стать трамплином изменения его жизни в условиях семьи и школы по приезде домой. Поддержка подростка осуществляется сотрудниками и сверстниками, также отдохавшими в лагере, посредством общения через Интернет внутри организованного «Братства Алых парусов».

С целью оптимизации качества жизни воспитанников образовательное пространство детского центра «Алые паруса» наполняется организованными видами продуктивной деятельности, реализацией больших и малых проектов, созидательными, значимыми для саморазвития смыслами, ценностями и установками, создаются ситуации взаимоприятия, уважения, взаимоответственности, творчества и успеха. Ориентируясь на зону ближайшего развития каждого воспитанника с учетом предела его возможностей, внешних и внутренних ресурсов, при организации жизнедеятельности отдыхающих детей педагоги учитывают, что лишь положительные эмоции подкрепляют познавательный интерес и стимулируют познавательную активность и самостоятельность. В этих сконструированных в личностно-рефлексивной парадигме психолого-педагогических условиях у ребенка и его старшего наставника-педагога появляется желание взаимодействовать друг с другом, обмениваться информацией, эмоциями, чувствами, удовлетворять потребность в получении жизненно необходимых знаний, предотвращая насилие с какой-либо стороны. На смену авторитарной педагогики летнего отдыха, замуштрованности и «копира» школьных детско-взрослых отношений в наш лагерь пришла педагогика оздоровления и социального партнерства, где основной акцент делается на организации активных видов развивающей деятельности, гармонизации оздоровительно-образовательной среды, безопасной во всех отношениях для отдыхающих детей. Вожатый выступает в новом качестве – не в роли резонера-надзирателя, а как педагог-менеджер и режиссер индивидуального развития ребенка с осознанием всей полноты ответственности за судьбу каждого из подопечных. Именно этот специалист, как утверждал основоположник гуманистической психологии К. Роджерс, имеет три необходимых и достаточных условия личностных изменений: эмпатию, безусловное позитивное отношение к воспитаннику и искренность в общении с ним, которые рассматриваются как внутренние его установки. Они создают особые «помогающие отношения», в которых

«по крайней мере, одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, в умении ладить с другими»⁵.

По мнению И.А. Баевой⁶, способность педагога быть фасилитатором ребенка (т.е. помогать его становлению и личностному росту) можно представить в виде пяти «искусств»: уважения, понимания, помощи и поддержки, договора, искусства быть собой. В процесс оптимизации качества жизни детей включен весь коллектив центра: педагоги, медицинские специалисты, психологи. Даже люди, работающие в столовой, и те создают комфортную, эстетическую среду. Приятная, с заботой о детях оформленная обеденная зона, вкусные блюда, чуткость обслуживания – это также рассматриваются администрацией лагеря как ресурс повышения качества жизни отдыхающих детей и подростков.

Как показала наша практика, непременным условием реализации концепции оптимизации качества жизни воспитанников в условиях загородного центра является готовность сотрудников к взаимодействию с воспитанниками в новом формате. Это способны сделать педагоги, обладающие высоким уровнем профессионализма и психологической культуры. У них должны быть развиты: социальный интеллект, эмпатия, толерантность, аутентичность, креативность, оперативность, критичность мышления, рефлексивность, способность предвидения, предвосхищения результатов своего влияния на детей.

Администрацией было принято решение разработать качественную систему повышения профессионального мастерства через постоянно действующий психолого-педагогический семинар «Психологизация – основа нового педагогического мышления» с ежемесячными занятиями, на которых рассматривались возрастные особенности детей и подростков, теория и методология становления качества жизни, психологическая безопасность в оздоровительно-образовательной среде, культура общения, психолого-педагогическая диагностика, развитие навыков социального партнерства, организация социальных практик, вопросы педагогического проектирования и т.д. Проводились индивидуальные консультации специалистов; психологические тренинги (коммуникативных навыков, балинтовская группа, тренинг асертивности, группа личностного роста, развития рефлексивных способностей). В процессе тренингов создавалась атмосфера эмоциональной поддержки и понимания;

отрабатывались практические навыки, необходимые для успешной работы с детьми и подростками; предоставлялась возможность высказывать свое мнение, обсудить возможные затруднения в общении с детьми и с партнерами «по профессиональному цеху»; формировался совершенно новый по качеству коллектив энтузиастов-единомышленников. Для временных сотрудников (а это в основном вожатые, которые сезонно работают в центре) организуются занятия «Школы вожатых» с ежемесячными встречами в офисе в Тюмени и недельным погружением в условиях лагеря, двухдневный поход с преодолением различных сложностей, чтобы сформировать команду и познакомиться друг с другом.

Особая роль принадлежит индивидуальным консультациям психологов и научного руководителя проекта по оказанию конкретной помощи в профессионально сложных ситуациях. Консультанты стремятся стимулировать консультируемых к открытости, свободному выражению своих мыслей, чувств; они разъясняют, что мысли и чувства – это еще не дела и поступки; учат пониманию и принятию возможных ошибок как фактов, которые требуют к себе адекватного отношения; создают условия для свободного обмена мыслями и чувствами. Невозможно достичь высокого результата в профессиональной деятельности, если педагог не обучится своевременно получать информацию об эмоциональном состоянии детей в отряде, их переживаниях, отношениях, складывающихся между ребятами. С этой целью сотрудники обучаются квалифицированно наблюдать за жизнью детей в отряде и давать экспертную оценку тем явлениям, которые фиксируются. Собрать информацию о ребенке от врача, психолога для принятия педагогически целесообразных решений еще не достаточно, надо уметь пользоваться ею во благо самого ребенка, поэтому в процессе реализации опытно-экспериментальной работы была поставлена и успешно реализована задача развития специальных рефлексивных способностей. Они включают в себя следующие интеллектуальные умения: не поддаваться «оккупации» своего сознания

эмоциями, быть выдержанным и сосредоточенным на поиске конструктивного решения; ориентироваться на ребенка как на активно развивающегося субъекта, имеющего собственные мотивы и цели; делать предметом анализа каждый свой педагогический шаг; «декомпозировать» проблему, т.е. конкретизировать и структурировать ее; анализировать педагогическую ситуацию в динамике, видеть близкие и отдаленные результаты; находить способы решения задачи, которые приносят быструю отдачу. Особое внимание обращалось на выработку умения тактически мыслить, т.е. решать педагогические задачи поэтапно, принимать оптимальное решение в условиях неопределенности, гибко перестраиваться по мере изменения ситуации; раздвигать горизонты практики и видеть новые проблемы, вытекающие из предшествующего опыта; «версионно» мыслить, т.е. выдвигать предположения, гипотезы, версии; работать в «системе параллельных целей», создавать «поле возможностей» для педагогического маневра. Педагоги учились находить позитивное даже в тотально негативных ситуациях; принять достойное решение в трудной педагогической ситуации в условиях дефицита времени; привлекать разнообразные теории для осмысления собственного опыта; анализировать и аккумулировать в своем опыте лучшие образцы педагогической практики; объективно и непредвзято оценивать педагогические факты и явления. Разработанная система повышения профессионального мастерства позволяет педагогам профессионально идентифицироваться, обрести чувство уверенности, доверие друг к другу, потребность профессионально и лично совершенствоваться.

Педагогика летнего отдыха – особый раздел общей педагогики. Она не должна оставаться «падчерицей» большой науки. И именно от нас, теоретиков и практиков, разрабатывающих ее методологию, ищущих новые педагогические технологии и подходы, апробирующих их на практике, зависит уровень организации летнего отдыха детей, их комплексное оздоровление, а значит – и качество жизни.

Примечания

¹ Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. Киев, 1977. С.48.

² Фромм Э. Человек для самого себя // Психоанализ и этика. М., 1998. С.167.

³ См.: Федоряк Л.М. Качество жизни и познавательная активность. СПб., 2004.

⁴ См.: Голиков Н.А. Педагогика оздоровления в условиях полифункционального образовательного учреждения. Тюмень, 2005.

⁵ Rogers C.R. Carl Rogers on Personal Power. N. Y., 1994. P.126.

⁶ См.: Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб., 2002. С. 55.

УДК 069:377

О.Н. ИВАНОВА

Волгоградский государственный институт искусств и культуры

E-mail: oliko2807@yandex.ru

**Дисциплина «Основы музейно-выставочной работы»
в контексте преподавания
в институте искусств и культуры**

В статье рассматривается значимость дисциплины «Основы музейно-выставочной работы» в системе профессиональной подготовки музейных специалистов (организаторов досуга). Раскрывается содержание предмета, проблемы преподавания, педагогический инструментарий преподавателя. Определяются критерии мастерства будущих музейных работников.

Ключевые слова: понятие «музей», социальные функции музея, музейные фонды, музейный маркетинг, музейная экскурсия, музейная лекция, коммуникативно-ролевой тренинг.

O.N. IVANOVA

**Discipline «Basis of the Museum-Exhibition Work»
in a Teaching Context at an Institute
of Art and Culture**

In the article importance of the learning subject «Basis of the museum-exhibition work» in the process of the professional education of the museum specialist (and leisure organizers) is considered. The content of the subject, the teaching problems, the pedagogical methods of the teacher are revealed. The criteria of the future museum workers' competence are determined.

