

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Серия Психология. Педагогика. 2008. Том 1. № 3–4

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Максимов Л.К.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И ОСОБЕННОСТИ ИХ РЕШЕНИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

3

Калинина Н.В.

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА:
ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ

7

Гурская И.Ю.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

13

Тарасова Л.Е.

ВЛИЯНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ

17

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аринушкина Н.С.

ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ТЕНДЕНЦИЙ АКТИВНОСТИ
В ИДЕНТИФИКАЦИОННОЙ МАТРИЦЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

22

Бочарова Е.Е.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МОЛОДЕЖИ В ЗАВИСИМОСТИ
ОТ ИДЕНТИФИКАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

27

Малышев И.В.

ПРОФИЛАКТИКА ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ДЕЗАДАПТАЦИОННЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ЛИЧНОСТИ
НА РАННИХ ЭТАПАХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

33

Тугушева А.Р.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ
УСТАНОВКИ НА УСПЕШНОСТЬ У МОЛОДЕЖИ

42

Фомина Л.Ю.

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ

44

Шамянов Р.М., Никитенко П.Д.

СООТНОШЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МИРЕ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

48

ПЕДАГОГИКА

Бенин В.Л.

КУЛЬТУРА И ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

54

Земцова О.Ю.

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

62

Мацкайлова О.А.

УРОК КАК СОБЫТИЕ ВОСПИТАНИЯ

65

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

ПРОХОРОВ ДМИТРИЙ ВАЛЕНТИНОВИЧ

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

ДЕМЧЕНКО АДЛЬФ АНДРЕЕВИЧ

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

СЛОМОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСЕЕВНА

Члены редакционной коллегии

Белова Тамара Дмитриевна
Дмитриева Ольга Ивановна
Коновалова Марина Дмитриевна
Милехин Александр Викторович
Морозова-Дорофеева Татьяна
Александровна
Назарова Раиса Зифировна
Никитин Станислав Васильевич
Рахимбаева Инга Эрленовна
Седов Константин Федорович
Тарасова Ирина Анатольевна
Тетюев Леонид Иванович
Шамянов Раиль Мунирович

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

ШАМЬОНОВ РАИЛЬ МУНИРОВИЧ

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

АЛЕКСАНДРОВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

ГРИГОРЬЕВА МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА

Члены редакционной коллегии

Акопов Гарник Владимирович
Калужный Анатолий Афанасьевич
Паринова Галина Константиновна
Страхов Владимир Иванович
Черникова Тамара Васильевна
Черняева Татьяна Николаевна

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

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

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

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

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

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

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

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

Редактор

Лысогорский Владимир Александрович

Художник

Кузнецов Олег Святославович

Технический редактор

Агальцова Людмила Владимировна

Верстка

Козлов Альберт Альбертович

Корректор

Певная Татьяна Константиновна

Адрес редакции

410028, Саратов, ул. Заулошнова А.Н., 3
Педагогический институт
Редакция журнала «Ученые записки»

Тел.: (8452) 22-37-65

E-mail: psyedu@mail.ru

Подписано в печать 19.12.08.

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 8,6 (9,25).

Уч.-изд. л. 9,0.

Тираж 500 экз. Заказ 155.

Отпечатано в типографии Издательства Саратовского университета

CONTENTS**PSYCHOLOGY****THEORETICAL RESEARCHES****MAXIMOV L.K.**

- PROBLEMS OF THE ORGANIZATION OF TRAINING OF PUPILS
AND FEATURE OF THEIR DECISION IN MODERN PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY **3**

KALININA N.V.

- SOCIAL COMPETENCE OF AN ELEMENTARY SCHOOL STUDENT:
DEVELOPING CONSTRUCTIVE BEHAVIOR STRATEGIES **7**

GURSKAYA I.Y.

- METHODOLOGICAL PROBLEMS THE RESEARCH OF AGGRESSIVE BEHAVIOR **13**

TARASOVA L.E.

- INFLUENCE OF ESTIMATED ACTIVITY OF HIGH SCHOOL TEACHERS
ON FORMATION OF A SELF-ESTIMATION OF STUDENTS **17**

APPLIED RESEARCHES**ARINUSHKINA N.S.**

- IN CLAUSE THE EMPIRICAL ANALYSIS OF RESULTS OF RESEARCH OF SOCIAL REPRESENTATIONS
AND TENDENCIES OF ACTIVITY OF A STUDYING YOUTH IS PRESENTED **22**

BOCHAROVA E.E.