Key words: concept «museum», social functions of the museum, museum funds, museum marketing, museum excursion, museum lecture, communication and role training.

Изучение студентами Института искусств и культуры дисциплины «Основы музейно-выставочной работы» имеет большое значение. Музееведческий материал в силу своего содержания обладает значительными возможностями при подготовке не только музейных специалистов, но и педагогов – организаторов досуговой деятельности детей, молодежи и взрослых.

Согласно определению, данному в Российской музейной энциклопедии, музей – это исторически обусловленный многофункциональный институт социальной памяти, посредством которого реализуется общественная потребность в отборе, сохранении и репрезентации специфической группы природных и культурных объектов, осознаваемых обществом как ценность, подлежащая изъятию из среды бытования и передаче из поколения в поколение, - музейных предметов¹.

На протяжении прошедшего столетия специалистами различных стран (музеологами, историками, искусствоведами, социологами, философами) обсуждались спорные вопросы

и высказывались различные точки зрения на общественную значимость музея. Для кого существуют музеи? Для ученых, работающих во благо общества и научного прогресса, или для удовлетворения эстетических и образовательных интересов широкой публики? В частности, обращалось внимание на то, кто и на основании каких критериев определяет, в чем состоит общественный интерес? Ведь интересы и потребности различных групп общества не всегда совпадают. Приведенные примеры спорных вопросов свидетельствуют о том, что музей достаточно сложный феномен. В этой связи дисциплина «Основы музейно-выставочной работы» приобретает особую значимость, поскольку содержание ее программы базируется на представлении о музее как полифункциональном социокультурном институте, хранителе и интерпретаторе культурного и природного наследия, действенном канале коммуникации культур в пространстве и времени, средстве формирования и развития личности.

Содержание данного предмета в системе профессиональной подготовки студента

включает материалы по истории происхождения музея как социального института, в контексте которого преподаватель совместно со студентами рассматривает и обсуждает в широких хронологических, национальных, региональных, конфессиональных рамках различные теории и концепции происхождения музея, его социальные функции. Это позволяет будущему специалисту свободно ориентироваться в обстоятельствах возникновения и бытования памятников различных эпох, особенностях их создания, интерпретациях, в проблемах обеспечения сохранности и освоения².

В профессиональную компетенцию будущего специалиста входят также знания по истории, теории и практике музейного дела, связанные с будущей работой в системе музейных учреждений. Они представлены в программе блоком лекций и семинаров, позволяющих ориентироваться в современной музейной типологии, особенностях деятельности музеев в прошлом и в настоящее время. Примерами могут служить занятия: «Типология и классификация музеев», затрагивающее вопросы профиля музеев, их типологического деления, аспект музейной коммуникации; «Хранение музейных фондов», освещающее проблемы хранения фондов, специфику консервации и реставрации музейных предметов, особенности упаковки и транспортировки музейных экспозиций; «Организация музейной экспозиции», посвященное экспозиционной стратегии, проектированию музейных экспозиций, этапам их художественного проектирования; «Учет музейных фондов и научная документация», анализирующее специфику учета поступившего материала, научно-фондовую работу, систему комплектования фондов, основы ведения научной документации; «Научно-просветительская работа художественных музеев», освещающее теоретические основы научно-просветительской работы музеев, раскрывающее понятия «музейная экскурсия», «музейная лекция», а также другие формы научно-просветительской деятельности этих учреждений; «Современное состояние и перспективы развития музееведения в России и за рубежом», характеризующее зарубежные тенденции развития музеев, проблемы и перспективы развития музееведения в России.

Курс «Основы музейно-выставочной работы» в Институте искусств и культуры имеет

свою специфику, суть которой заключается в том, что будущий специалист должен приобрести не только теоретические, но и практические знания работы в музеях.

Вместе с тем кризисная ситуация в системе образования в нашей стране, связанная с недостаточным финансированием высших учебных заведений в целом и отсутствием широких возможностей организации учебных поездок в музеи не только стран мира, но и России в частности, поставила преподавателей данного курса в сложное положение. Не вызывает сомнения тот факт, что замена реальной музейной практики на чисто теоретические знания музейного дела значительно снижает профессиональную компетентность будущего специалиста. Например, проведенное в 2008/2009 учебном году в институте искусства и культуры г. Волгограда собеседование со студентами, целью которого было выяснение уровня подготовленности выпускников к работе в музеях, показало, что многие выпускники (79%) испытывают неуверенность в своих силах из-за отсутствия практики работы в этих учреждениях; 70% студентов признались, что для них проблемой являются соответствующие современным требованиям разработка, проведение и организация экскурсий в музеях; 43% опрошенных сказали, что хотели бы изучать продуктивные способы общения с людьми, для того, чтобы экскурсии, проводимые ими в музеях, носили характер заинтересованного общения, диалога; 30% студентов признались, что испытывают проблемы эмоционального преподнесения содержательного материала слушателям в отсутствии атмосферы «живого» музея и подлинных музейных экспонатов; 31% студентов отметили, что не хотели бы, чтоб им задавали уточняющие вопросы по теме музейных экскурсий, поскольку они боятся оказаться некомпетентными в ответах на эти вопросы. Дальнейший анализ данных собеседований показал, что из наиболее значимых черт музейного работника вообще и экскурсовода в частности наибольшее число опрошенных студентов указывают в качестве критериев мастерства следующие: умение расположить к себе людей; приветливость; доброжелательность; непринужденность во взаимоотношениях с аудиторией; готовность учитывать интересы и пожелания; отсутствие отчужденности.

11% опрошенных в качестве негативной указали такую черту характера музейного

работника, как отсутствие скромности. Отрадно отметить, что 94% студентов выразили желание расширять и углублять не только теоретические, но и практические знания по предмету «Основы музейно-выставочной работы». Выходом из создавшегося положения может служить проведение занятий по музейному делу в фондах краеведческого музея Волгограда, городов Калач-на-Дону, Волжский и контакты с музеями других городов области. Это усилит интерес студентов к музейно-выставочной работе и будет содействовать более глубокому осмыслению и освоению теоретического курса, поскольку соприкосновение с подлинными музейными предметами, имеющими историческую и культурную ценность, делает эту дисциплину жизненно значимой и личностно ориентированной.

Особого внимания в данной дисциплине заслуживают проблемы, связанные с методами управления музеем, в рамках которых освещаются вопросы *музейного менеджмента и маркетинга*. Понятие менеджмента (англ. management, от manage – управлять) обозначает совокупность принципов, методов, средств и форм управления музеем, а также интеллектуальными, финансовыми и другими ресурсами. Иными словами, менеджмент – это теория и практика управления музеем и его персоналом. Одним из основных инструментов менеджмента является перспективный план, в процессе разработки которого четко формулируются желаемые цели и намечаются пути их достижения. Он помогает более тщательно изучить сложившуюся в музее ситуацию и выявить приоритеты, с точки зрения распределения финансирования и расстановки сотрудников. Согласно рекомендациям одного из ведущих специалистов в области музейного менеджмента Р. Майлза, в процессе планирования следует учитывать три ключевые функции: 1) четко представлять себе, в расчете на кого создается план и проводится работа, то есть *выявить аудиторию*; 2) достигнуть полного и ясного понимания того, к чему стремится музей, то есть *выстроить иерархию целей и задач*; 3) *проанализировать факторы, ограничивающие воплощение проекта*³. Анализ факторов подразумевает выявление имеющихся в распоряжении музея финансовых и людских ресурсов (необходимых знаний и умений последних), оборудования и материалов.

Маркетинг (англ. marketing – акт покупки и продажи на рынке, от market – рынок) – система мер, направленных на максимально выгодный сбыт продукции, а также инфраструктура по рекламе товара, изучению и формированию спроса⁴. Несмотря на то, что музей является некоммерческим учреждением, маркетинговые технологии активно входят в музейную сферу. Ведь некоммерческий характер деятельности музеев не означает запрет на получение прибыли, а лишь накладывает определенные ограничения на ее использование. Перечень оказываемых музеем услуг достаточно велик: доступ к музейному собранию, условия для самообразования и общения, творчества и проведения досуга, предоставление информации, помощь в образовательной и просветительской деятельности, реклама и формирование имиджа. Все это может быть востребовано и оплачено не только посетителями музея, но и другими потребителями, поэтому музейный маркетинг является тем инструментом, который позволяет не только определять и удовлетворять нужды потребителей музейных услуг, но и в ряде случаев эффективно влиять на формирование этих нужд.

Нельзя не отметить и широкие возможности использования компьютерных информационных технологий в рамках образовательного процесса по дисциплине «Основы музейно-выставочной работы», которые дополняют, углубляют знания и способствуют развитию познавательной активности студентов. Созданные (и открытые для вузовского обучения) в большинстве музеев отделы информатики осуществляют обширные программы компьютеризации таких направлений, как консервация и реставрация, создание мультимедийных электронных баз данных (компьютеризация фондов). Таким образом, развитие электронных технологий открыло дополнительные возможности доступа к музейным собраниям: это и создание виртуальных выставок, и начало формирования виртуального музея⁵. Однако какой бы качественной ни была виртуальная копия музейного предмета, она никогда не заменит подлинный музейный экспонат, его неповторимую уникальность, создающую невидимую ауру соприкосновения, сопричастности человека с феноменами истории, культуры, искусства и быта народов.

Возросшие требования к профессиональной конкурентноспособности специалиста в

области музейного дела ориентируют преподавателей Института искусств и культуры в рамках преподавания дисциплины «Основы музейно-выставочной работы» на формирование у студентов коммуникативно-ролевых навыков. Это обусловлено современной парадигмой теории музейной коммуникации, согласно которой экскурсию стали рассматривать как специфический вид общения, предметом которого являются ценности культуры, представляющие значимость и для аудитории, и для того, кто выступает в качестве руководителя (специалист – будущий выпускник Института искусств и культуры). Причем общение это должно носить ролевой характер: каждый участник диалога действует в рамках отведенного ему регламента, а стиль поведения задан ролью экскурсовода и экскурсанта. Действительно, для того, чтобы у человека возникло желание вновь прийти в музей, он должен получить от его посещения положительные эмоции и благоприятное впечатление. А в этом процессе – формировании привлекательного имиджа музея – огромная роль принадлежит экскурсоводу, который должен отвечать следующим требованиям:

- обладать знаниями о различных разделах представленной коллекции, свободно владеть темой экскурсии;
- доходчиво, ярко и талантливо доносить свои знания до слушателей;
- обладать личным обаянием;
- формировать в группе слушателей эмоционально-доверительную психологическую атмосферу контакта между экскурсоводом и аудиторией⁶.

Анализ научных исследований в области разработки, построения и организации музейных экскурсий и музейных лекций позволяет утверждать, что в них важна не только содержательная часть, но и форма подачи материала. При этом под *экскурсией* понимается *коллективный осмотр музея, достопримечательного места, выставки, объекта природы и по определенному маршруту под руководством экскурсовода с познавательными, образовательными, научными и воспитательными целями, а также для удовлетворения эстетических потребностей при использовании свободного времени*⁷. Характерным признаком экскурсии является коллективность осмотра, вследствие чего в группе экскурсантов возникает особая психологическая атмосфера, вызванная общностью переживаемых эмоций, но когда

экскурсия строится не на основе диалога, а на принципах обучающей дидактики, посетитель музея, как правило, теряет к ней интерес.

Музейная лекция принадлежит к числу давних и традиционных форм научно-просветительской деятельности. Ее тематика связана с профилем музея или с использованием музейных материалов. В то время как в экскурсии приоритетным является зрительное восприятие, в лекции оно играет второстепенную роль, а на первый план выдвигается аудиовосприятие. Музейные предметы, если и не демонстрируются во время лекций, то присутствуют «незримо», поскольку их описания и характеристики включаются в содержание лекции. В связи с этим специалист, проводящий экскурсию или лекцию, должен преподносить содержательный материал адресно и подходить к их проведению дифференцированно⁸. С этой целью целесообразно включить в содержание дисциплины «Основы музейно-выставочной работы» практические коммуникативно-ролевые тренинги, которые позволили бы будущим музейным специалистам и организаторам досуговой деятельности избавиться от монотонного произнесения заученного текста безотносительно к аудитории. Поэтому необходимо обучать студентов умениям формировать свой имидж лектора, экскурсовода, что повышает интерес слушателей; устанавливать контакт с аудиторией; корректировать свой рассказ и действия в зависимости от реакции слушателей. Так, например в коммуникативно-ролевой тренинг музейного экскурсовода необходимо ввести специальные упражнения по:

- формированию четкой, правильной дикции;
- эмоциональному изложению тематического материала экскурсии;
- использованию театральных приемов мимики и пантомимики;
- развитию навыков диалогового общения;
- созданию благоприятной атмосферы общения, дружелюбному и деловому настрою к аудитории;
- умению добиваться взаимопонимания, внимательно слушая собеседника, не перебивая, давая ему свободно высказаться, сдерживая свои реакции, не отвлекаясь и внимательно глядя ему в лицо;
- выработке последовательности и навыка направлять беседу в намеченное русло;

– ведению запланированного в экскурсии диалога, начиная его с того, что сближает, а не разъединяет;

– умению поощрять собеседника к продолжению диалога, одобрительно кивая в знак согласия или тактично высказывая свои сомнения;

– навыку эмоциональной идентификации себя с собеседником, умениям ощущать его чувства и переживания, оценивать его индивидуальные особенности и составлять его психологический портрет;

– достижению понимания не в споре, а тактично и искреннее стремясь к сближению мнений, узнав точку зрения собеседника⁹.

Центральное место в процессе обучения принадлежит личности преподавателя вуза и его выбору педагогического инструментария. В связи с этим продуктивно использование педагогики сотрудничества. Во-первых, имеется в виду прямая или косвенная обращенность учебного материала к каждому из студентов. В результате возрастает уровень личной заинтересованности в знаниях, который оптимизирует форму делового и психологического контакта с аудиторией, определяемому как педагогика сотрудничества.

Во-вторых, присутствующие на занятиях студенты исходно располагают определенными знаниями по различным вопросам музееведения, поскольку в системе преподаваемых в Институте искусств и культуры предметов существуют межпредметные связи. Они реализуются при изучении: декоративно-прикладного искусства, музыкального фольклора, истории искусств, культурологии, эстетики. Межпредметные связи эффективны для проявления интеллектуальной активности студентов: преподаватель может предложить им самостоятельно выявить эти связи, относящиеся к музейно-выставочной работе и другим учебным предметам вуза.

Педагогический инструментарий преподавателя предполагает свободное владение индивидуальными, групповыми и коллективными методами организации самостоятельной работы студентов при изучении музейного дела. Подобная работа также увеличивает эффективность освоения содержательного материала. В этой связи достаточно интересной представляется такая форма, как семинар-диспут, позволяющий развивать познавательную активность и самостоятельность студентов, формировать их творческое мышление. При этом творчески мыслящий педа-

гог ставит на обсуждение такие проблемные вопросы, по которым нет единого мнения, и тем самым предоставляет возможность для их дальнейшего обсуждения. Например, интересен семинар-диспут, посвященный проблеме поиска новых моделей музея. На основании заранее подготовленных индивидуальных сообщений студентов, а также информации преподавателя о проекте идеального музея Н.Ф. Федорова, концепциях полезного музея Дж. К. Дана, живого музея П.А. Флоренского и других студентам предлагается рассмотреть эти концепции с различных точек зрения – политиков, историков, культурологов, экономистов, экологов, журналистов, классифицировать их, выделить все «за» и «против»¹⁰. Правильно организованный семинар-диспут является своеобразной пробой сил, развивает интеллектуальные возможности студентов, пробуждает интерес к первоисточникам и специальной музееведческой литературе, учит коллективно обсуждать острые проблемы организации и функционирования различных типов музеев у нас в стране и за рубежом, обосновывать свою точку зрения, вести дискуссию корректно, тактично, концентрировать внимание на главном, применять теоретические положения для анализа современных тенденций развития музейного дела.

Эффективен семинар-диспут по проблеме включения музеев в процесс идеологического воспитания широких слоев населения. В качестве примера можно привести музей Южно-Африканской Республики в период режима апартеида. Вплоть до 1992 г. музей в этой республике был проводником в жизнь государственной идеологии. Само понятие «наследие», его состав, формы освоения и презентации – все это было связано с историей и культурой белого населения. История и культура чернокожих африканцев выступала как сопутствующий материал, причем их этнические характеристики давались с позиций моноэволюционизма. В ходе проведения такого семинара студенты совместно с преподавателем, обращаясь к документальным материалам, выясняют, что культура чернокожего населения представлялась в экспозиции музея как архаическая, примитивная, находившаяся на более низкой стадии развития по сравнению с культурой белого населения. Основным итогом семинара становится вывод, что такая диспропорция в презентации двух культур явилась результатом почти

пятивековой политики расовой дискриминации. Обращение к современному состоянию музеев в Южно-Африканской Республике показало, что там налажен диалог двух культур, произведены необходимые изменения в комплектовании собрания памятников культуры коренного населения, разработаны и реализуются новые просветительские программы, адресованные чернокожей части населения этой страны.

Подобные формы проведения занятий по дисциплине «Основы музейно-выставочной работы» стимулируют активную деятельность студентов, создают благодатную почву для коллективного рассмотрения выдвинутых проблем. При этом сам препода-

ватель активно взаимодействует с обучающимися: определяет логику рассмотрения проблем музейного дела, обеспечивает всесторонность их раскрытия с помощью системы основных и дополнительных вопросов, руководит дискуссией, исправляет допущенные ошибки, привлекая к этой работе и самих студентов, стремится углубить и развить знания, самостоятельно приобретаемые студентами в процессе подготовки к семинару, обобщает ответы по узловым вопросам темы, вместе со студентами подводит итоги дискуссии, а также всего семинара, оценивает знания и умения студентов, их индивидуальный и коллективный вклад в обсуждение вопросов.