- FEATURES OF SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT YOUTH DEPENDING
ON IDENTIFICATION STRUCTURE OF THE PERSON OF VARIOUS AGE GROUPS **27**

MALYSHEV I.V.

- PREVENTIVE MEASURES OF THE PSYCHICAL HEALTH AND OF THE DISADAPTATIVE MANIFESTATIONS
OF THE PERSONALITY ON THE EARLY STAGES OF THE EMOTIONAL BOURNOUT **33**

TUGUSHEVA A.R.

- SOCIAL REPRESENTATIONS AND SUBSTANTIAL COMPONENTS OF SOCIAL SUCCESS ATTITUDE OF YOUTH **42**

FOMINA L.Y.

- TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF VALUABLE ORIENTATIONS OF TEENAGERS **44**

SHAMIONOV R.M., NIKITENKO P.D.

- PARITY OF IDENTITY AND REPRESENTATIONS ABOUT THE WORLD IN THE COURSE
OF PROFESSIONAL SOCIALISATION OF CADETS OF MILITARY HIGH SCHOOL **48**

PEDAGOGICS**BENIN V.L.**

- CULTURE AND HIGHER EDUCATION **54**

ZEMTSOVA O.Y.

- PRINCIPLES OF FORMATION OF CULTURAL PARADIGMS OF EDUCATION **62**

MACKAILOVA O.A.

- LESSON AS EVENT OF EDUCATION **65**

ПСИХОЛОГИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9:37.015.3

Л.К. МАКСИМОВ

Волгоградский институт физической культуры, кафедра психологии

E-mail: latemaks@mail.ru

Проблемы организации обучения школьников и особенности их решения в современной педагогической психологии

В статье представлен анализ проблем образовательного процесса логико-предметного и психологического плана, связанных со способами построения содержания предметного материала и формирования понятий при усвоении этого материала школьниками.

Ключевые слова: образовательный процесс, образовательные программы, способы построения содержания предметного материала, способы формирования понятий.

L.K. MAXIMOV

Problems of the Organization of Training of Pupils and Feature of Their Decision in Modern Pedagogical Psychology

In article the analysis of problems of educational process at modern school of the logic-subject and psychological plan, connected with ways of construction of the maintenance of a subject material and with ways of formation of concepts is presented at mastering by pupils of a subject material.

Key words: educational process, educational programs, ways of construction of the maintenance of a subject material, ways of formation of concepts.

Современная система образования переживает сложные времена. Ее модернизация не только улучшает условия обучения и воспитания школьников, но и создает ряд проблем логико-предметного и психологического характера. Например, в области обучения наблюдается тенденция к преодолению единообразия в построении содержания образовательных программ (особенно активно это проявляется при обучении младших школьников). Широко практикуется работа учителей по различным авторским учебни-

кам, входящим в те или иные учебно-методические комплекты. Наиболее популярными для начальной школы являются «Гармония», «Начальная школа XXI века», «Школа России», «Школа 2100», «Классическая начальная школа». Все они представляют вариативные направления образовательной системы, получившей название «Обновленная традиционная начальная школа». Аналогичная тенденция прослеживается и в основной школе.

Такая практика обучения школьников различных возрастных групп, на первый взгляд,

способствует успешному решению современных образовательных задач и заслуживает одобрения. Каждый учитель может выбрать ту программу, которая, на его взгляд, дает наибольший эффект в обучении и развитии школьников. В старших классах учитель-предметник может самостоятельно разработать программу элективного курса, углубить знания учащихся в той или иной предметной области.

Вместе с тем наличие различных образовательных программ по каждому учебному предмету (особенно в начальной школе) создает ряд проблем практического, а также логико-предметного и психологического характера. Первые возникают при переходе (достаточно частое явление в условиях современной жизни) учеников из классов, работающих по одной программе (например, «Гармония»), в классы, в которых обучение строится по другой («Школа 2100» и др.). Они связаны также и с переходом учителей от работы по одному учебно-методическому комплексу на другую образовательную программу. Как правило, учителя не проходят специальной переподготовки, дающей право работать по новой образовательной программе. Считается, что для успешной работы по любым программам им достаточно тех знаний по предмету, психологии и педагогике, которые они получили в процессе обучения в вузе.