Примечания

- ¹ См.: Российская музейная энциклопедия. М., 2005.
- ² См.: Социальные функции музея: споры о будущем (материалы дискуссии в отделе музееведения НИИ культуры) // Музееведение. На пути к музею XXI века: Сб. науч. тр. М., 1989.
- ³ См.: Планирование – основной инструмент менеджмента / Под ред. Р. Майлза. М., 2001.
- ⁴ См.: Социальный маркетинг в «цивилизации досуга» / Сост. В.Ю. Дукельский. М., 2000.
- ⁵ См.: Музеи будущего: Информационный менеджмент / Сост. А.В. Лебедев. М., 2001.
- ⁶ См.: Юренева Т.Ю. Музееведение: Учебник для высшей школы. М., 2004.
- ⁷ См.: Краткий словарь музейных терминов // Музеи и памятники культуры: Сб. науч. тр. М., 1983.
- ⁸ См.: Музейные термины // Терминологические проблемы музееведения: Сб. науч. тр. М., 1986.
- ⁹ См.: Гнедовский М.Б. Современные тенденции развития музейной коммуникации // Музееведение: проблемы культурной коммуникации в музейной деятельности: Сб. ст. М., 1986.
- ¹⁰ См.: Гнедовский М.Б. Указ. соч.

УДК 37.013

Л.П. ШУСТОВА

Ульяновский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования
E-mail: lp_shustova@mail.ru

Гендерное образование педагогических кадров

В статье говорится о важности развития гендерных подходов в образовании, позволяющих учитывать способности, возможности и образовательные потребности представителей мужского и женского пола. Раскрывается роль современного учебного заведения в системе формирования гендерного самосознания субъектов образования. Представлены разнообразные формы гендерного образования педагогических кадров: преподавателей вузов, педагогов и школьных психологов, а также студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: гендер, пол, гендерное образование, гендерная педагогика, педагогические кадры, гендерные подходы в образовании, гендерная социализация, скрытый учебный план, гендерная толерантность школьников.

L.P. SHUSTOVA

Pedagogical Personnel's Gender Education

The article says about importance of developing gender approaches in education that can allow us to take into account abilities, possibilities and educational demands of female and male representatives. The role of a modern educational institution in creating gender self awareness of subjects of education is examined. Different forms of gender education of pedagogical trained specialists: teachers of higher educational Institutions, teachers at schools and psychologists and students of teachers' training colleges are represented.

Key words: gender, sex, gender education, gender pedagogics, pedagogical specialists, gender approaches in education, gender socialization, hidden curriculum, pupils' gender tolerance.

Стратегия модернизации российского образования предполагает реализацию такого важного на современном этапе подхода, как гендерный. На важность реформирования системы образования с учетом «включения в государственные образовательные стандарты гендерных знаний, введения сквозной системы гендерно ориентированных программ, начиная с дошкольных учреждений» указывается в «Гендерной стратегии РФ»¹. По мнению ряда ученых (И.С. Кон, А.В. Мудрик, Р. Сабилов и др.), школьное образование индифферентно по отношению к половой принадлежности учеников. «Четыре элемента педагогической системы – цели, содержание, методология и формы обучения – традиционно «бесполюе»»².

Настало время задуматься над местом и ролью современного учебного заведения в системе формирования гендерного самосознания субъектов образования: преподавателей, педагогов, студентов, школьников. Неслучайно гендерное образование в последние годы все чаще становится предметом обсуждения российских ученых. После длительного периода существования в стране «бесполюе» педагогики стала оформляться новая отрасль педагогических знаний – гендерная педагогика, позволяющая учитывать особенности, возможности, потребности в образовании представителей мужского и женского пола. Предметом ее исследования выступает проблема коррекции процесса социализации молодежи в зависимости от пола в эпоху глобальных социально-экономических и культурологических трансформаций.

Развитие гендерного образования необходимо для поддержания национальной безопасности государства: страна не может позволить себе роскошь продолжать игнорировать или не до конца использовать потенциал любого пола, в частности женщин, во всех сферах жизни в России. Эгалитарная политика государства опирается на гендерную модель симметричного и равновесного включения мужчин и женщин во все сферы общественной жизни, поэтому жизненно необходимым и важным становится развитие и внедрение *гендерного подхода* в образовании, который основывается на всестороннем учете интересов обоих социально-половых групп общества.

Как отмечает И. Костикова, «дело не в том, что представители разных полов нуждаются в дифференцированном подходе со стороны

преподавателя, а в том, что они вынуждены сталкиваться со сложным миром меняющихся гендерных стереотипов, которые приходят в противоречие с личными желаниями и склонностями человека. Объяснить природу стереотипов, показать их изменчивость и социальную обусловленность – таковы задачи гендерного подхода в образовании»³.

Гендерный подход предполагает гармонизацию поло-ролевого взаимодействия на основаниях эгалитаризма как принципа равных прав и возможностей личности независимо от половой принадлежности, считает С.П. Рыков. Осуществлять гендерный подход в образовании детей – значит ставить личность и индивидуальность ребенка в развитии и воспитании выше традиционных рамок пола⁴. Целью гендерного подхода в школе должно быть преодоление тех стереотипов, которые мешают успешному развитию личности ребенка. Так, Л.Н. Надолинская подчеркивает, что развитие гендерных подходов в школе благоприятствует развитию гармоничных партнерских отношений между полами, воспитывает их в духе толерантности. Для того чтобы перейти к более конструктивному взаимодействию полов, важно у детей развивать способность видеть в «другом» человека с иными мировоззрением, логикой мышления, культурой, чувствами и уважать их⁵.

Образование как важнейший социальный институт, выполняющий функцию трансляции системы ценностей, норм, ролей от одного поколения к другому, преподносит очень влиятельные уроки гендерных отношений, которые характеризуются в настоящее время гендерной асимметрией. Очевидно, что воспроизводимые школой жесткие стереотипы и стандарты в отношении женственности и мужественности в условиях построения эгалитарного общества становятся объективным препятствием для эффективной социализации воспитанников в мире меняющихся социальных феноменов.

Образовательные учреждения, в свою очередь, отражают гендерную стратификацию общества и культуры в целом, демонстрируя на своем примере неравный статус мужчин и женщин. Деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, создание условий для максимальной самореализации юношей и девушек в процессе педагогического взаимодействия являются

важнейшими целями гендерного образования. Его развитие позволяет сформировать представление о том, что пол не является основанием для дискриминации в какой-либо сфере жизни и дает возможность выпускникам школ осуществить свободный выбор путей и форм своей самореализации. Таким образом, понимание гендерных проблем, овладение основными положениями гендерной концепции становится актуальной задачей в сфере воспитания и образования молодежи, а также в сфере подготовки специалистов, которые профессионально занимаются ее образованием.

Достижение этой цели требует:

- коррекции дошкольного образования и общеобразовательных программ в школах, средних специальных и высших учебных заведениях;
- введения специальных курсов в систему подготовки педагогических кадров школ и высших учебных заведений;
- разработки гендерно ориентированных учебников для средней школы, направленных на преодоление стереотипных представлений о социальных ролях мужчин и женщин;
- обеспечения научно-методической базы.

С точки зрения возрастного аспекта гендерное образование, согласно И. Костиковой, следует рассматривать как образование школьников, студентов, взрослых⁶. Образование *школьников* должно быть направлено на то, чтобы помочь им справиться с проблемами социализации, важной составной частью которой является идентификация ребенка как мальчика или девочки и принятие, таким образом, определенной социальной роли. Образование *студентов* строится на разъяснении гендерных стереотипов, с которыми сталкивается молодежь, вступая во взрослую жизнь, и совместном поиске средств преодоления этих стереотипов. Образование *взрослых* носит преимущественно адаптационный характер, помогая приспособиться к происходящим в обществе изменениям или бороться с возникающими трудностями.

В рамках образования взрослых следует рассматривать гендерное образование *педагогических кадров*, которое дает представление о специфике взросления мальчиков и девочек и направлено на преодоление стереотипов, мешающих успешному развитию личности ребенка. Специфика университета предполагает теоретическую направленность образования, его ориентацию на

обсуждение фундаментальных проблем в области гендерных подходов в образовании.

Инициаторами изменения гендерных отношений в образовании должны стать *преподаватели вузов*. Вместе с тем Е. Ярская-Смирнова отмечает, что далеко не все преподаватели осознают так называемый скрытый учебный план, который существует в учебном заведении⁷. Согласно автору, *скрытый учебный план* – это, во-первых, организация самого учреждения, включая гендерные отношения на работе, гендерную стратификацию учительской профессии; во-вторых, содержание преподаваемых предметов; в-третьих, стиль преподавания. Эти три измерения скрытого учебного плана не просто отражают гендерные стереотипы, но и поддерживают гендерное неравенство, отдавая преимущество мужскому и доминантному и недооценивая женское и нетипичное.