Если эти «лежащие на поверхности» образовательного процесса проблемы с различной степенью успешности решаются (учителя постепенно осваивают новые программы, учеников «натаскивают» репетиторы и т.д.), то проблемы логико-предметного и психологического плана, к сожалению, преодолеваются с трудом или не преодолеваются вообще. Достаточно часто современная педагогическая наука и школьная образовательная практика не придают этим проблемам принципиального значения. Считается, что их решение определено образовательными стандартами, которые постоянно видоизменяются и совершенствуются.

Что это за проблемы, к чему они приводят, каковы пути их решения в условиях модернизации современного образования? Первая проблема связана со способами построения содержания предметного материала, который должен осваиваться учащимися в процессе обучения. Известно, что «учебный предмет является своеобразной проекцией научного знания в плоскость усвоения. <...>

Это проецирование имеет свои закономерности, определяемые особенностями процесса усвоения, характером и возможностями мыслительной деятельности учащихся и рядом других факторов» [1, с. 440].

Исходные понятия учебного предмета, порядок и форма их введения определяются учебной программой, представляющей собой не что иное как иерархическое описание тех знаний и умений, которые подлежат усвоению школьниками. «Программа (содержание учебного предмета) определяет методы преподавания, характер дидактических пособий, сроки обучения и другие моменты учебного процесса. И, что наиболее существенно, определяя состав усваиваемых знаний и способ их координации, программа, по сути дела, проектирует тот уровень мышления, который должен сформироваться при усвоении предлагаемого учебного материала» [1, с. 440]. Для того чтобы сконструировать учебную программу, необходимо объединение усилий предметника, имеющего хороший теоретический уровень представления о строении самой науки, особенностях соподчинения ее понятий; психолога, владеющего знаниями закономерностей усвоения этого предметного материала школьниками с учетом своеобразия логики развития детского мышления; педагога, определяющего формы и методы обучения учащихся различных возрастных групп.

Как показывает практика, при создании современных образовательных программ по различным учебным предметам происходит не объединение, а «разделение труда» специалистов – предметников, психологов и педагогов. Если такая связь и обнаруживается, то носит она, как правило, формальный характер. При таком подходе к созданию учебных программ нет ничего удивительного, когда один и тот же предметный материал по одной программе изучается во втором классе, а по другой – в четвертом. Перемещение материала по программе обусловливается не закономерностями его логической взаимосвязи и возрастными возможностями усвоения, а особой позицией автора, его логикой мышления относительно данного предмета.

Вторая проблема – способы формирования понятий при усвоении школьниками предметного материала. В современной педагогике и педагогической психологии выделяют несколько различных схем формирования понятий. Наиболее известна и широко при-

меняема в обучении школьников различных возрастных групп схема «восприятие – представление – понятие». Согласно этой схеме ученику в его непосредственном восприятии (ощущении) сначала дается конкретный предметный материал. Причем этот материал в большинстве случаев представлен в «готовом виде», словесно или зрительно организованном по правилу, подлежащему усвоению. Затем этот же материал переходит в план чувственного представления (зрительного, слухового и др.). На данном уровне уже возможно его некоторое обобщение: в образе представления выделяются наиболее характерные признаки объекта, они доминируют над частными, индивидуальными признаками. Третий этап реализации этой схемы – переход представления в план понятия. Здесь общие признаки изучаемого материала, «становясь смыслом слова, лишь подразумеваются человеком, но уже наглядно-чувственно перед его "внутренним взором" не выступают» [2, с. 13]. Происходит полное отвлечение от всех частных признаков соответствующего предметного материала.

«Владеть понятием», с позиций данного подхода, «это значит: 1) уметь перечислить полный набор признаков, характеризующий соответствующий род объектов (уметь дать определение); 2) уметь указать конкретные объекты, обладающие данным набором признаков (иллюстрация понятия, отнесение абстракции к конкретному материалу)» [1, с. 451].

Как показывает реальная практика школьного обучения, учащимся при таком способе формирования понятий постоянно предъявляются специальные (подобранные учителем при подготовке к уроку) чувственно воспринимаемые ситуации, которые «в точности согласуются с их словесным описанием» [3, с. 84]. Основной целью школьников выступает запоминание и последующее воспроизведение словесно организованных образов предметного материала. При этом между правилом, «усвоенным в словесной форме, и специально подобранным, подтверждающим его примером, не может и не должно возникать никакого полемиического отношения» [3, с. 385]. Если такое отношение возникает, это свидетельствует о том, что ученик неправильно употребляет слова, соответствующие усвоенному правилу. Если же слова употреблены правильно, «то "общее правило" и "единичный случай" тут в точнос-

ти накладываются друг на друга» [3, с. 385], что свидетельствует об успешном усвоении изучаемого предметного материала.

Таким образом, при формировании понятий в условиях традиционной «учебной» деятельности «школьник имеет дело с готовыми образами (схемами) действительности и выражающими их словесными формулами, а с предметом – вне уроков, вне школы. "Формулы" вне школы удастся применить только там и тогда, когда ученик сталкивается с ситуацией, полностью соответствующей той, которая описана в учебнике, т.е. лишь там, где жизнь организована по "науке". Там, где предмет уже схематизирован чужой деятельностью, уже сделан в соответствии с "правилами". Там, где наука уже применена» [3, с. 387].

Для формирования понятий, раскрывающих сущность предметного материала, необходима учебная деятельность, направленная на этот материал, изменяющая и преобразующая его, а не словесно заданный готовый образ предмета. «Ибо только в ходе этой деятельности впервые и возникает образ, т.е. наглядное представление предмета, а не "схемы", заданной словесной инструкцией, правилом» [3, с. 387]. Построение такой деятельности при усвоении предметного материала школьниками успешно реализуется в образовательной системе В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина [4]. Эта система принципиально отличается от других способами построения содержания учебных предметов и формирования у школьников научных понятий.

Предметное содержание различных учебных дисциплин этой образовательной системы представлено в виде учебных задач (В.В. Давыдов). Их построение требует от исследователя проведения логико-предметного анализа, позволяющего выделить в предметности исходную генетическую «клеточку», определяющую соответствующее понятие или способ действия, поставить перед учеником учебную задачу, ввести его в ситуацию, требующую ориентации на общий способ ее разрешения во всех возможных частных и конкретных вариантах проявления.

Решение учебной задачи происходит в условиях специальной организации учебной деятельности школьников посредством выполнения учебных действий. В их состав входят преобразование предметного материала с целью обнаружения отношения элементов рассматриваемой системы; мо-

делирование выделенного отношения в предметной, графической и знаковой форме; преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом» виде; построение системы конкретно-частных задач, решаемых общим способом. Кроме того, в структуру учебной деятельности входят действия контроля правильности выполнения преобразований и оценки усвоения общего способа решения учебной задачи как ее результата. Каждое такое действие состоит из соответствующих операций, наборы которых могут меняться в зависимости от конкретных условий той или иной учебной задачи (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, А.В. Захарова, Л.В. Берцфаи, Д.Б. Эльконин и др.). Действия контроля и оценки определяются условиями, в которых они выполняются. Различают контроль (самоконтроль) по операциям и рефлексивный; итоговый и планирующий; оценку (самооценку) – прогностическую, ретроспективную – и др.

В процессе постановки и решения учебной задачи учащиеся выполняют различные формы действий с предметным материалом. Сначала действие выполняется с реальными (материальными) объектами. В процессе их преобразования в «абстрактной» форме возникает то исходное отношение (способ действия), которое определяет целый класс конкретно-практических задач. Дальнейшее преобразование изучаемого объекта состоит в том, чтобы словесно, громко описать это исходное отношение, выделить и зафиксировать операционный состав изучаемого действия. При этом учащимся не дается готовых словесных формулировок, они возникают у них как процесс «озвучения» предметных действий, произведенных с изучаемым объектом. Вырабатываются словесные формулировки каждого этапа общего способа действия.

Следующий этап формирования понятия в процессе решения учебной задачи связан со знаковой фиксацией выявленного предметного отношения. Для этого используются различные знаковые модели, позволяющие в наглядно-образной форме зафиксировать это отношение. Преобразование таких моделей позволяет выявить новые свойства изученного, проследить их взаимосвязь и взаимозависимость. И только после этого начинается дальнейший процесс сворачивания изучаемого предметного действия, перевод его в умственную (образную) форму

и далее – в форму понятия. Он носит индивидуальный характер, во многом определяется степенью понимания способа действия на предыдущих этапах его усвоения.

В экспериментальных исследованиях В.В. Рубцова, Р.Я. Гузмана, Г.А. Цукерман и других показано, что исходной формой учебной деятельности является ее совместное коллективно-распределенное выполнение. Оно создает условия, обеспечивающие «высокий мотивационный уровень занятий»; способствует «развитию рефлексии» вследствие направленности совместных усилий партнеров по работе на анализ «условий и способов своего действия с предметом» (Г.А. Цукерман).