По данным социологических исследований российской системы образования, проведенных в 1995–1997 гг., педагогический состав учреждений начального и среднего образования на 90% состоит из женщин, а с повышением статуса образовательного учреждения – от детского сада к университету – число женщин-педагогов уменьшается. В кадровом составе гуманитарных вузов и факультетов доля мужчин составляет 39,4%, в педагогических вузах – 30%, в технических – 57,1%⁸.

Скрытый учебный план присутствует и в содержании предметов. Имеются примеры неадекватной репрезентации образов мужчин и женщин в учебных материалах. Так, например, в биографиях, приводимых в учебных материалах, число мужчин превышает число женщин в шесть раз. Учебники литературы за 7–9 классы не содержат ни одного упоминания о женщинах-писательницах и поэтах. В учебнике А.С. Батуева, Л.В. Соколовой и М.Г. Левитина «Человек. Основы физиологии и психологии» (1998) для девятого класса школ в параграфе «Развитие способностей» в списке одаренных людей находятся исключительно мужчины⁹.

Стиль преподавания, формы коммуникации в учебной аудитории также влияют на гендерную социализацию студентов. Так, экзамены в форме тестов, индивидуальные доклады, соревнования за оценки поощряют, прежде всего, развитие маскулинных качеств личности. От этого страдают как юноши, так и девушки, поскольку у них слабо развиваются

ся навыки критического мышления, умения задавать вопросы, коллективно обсуждать проблемы. Вместе с тем скрытый учебный план может быть изменен. М. Дженкинс разработала советы для вузовских преподавателей, которые хотят создать атмосферу толерантности и равноправия на своих занятиях. С этой целью автором создан проверочный лист, который содержит вопросы для самоанализа лекций и содержания преподаваемого курса, а также интеракции в учебной аудитории¹⁰.

В связи с поставленными в «Гендерной стратегии РФ» задачами возникает острая необходимость во введении в учебный план студентов педагогических вузов учебных курсов (модулей, факультативов), направленных на осмысление их позиций в вопросах гендерной социализации личности. Примеры внедрения в образовательный процесс новых технологий и форм гендерного образования студентов уже имеются. Сотрудниками лаборатории развития гендерного образования при МГУ разработан учебный курс «Проблемы гендера: история, общество, культура», который читается на различных факультетах университета. Его чтение создает прецедент введения новаторского курса в качестве общегуманитарного для неспециалистов. В нем затрагиваются такие актуальные темы, как гендерные аспекты семьи, социализация мальчиков и девочек, мужские и женские роли в политике и экономике, проблемы дискриминации по признаку пола. Создание этой же лабораторией нового спецкурса «Основы гендерной педагогики» призвано включить гендерное образование в процесс подготовки будущих учителей.

П. Решетников предлагает другую эффективную форму образования студентов – занятия в *гендерных школах*. Цель их деятельности – воспитание у молодых людей гендерной культуры, которая понимается как интегральное образование личности, отражающее меру и способ ее гендерной социализации, эффективность взаимодействия с лицами противоположного пола и готовность к осуществлению семейных функций¹¹.

Программа спецкурса для студентов педагогических вузов и колледжей, нацеленная на обретение системы гендерно ориентированных знаний, принятие мужской и женской социально-сексуальной ролей, подготовку к профессиональной деятельности и семейной жизни, была разработана в научно-иссле-

довательской лаборатории психолого-педагогической и социологической диагностики Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования. Его цель – формирование гендерного самосознания студентов как условия осуществления успешной гендерной социализации, профессионального самоопределения и жизненной стратегии личности, внедрения в практику взаимодействия полов норм толерантного поведения. Его задачи: осознание и коррекция гендерных стереотипов, воспитание качеств толерантной личности, принятие разных видов гендерной идентичности, усвоение модели толерантного поведения в гендерных отношениях.

В целях наиболее полного осознания педагогами общеобразовательных учреждений сущности гендерного подхода в образовании профессионально необходимым для них становится приобретение знаний и освоение умений в рамках гендерной проблематики. Для учителей и школьных психологов сотрудниками нашей лаборатории был разработан учебный модуль «Гендерный подход в современном образовании», который стал частью программы курсов повышения квалификации работников образования. Его основные цели: расширение профессиональных знаний и умений слушателей в области гендерной педагогики и психологии; формирование их гендерного самосознания и установки на гендерную толерантность; формирование потребности в оказании психолого-педагогической поддержки принятия и освоения школьниками гендерных ролей; стимулирование интереса педагогов к гендерной проблематике. Для реализации этой цели решаются следующие задачи: исследование и коррекция наиболее жестких гендерных стереотипов, присущих педагогам; формирование представления о гендерном подходе в образовании; развитие способности к безусловному принятию различных видов гендерной идентичности; формирование потребности в самообразовании в вопросах гендерной проблематики.

Структура учебного модуля включает два основных раздела: «Проблема гендерного подхода в образовании» и «Проблема формирования гендерной толерантности школьников». В них раскрываются вопросы: сущность понятий «пол» и «гендер»; развитие гендерной идентичности личности; гендерный и полоролевой подходы в образовании; проблема совместного и отдельного обуче-

ния мальчиков и девочек; гендерная социализация воспитанников; направления работы с детьми разного пола и гендера; методы, формы и приемы формирования гендерной толерантности школьников.

Таким образом, повышение квалификации преподавателей вузов, педагогов и школьных психологов, а также студентов педагогических вузов в вопросах гендерной

проблематики, их систематическая информационная поддержка, оснащение учебными пособиями, а также активность самих преподавателей в продвижении теоретико-методологических основ гендерного знания будут способствовать реализации гендерной стратегии Российской Федерации, продвижению идей гендерного равноправия в обществе.

Примечания

¹ Гендерная стратегия РФ. М., 2004. С. 24.

² Сабиров Р.Н. Наука – «бесполой» школе // Народное образование. 2002. № 2. С. 80.

³ Костикова И.П., Митрофанова А.В., Пулина Н.И. и др. Н. Перспективы гендерного образования в России // Высшее образование в России. 2001. № 2. С. 68.

⁴ См.: Рыков С.П. Гендерные исследования в педагогике // Педагогика. 2001. № 7. С. 17–22.

⁵ См.: Надолинская Л.Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование // Педагогика. 2004. № 5. С. 30–35.

⁶ См.: Костикова И.П., Митрофанова А.В., Пулина Н.И. и др. Указ. соч.

⁷ См.: Ярская-Смирнова Е.Р. Неравенство или мультикультурализм? // Высшее образование в России. 2001. № 4. С. 102–109.

⁸ См.: Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой. М., 2002.

⁹ См.: Ярская-Смирнова Е.Р. Указ. соч.

¹⁰ Там же.

¹¹ См.: Решетников П.Е. Гендерные школы // Народное образование. 2007. № 1. С. 217–220.

УДК 373

С.А. ПИЛЮГИНА

Саратовский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования
E-mail: SvPilugina@rambler.ru

Методика андрагогического сопровождения

Постдипломное педагогическое образование – часть системы непрерывного образования. Реализация постдипломного педагогического образования учителей возможна на основе андрагогического обеспечения. Методика андрагогического сопровождения образовательной деятельности учителя – одно из средств андрагогического обеспечения постдипломного педагогического образования.

Ключевые слова: постдипломное педагогическое образование, методика андрагогического сопровождения образования, дифференциация образования.

S.A. PITYUGINA

Methods of Andragogical Support

Postgraduate pedagogical training is a part of the system of the uninterrupted training. Realization of postgraduate pedagogical training of teachers is possible on the basis of the andragogical support. Methods of andragogical support of an educational activity of a teacher is one of the means of andragogical support of postgraduate pedagogical training.

Key words: postgraduate pedagogical training, methods of andragogical support content of education, differentiation of education.

Современная андрагогика ищет ответ на вопрос: как должны быть организованы образовательные процессы, чтобы обеспечить гармоничное развитие личности? Она помогает понять, что нужно и можно сделать

институтам образования взрослых, чтобы удовлетворить их потребности. Кроме того, андрагогика описывает факторы, связанные с образованием взрослых и объясняет их¹. Иное понимание организации постдиплом-

ного образования учителя, реализации деятельности андрагога выдвигает требование разработки методик и технологий образования и обучения учителя в системе повышения квалификации². Одна из таких методик – методика андрагогического сопровождения образовательной деятельности учителя.

Обращение к Толковому словарю русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой позволяет уточнить, что понятие «сопровождение» трактуется как: 1) следование вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-либо; 2) сопутствие чему-нибудь; 3) сопровождение, поддержание какого-либо явления, действия. В нашем случае методика андрагогического сопровождения поддерживает процесс профессионального развития учителя. Таким образом, целью нашего исследования является построение методики андрагогического сопровождения образовательной деятельности учителя, внедрение ее в деятельность Саратовского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (ИПКРО), а также выявление эффективности работы данной методики. Гипотетически такая методика положительно влияет на организацию и проведение обучения в ИПКРО.

В процессе исследования был организован мониторинг, который проводили сотрудники кафедры педагогики института. Учитывая, что существует несколько видов мониторинга в зависимости от его целей, мы определили характер проведенных исследований как локальный, длительный мониторинг. Он фиксирует динамику изменений результативности обучения в СарИПКРО, основанного на методике андрагогического сопровождения образовательной деятельности учителя, по следующим показателям:

- умение преодолевать профессиональные затруднения;
- «видение» перспектив своего профессионального роста;
- оценка обучения в СарИПКРО;
- обнаружение причинно-следственных связей между важными событиями своей профессиональной деятельности.

Мониторинг проводился систематически на протяжении ряда лет (2004-2008 гг.). Приращение значений показателей результатов обучения в СарИПКРО на основе методики андрагогического сопровождения образовательной деятельности учителя мы рассматривали как показатель его эффективности.

Нами использовался традиционный «дизайн»: сопоставление результатов контрольных и экспериментальных групп. Причем, в силу специфики обучения (в частности, кратковременность постоянного состава обучающихся групп учителей), мы условно считали контрольными группы учителей, традиционно обучающихся на курсах повышения квалификации, а экспериментальными – группы учителей, обучающихся на курсах (или по индивидуальной образовательной программе) на основе методики андрагогического сопровождения образовательной деятельности учителя. Поскольку исследование проводилось сотрудниками кафедры педагогики нашего института, категории слушателей и контрольных, и экспериментальных групп связаны со следующими специализациями: социальные педагоги, заместители директоров по воспитательной работе, педагоги дополнительного образования, классные воспитатели.

Сопоставляя показатели контрольных и экспериментальных групп, мы констатировали *сдвиг* как показатель изменения результативности обучения в СарИПКРО. Методика андрагогического сопровождения образовательной деятельности учителя состоит из нескольких этапов:

- 1) выявление (в совместной деятельности андрагога и учителя) профессиональных затруднений учителя;
- 2) совместный поиск решения выявленных профессиональных затруднений;
- 3) диагностика преодоления учителем профессионального затруднения;
- 4) построение им (совместно с андрагогом) профессиональной «Я-концепции»;
- 5) оценка эффективности андрагогического сопровождения.

На *первом* этапе андрагогического сопровождения образовательной деятельности учителя андрагог предлагает ему оценить уровень собственных профессиональных знаний, умений, построив профессиональный «рельеф», позволяющий выявить профессиональные затруднения и преимущества. Такое построение начинается с заполнения «Листа самооценки» своей профессиональной деятельности, в котором раскрыты основные качества и умения учителя, оцениваемые им по 5-балльной шкале.

Затем, используя матрицу профессионального «рельефа», андрагог отмечает точками значения оценки каждого умения и

качества (опираясь на указанные учителем баллы в «Листе самооценки»). Соединяя точки-максимумы, андрагог выстраивает рисунок профессионального «рельефа» учителя, который наглядно показывает выраженность того или иного профессионального качества или умения, способствует диагностике профессиональных затруднений и образовательных потребностей. Таким образом, завершением первого этапа андрагогического сопровождения становится целостное представление о профессиональной ситуации, складывающееся у самого учителя и у андрагога. Это представление, возникающее на основе анализа, содержит в себе обобщенные результаты, полученные при применении вышеуказанного метода.

На *втором этапе* андрагогического сопровождения перед учителем и андрагогом встает задача поиска способов преодоления выявленных профессиональных затруднений. Она решается при помощи индивидуальной образовательной программы обучения, реализуемой как обучение по дополнительно разработанному или по индивидуально разработываемой (андрагогом и учителем) программам самообучения.

Обучение по дополнительно разработанному образовательным программам организуется на основе формирования групп учителей (из 10–15-ти человек) по направлениям выявленных профессиональных затруднений и носит практико-ориентированный характер (например, педагогическое общение, педагогическая квалиметрия, теория и практика конструирования педагогических тестов, технологии обучения и воспитания, актерское мастерство учителя, игра в педагогическом процессе, педагогическая драматургия урока, саморазвитие личности учителя и т.д.). Важной составляющей обучения становится подготовка и защита учителем индивидуального проекта, непосредственно отражающего преодоление им профессионального затруднения.

Обучение по индивидуально разрабатываемой программе осуществляется в несколько этапов. Определяется тема, уточняются цель, задачи самообучения и исходный уровень знаний (выявленный по методике построения профессионального «рельефа»), формулируется результат, заключающийся в подготовке профессионально значимого проекта, способствующего преодолению профессионального затруднения и удовлет-

ворению (на данный момент) образовательных потребностей. Затем продумывается последовательность разделов и тем, позволяющих раскрыть общее направление программы.

Позднее отыскиваются источники информации, способствующие решению задач самообучения, а затем реализуется программа (в рамках временного отрезка, определенного учителем самостоятельно) и подготавливается индивидуальный проект. Таким образом, осуществляется «движение» учителя по индивидуальной образовательной траектории.

Третьим этапом андрагогического сопровождения становится диагностика преодоления учителем выявленного профессионального затруднения. После защиты проекта ему вторично предлагается самостоятельно оценить свои профессиональные знания и умения, опираясь на приобретенные при обучении, и вновь построить свой профессиональный «рельеф». Повышение учителем оценки качества своих профессиональных умений, прежде оцененных ниже, является положительным результатом. Если оценка не изменилась, ему рекомендуется внедрить проект в собственную педагогическую практику и вновь выстроить профессиональный «рельеф».

На *четвертом этапе* учителю предлагается продумать пути своего дальнейшего профессионального развития, построив профессиональную «Я-концепцию». Она возникает у учителя в процессе социального взаимодействия в профессиональной деятельности как уникальный результат. Ее функционально-ролевые аспекты: средство обеспечения внутренней согласованности; интерпретация профессионального опыта; совокупность ожиданий от собственной профессиональной деятельности.

В рамках метода построения профессиональной «Я-концепции» учителю предлагается серия вопросов, ответы на которые он формулирует в свободной форме, конструируя ее на основе самоустановок и раскрывая позиции Я-реального, Я-идеального, Я-зеркального.

Таким образом, этот метод способствует дальнейшему формированию у педагога умения планировать свое профессиональное развитие.

На *пятом этапе* мы используем квалиметрические подходы к оцениванию эффек-

тивности методики андрагогического сопровождения образовательной деятельности учителя. Для математико-статистической обработки полученных данных использовалась методика «Оценки достоверности сдвига в значениях исследуемого признака», предлагаемая Е.В. Сидоренко². Данная методика позволяет исследовать условия андрагогического сопровождения как экспериментальные, то есть гипотетически положительно влияющие на вышеуказанные показатели; с ее помощью можно сопоставить замеры, произведенные «до» и «после» обучения в СарИПКРО (как в контрольных, так и в экспериментальных группах). Если сдвиги статистически достоверны, можно утверждать, что воздействия андрагогического сопровождения образовательной деятельности учителя на организацию и проведение эффективны, сдвиги произошли под влиянием экспериментальных (контролируемых) воздействий.

Анализ результатов показывает, что методика андрагогического сопровождения образовательной деятельности учителя меняет результаты обучения в СарИПКРО. Так, процентное соотношение положительных сдвигов, отмечаемых учителями в анкетах, возрастает. Качественные их изменения носят не случайный, а типичный характер, т.е. зависимы от организованного обучения. Уменьшается и количество нулевых сдвигов, что свидетельствует о снижении количества учителей, формально относящихся к обучению в СарИПКРО. Математико-статистическая обработка эмпирических данных показывает, что сдвиги статистически достоверны. Образовательная деятельность СарИПКРО отвечает запросам современной эпохи и общества: учитель находит возможность удовлетворения своих профессиональных потребностей в процессе обучения. Таким образом, данная методика может быть использована в любом ИПКРО, а также в системе постдипломного образования в целом.

Примечания

¹ См.: Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Отв. ред. А.Б. Алексеев. СПб., 2004. С. 94.

² См.: Сидоренко Е.В. Указ. соч.

УДК 159.942

Т.В. ХУТОРЯНСКАЯ

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: dialogus1@yandex.ru

К вопросу о повышении профессиональной компетентности будущих учителей в сфере семейно-педагогического сотрудничества

В статье представлено описание спецкурса «Технология организации и осуществления сотрудничества с семьей младшего школьника», апробированного в педузвзе в целях повышения профессиональной компетентности будущих учителей в сфере семейно-педагогического сотрудничества. Раскрываются цели, задачи, содержание, структура и требования к уровню освоения материала спецкурса. Отмечается, что профессиональная подготовка будущих учителей к семейно-педагогическому сотрудничеству обеспечивает, в конечном счете, выработку умений осуществлять сотрудничество с семьей в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, семейно-педагогическое сотрудничество.

T.V. HUTORYANSKAYA

To a Question on Increase of Professional Competence of the Future Teachers in Sphere of Family-pedagogical Cooperation

In article the description special course «Technology of the organisation and realisation of cooperation with a family of the younger schoolboy», approved in teacher training University with a view of increase of professional competence of the future

teachers is presented in sphere of family-pedagogical cooperation. The purposes, problems, the maintenance, structure and requirements to level of development of a material of a special course reveal. It is noticed that vocational training of the future teachers to family-pedagogical cooperation provides, finally, development of abilities to carry out cooperation with a family in professional work.

Key words: professional competence, family-pedagogical cooperation.

Политические, экономические, социальные изменения, произошедшие в нашем обществе, обусловили переоценку существовавших десятилетиями представлений о функциях образования и воспитания, взаимодействии школы и семьи. Многие годы декларировалась идея о преобладающей роли общественного воспитания, в результате чего недооценивалась роль семьи. Сегодня значительно возросла роль семейного воспитания, что отражено в концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., где подчеркивается исключительно важная роль взаимодействия семьи и школы в решении задач воспитания.

Повышение роли семьи в воспитании в значительной мере зависит от школы, характера ее отношений с детьми и их родителями. Однако школа как общественный институт не может (и не должна) заменять семью, решать многие социально-экономические и материальные ее проблемы, «но призвана организовать продуктивные педагогические взаимоотношения с родителями своих учащихся»¹ на основе семейно-педагогического сотрудничества.

Сотрудничество педагога с семьей – достаточно сложный процесс, и он требует специальной подготовки учителей начальных классов по нескольким направлениям. В первую очередь, необходима убежденность педагогов в том, что сотрудничество с семьей является важнейшим условием эффективной работы с детьми. В связи с этим необходимо будущих учителей познакомить с историей данного вопроса и на конкретных примерах показать им значение такого сотрудничества, а также проинформировать о том, что сегодня семья остро нуждается в помощи специалистов. Для этого в целях повышения профессиональной компетентности будущих учителей нами был разработан спецкурс «Технология организации и осуществления сотрудничества с семьей младшего школьника». Он раскрывает студентам специальности «Педагогика и методика начального образования» особенности семейно-педагогического сотрудничества, уточняет сущность и отличительные особенности эффективной организации и осуществления этого процесса.

Цели спецкурса: ознакомление студентов с теоретическими и практическими подходами к этой проблеме, что является залогом полноценного развития ребенка, и выработка технологических умений по организации и осуществлению сотрудничества. Задачи спецкурса: формирование у студентов интереса к проблеме взаимодействия образовательного учреждения с семьей; изучение традиционных и инновационных форм сотрудничества на современном этапе; развитие у студентов диагностических и консультативных умений по выявлению и коррекции особенностей воспитания и обучения детей в условиях семьи и школы; знакомство со спецификой организации этого процесса в образовательном учреждении.

Подготовка студента в этой сфере характеризуется его способностью выполнять следующие виды деятельности:

1) владеть: профессиональным языком предметной области знания; традиционными и инновационными формами и методами сотрудничества с семьей младшего школьника; методами психолого-педагогического исследования и коррекции детско-родительских отношений, способами оформления и презентации форм работы;

2) знать: основы организации сотрудничества; основы диагностики и коррекции отношений детей и родителей, родителей и педагогов, педагогов и младших школьников;

3) уметь: переносить знания об организации в профессионально-педагогическую деятельность в период педпрактики; оценивать процесс и корректировать его.

Структурно спецкурс представлен следующими разделами.

I. Взаимодействие общественного и семейного воспитания в России.

II. Формы сотрудничества начальной школы и семьи.

III. Особенности организации сотрудничества с семьей младшего школьника.

Раскроем содержание каждого из разделов спецкурса.

I. Взаимодействие общественного и семейного воспитания в России.

Тема 1. Роль общественности в оказании педагогической помощи семье в России (конец XIX – начало XX в.).

Характеристика семейного воспитания в конце XIX – начале XX в. Значение педагогической литературы в просвещении родителей. К.Д. Ушинский о значении педагогической литературы. Возникновение педагогических кружков для родителей. П.Ф. Каптерев о родительских кружках. Создание «Энциклопедии семейного воспитания и обучения». I Всероссийский съезд по семейному воспитанию (1912 г.).

Тема 2. Работа начальной школы с семьей и населением в новых социально-политических условиях.

Состояние семьи и семейного воспитания в период после Октябрьской революции. Задачи семейного и общественного воспитания в послереволюционный период. П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Н.К. Крупская о семье и семейном воспитании. Д.В. Мендерицкая и Л.И. Красногорская об оказании помощи семье. Работа дошкольных учреждений с населением в первые годы советской власти. Вопросы семейной педагогики в работах А.С. Макаренко. Идеи взаимодействия общественного и семейного воспитания в 40–50 гг. XX в.

Тема 3. Проблемы взаимодействия начальной школы и семьи на современном этапе.

Система пропаганды педагогических знаний для родителей – педагогический всеобуч. Т.А. Маркова – организатор лаборатории семейного воспитания. Изучение семьи и семейного воспитания в современных исследованиях. «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.».

II. Формы сотрудничества начальной школы с семьей.

Тема 1. Знакомство семьи с образовательным учреждением.

Новое направление деятельности муниципального образовательного учреждения: маркетинг и реклама. Новые формы начального образования: работа с неорганизованными детьми. Первый взгляд семьи на школу. Сотрудничество с семьей в адаптационный период.

Тема 2. Индивидуальные формы работы с семьей.

Педагог в семье ребенка (посещение семьи). Беседа и консультация как индивидуальные формы работы с семьей. Разработка

вопросов для беседы с родителями. Разработка тематической консультации для родителей. Организации библиотек для семьи. Формы приглашения родителей в школу.

Тема 3. Коллективные формы работы с семьей.

Групповые и общие родительские собрания. Составление сценария группового родительского собрания. Конференции для родителей. Организация начальным образовательным учреждением «Дня открытых дверей». Проведение лекториев, семинаров и обучающих тренингов для родителей.

Тема 4. Наглядно-информационные формы работы с семьей.

Роль наглядной пропаганды в повышении педагогической культуры семьи. Характеристика наглядных форм работы: «Дни открытых дверей», тематические выставки, стенды (уголки для родителей), передвижные папки.

Тема 5. Инновационные формы работы с семьей.

Значение нетрадиционных форм работы с семьей на современном этапе. Их характеристика: педагогические практикумы, вечера вопросов и ответов, инновационные формы родительских собраний, клубы по интересам для родителей, диспуты, «дни добрых дел», «телефон доверия», организация спектаклей.

III. Особенности сотрудничества с семьей младшего школьника.

Тема 1. Методическая работа образовательного учреждения с учителями начальных классов в сфере семейно-педагогического сотрудничества.

Совершенствование общения педагогов и семьи. Знакомство с современными научными представлениями о семье. Изучение семьи. Изучение взаимоотношения детей и семьи с помощью проективных методов исследования. Планирование работы по сотрудничеству с семьей младшего школьника в течение года. Рекомендации по работе с семьями разного типа. Разбор педагогических ситуаций семейного воспитания младших школьников.

Тема 2. Работа образовательного учреждения по защите прав ребенка.

Диагностика и профилактика нарушений прав ребенка в семье. Коррекционная работа в группах риска и с семьями, в которых выявлено нарушение прав детей.

Тема 3. Единая программа воспитания и развития ребенка в сфере семейно-педагогического сотрудничества.

Программные задачи сотрудничества семьи и начальной школы и пути их реализации. Общая стратегия воспитания и развития ребенка в семье и в начальной школе.

В ходе проведения спецкурса предполагается выполнение заданий для самостоятельной работы и написание рефератов. Представленный спецкурс прошел экспериментальную проверку на факультете педагогики, психологии и начального образования Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. Определение эффективности проведенного спецкурса осуществлялось через уровни компетентности подготовки студентов к сотрудничеству с семьей младшего школьника:

– элементарный уровень, достижение которого характеризуется формированием у студентов ориентаций в информационном поле сотрудничества с семьей младшего школьника;

– достаточный уровень, на котором добавляются технологические умения сотрудничества;

– оптимальный уровень, предполагающий умение переносить знания и умения в

сфере семейно-педагогического сотрудничества в профессионально-педагогическую деятельность в период педпрактики, оценивать процесс сотрудничества с семьей младшего школьника и корректировать его.

На заключительном этапе проведения этой работы были получены следующие данные: в экспериментальной группе 9% студентов осталось на элементарном уровне компетентности (основная причина такого результата – пропуски занятий студентами), достаточного уровня достигло 15%; до оптимального уровня поднялось 76% будущих учителей. Данные, полученные при диагностике тех же умений в контрольной группе, оказались значительно ниже, чем в экспериментальной.

Таким образом, анализ полученных данных по всем выделенным нами уровням компетентности позволяет сделать вывод об эффективности спецкурса в процессе подготовки будущих учителей к сотрудничеству с семьей младшего школьника и возможности его внедрения в образовательный процесс педагогических вузов и средних учебных заведений.

Примечания

¹ См.: Степанов Е.Н. Воспитательный процесс: изучение эффективности: Метод. рекомендации. М., 2000.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Антон Игоревич Белкин – кандидат психологических наук, доцент, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, кафедра общей и прикладной психологии, доцент. E-mail: rotati@mail.ru

Елена Сергеевна Гринина – кандидат психологических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра специальной психологии, доцент. E-mail: elena-grinina@yandex.ru

Павел Дмитриевич Никитенко – кандидат психологических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: 332318@mail.ru

Татьяна Викторовна Бескова – кандидат педагогических наук, Институт социального образования (филиал в г. Саратове) Российского государственного социального университета, кафедра социальной психологии и педагогики, доцент. E-mail: beskova-t@yandex.ru

Александр Васильевич Капцов – кандидат технических наук, доцент, Самарская гуманитарная академия, кафедра психологии управления, доцент. E-mail: avkaptsov@mail.ru

Людмила Валентиновна Карпушина – кандидат психологических наук, доцент, Самарская гуманитарная академия, кафедра общей и социальной психологии, доцент. E-mail: karpucha63@mail.ru

Ирина Васильевна Арендачук – кандидат психологических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: arend-irina@yandex.ru

Людмила Евгеньевна Тарасова – кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: let01@mail.ru

Елена Евгеньевна Бочарова – кандидат психологических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: bocharova2004@bk.ru

Юлия Дмитриевна Гавронова – Смоленский государственный университет, кафедра иностранных языков, ассистент. E-mail: gritcenko@yandex.ru

Александр Борисович Бархаев – Московский гуманитарно-экономический институт, кафедра общей и социальной психологии, аспирант. E-mail: pr-agent@mail.ru

Людмила Юрьевна Фомина – кандидат педагогических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: Lufom@mail.ru

Нина Васильевна Боговик – Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования (г. Барнаул), преподаватель иностранных языков, аспирантка Барнаульского государственного педагогического университета. E-mail: ninbo@yandex.ru

Инна Викторовна Ярманова – учитель-логопед муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка №7 «Елочка» г. Ханты-Мансийска. E-mail: jarmiv@mail.ru

Анна Геннадьевна Тимофеева – кандидат химических наук, Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра начального естественно-математического образования, доцент. E-mail: timotheeva11@mail.ru

Лариса Валерьевна Гражданкина – кандидат педагогических наук, Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования (г. Барнаул), кафедра педагогики, доцент. E-mail: larissa_g@bk.ru

Ольга Николаевна Иванова – кандидат педагогических наук, Волгоградский государственный институт искусств и культуры, кафедра истории, теории искусств и культуры. E-mail: oliko2807@yandex.ru

Любовь Порфирьевна Шустова – кандидат педагогических наук, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, кафедра педагогики и психологии, доцент. E-mail: lp_shustova@mail.ru

Светлана Анатольевна Пилюгина – кандидат педагогических наук, доцент, Саратовский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, кафедра педагогики, доцент. E-mail: SvPilugina@rambler.ru

Татьяна Валентиновна Хуторянская – Педагогический институт Саратовского государственного университета, кафедра психологии образования, старший преподаватель. E-mail: dialogus1@yandex.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ,

публикующих статьи в журнале

«Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика»

Журнал «Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика» выходит 4 раза в год.

В журнале публикуются научные и научно-методические работы по актуальным проблемам психологии, педагогики и связанных с ними отраслей науки и практической деятельности.

Журнал публикует оригинальные, законченные научные или практико-ориентированные работы, выполненные в контексте актуальных проблем в различных областях психологии и педагогики:

- теоретические и методологические статьи;
- статьи, описывающие эмпирические исследования;
- новые методические приемы;
- короткие сообщения (описание эмпирических исследований и новых методик);
- обзоры литературы (информационно-аналитические и критико-аналитические);
- рецензии на книги, обзоры текущей научной печати, сообщения и отчеты о состоявшихся научных мероприятиях (конgressах, съездах, симпозиумах), научную хронику и информационные материалы, посвященные известным психологам.

Общие требования к содержанию и оформлению рукописи

Журнал публикует только ранее не опубликованные материалы.

Рукопись должна обосновывать новые методологические или теоретические подходы; содержать новые факты; синтез или критику существующих точек зрения и уже опубликованных результатов; вводить новые цели и гипотезы, новые методические приемы.

Журнал публикует законченные работы, выводы которых являются полностью обоснованными и не носят предварительный характер. Описания пилотажных исследований к рассмотрению не принимаются.

Рукопись должна быть отредактирована, обладать концептуальной строгостью, логической связностью подходов, объяснений и выводов, ясностью и краткостью изложения.

Статьи подвергаются рецензированию и в случае положительного отзыва – научному и контрольному редактированию. Рецензии на статьи, направленные на доработку, высылаются авторам в электронной форме, рецензии на отклоненные статьи – в письменной форме.

Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с её первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо от авторов, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все изменения, сделанные в статье. Статья, задержанная на срок более трёх месяцев или требующая повторной доработки, рассматривается как вновь поступившая.

Редколлегия оставляет за собой право литературной и научной редакции содержания статьи по согласованию с автором.

Для публикации статьи автору необходимо представить в редакцию следующие материалы и документы:

- подписанный автором текст статьи, включая УДК, резюме и ключевые слова (краткое изложение предмета исследований, результатов и выводов) на русском и английском языках, таблицы, рисунки и подписи к ним;

- сведения об авторе: имя, отчество и фамилия, должность, ученая степень и научное звание, служебные адреса и телефоны, телефаксы и адреса электронной почты с указанием автора, ответственного за переписку с редакцией;

- рецензию, заверенную подписью, печатью по месту работы рецензента;

- файлы всех вышеперечисленных представляемых материалов.

Статьи следует присылать в редколлегию серии простыми или заказными письмами по адресу:

410012, г. Саратов, ул. Белоглинская, 10а, ком. 326 (кафедра психологии образования), журнал «Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика», ответствен-

ному секретарю журнала Бочаровой Елене Евгеньевне. E-mail: bocharova-e@mail.ru

Плата за публикацию рукописей не взимается.

Структура публикаций

Публикация статей начинается с индекса УДК (слева), далее следует заглавие статьи, инициалы и фамилии авторов, полное официальное название учреждения, e-mail автора. Затем – аннотация к статье (не более 3 предложений), ключевые слова (не более 10) на русском и английском языках. Завершают статью примечания (концевые сноски).

Требования к оформлению рукописи

Текст статьи должен быть напечатан через 1 интервал, размер шрифта (Times New Roman) основного текста – 14, второстепенного (сноски, таблицы, подписи и надписи к рисункам, приложения, примечания) – 12.

Все страницы рукописи должны быть пронумерованы.

Следует избегать многостраничных таблиц; большие по объему данные предпочтительнее распределить между несколькими таблицами. Каждая таблица должна быть пронумерована арабскими цифрами и иметь тематический заголовок, кратко раскрывающий её содержание. Подзаголовки столбцов должны быть максимально краткими и информативными.

Формат рисунка должен обеспечивать ясность передачи всех деталей. Обозначения и все надписи на рисунках даются на русском языке; размерность величин указывается через запятую. Подрисуночная подпись должна быть самодостаточной без апелляции к тексту. Если иллюстрация содержит дополнительные обозначения, их следует расшифровать после подписи.

Примечания следует оформлять по ГОСТ Р 7.04-2006. В примечании нумерация источников должна соответствовать очередности ссылок на них в тексте. Ссылки на литературные источники оформляются в виде

концевых сносок по мере встречаемости. Сноски нумеруются арабскими цифрами (¹, ² ...), надстрочными символами.

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются. Все процитированные в статье работы должны быть указаны в примечании.

Требования к оформлению электронной версии

Текст рукописи, а также таблицы должны быть предоставлены в виде файлов (одного или нескольких) на дискетах «3.5» или на CD в формате MS Word 6.0 и выше (кроме MS Word 2007) для Windows. Текст файла должен быть идентичен распечатке текста статьи. Таблицы, подготовленные в текстовом редакторе Лексикон, редакцией не принимаются.

Графики и диаграммы должны быть выполнены в специализированном редакторе, входящем в состав MS Word, что значительно облегчит их редактирование (при необходимости), или же в формате редактора векторной графики – Corel Draw, Adobe Illustrator. Растровые версии, а также графики и диаграммы, созданные в MS Excel, редакцией не принимаются. Диаграммы должны быть черно-белыми, а все деления необходимо выполнять штриховкой.

Иллюстрации должны быть представлены в форматах: LineArt (растр) – TIFF 600 – 1200 dpi (LZW сжатие), Grey (фото) – JPEG 300 – 600 dpi (степень сжатия 8 – 10). Векторные рисунки следует подавать в форматах EPS, AI, CDR, не используя при этом специфических заливок и шрифтов. Рисунки, созданные в каких-либо текстовых редакторах, не принимаются.

Дискеты и рукописи не возвращаются.

Рукописи, оформленные без соблюдения настоящих правил, в редакции не регистрируются и возвращаются авторам без рассмотрения.

Более подробную информацию можно получить на сайте www.sarkapsyobr.ru