Еще одним условием успешного обучения школьников является деятельностьное описание изучаемых научных понятий (Л.К. Максимов). Как известно, «всякое понятие как психологическое образование есть продукт деятельности» (А.Н. Леонтьев). Учебный процесс психологически грамотно строится тогда, когда подлежащий осознанию учебный материал представляет собой непосредственную цель действия учащихся. Это возможно, если соответствующий предметный материал (или его часть) психологически интерпретируется как действие, состоящее из адекватных ему операций. Специальное исследование [4] показало, что успешное усвоение деятельностино описанного содержания понятий (общих способов действий) учебного предмета предполагает выполнение ряда психолого-педагогических условий, наиболее важными из которых являются следующие. «Во-первых, построение модели деятельностино описания содержания понятия, отражающей обобщенный способ действия, а не материал, с которым действует ученик. Во-вторых, выделение операций, опосредствующих генезис понятия, как самостоятельных действий в структуре обобщенного способа действия. В-третьих, возникновение феномена "остановленного действия" при вынесении операции, входящей в состав осваиваемого обобщенного способа действия, на уровень самостоятельного действия. (При последующей "сборке" общего способа действия из освоенных деятельностиным способом операций возникает рефлексия этих операций в отношении к общему действию). В-четвертых, постановка и решение системы взаимосвязанных учебных задач, реализующих

обобщенный способ, описанный через систему взаимных трансформаций действий и операций (А.Н. Леонтьев). Эти учебные задачи решаются в форме специально организованной учебной деятельности» [5, с. 6].

Установлено (А.З. Зак, Л.К. Максимов, В.Т. Носатов, Я.А. Пономарев и др.), что систематическое решение школьниками учебных задач, выполнение учебных действий в процессе освоения научных понятий приводит к возникновению у них теоретической формы

понятийного мышления. Оно характеризуется рефлексивностью умственных действий, теоретическим анализом, способностью к планированию действий в умственном плане. Эффективность формирования научных понятий при реализации концепции учебной деятельности экспериментально проверена применительно к преподаванию математики, русского языка, естествознания, физики, информатики и других школьных учебных предметов.

Библиографический список

1. Давыдов В.В. Связь теорий обобщения с программированием обучения // Исследование мышления в советской психологии. М., 1966. С. 437–470.
2. Челпанов Г.И. Учебник логики. М., 1946.
3. Ильенков Э.В. Деятельность и знание // Философия и культура. М., 1991. С. 381–387.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
5. Максимов Л.К. Деятельностный подход к усвоению младшими школьниками деления многозначных чисел // Учебная деятельность и психическое развитие школьников: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Л.К. Максимов. Нижневартовск, 1994.

УДК 159.9:316.77

Н.В. КАЛИНИНА

Ульяновский государственный университет, кафедра психологии

E-mail: kalininata66@mail.ru

Социальная компетентность младшего школьника: формирование конструктивных поведенческих стратегий

Статья посвящена анализу возможностей формирования социальной компетентности личности в младшем школьном возрасте. Выделены составляющие социальной компетентности, показаны ее личностные основания у ребенка, определены условия, пути и средства развития отдельных составляющих, предложена программа формирования у младших школьников конструктивных поведенческих стратегий в трудных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: социальная компетентность, младший школьный возраст, стратегии социального поведения, социальные умения и навыки, способы поведения и взаимодействия, мотивация достижения, произвольность, позитивное отношение к себе, высокая самооценка, способность к конструктивному поведению в трудных ситуациях.

N.V. KALININA

Social Competence of an Elementary School Pupils: Developing Constructive Behavior Strategies

The article deals with analysis of opportunities of social competency of personality formation in elementary school age. The components of social competency are defined, its personal bases in a child are shown; conditions, ways and means of developing of specific components are described. The program of developing of constructive behavior strategies in difficult life situations for elementary school students is offered.

Key words: social competence, younger school age, strategy of social behaviour, social skills, ways of behaviour and interaction, motivation of achievement, randomness, positive attitude to myself, high self-estimation, ability to constructive behaviour of difficult situations.

Придя в школу, ребенок включается в освоение сразу двух программ обучения – официальной и неофициальной. Официальная программа представлена предметными

знаниями, умениями и навыками, а неофициальная включает навыки социального взаимодействия, так называемую манеру поведения в обществе, способы реагирова-

ния на общественные требования, варианты поведения в той или иной ситуации. Как правило, в школе основное внимание уделяется реализации первой, официальной программы. Учителя обеспокоены прежде всего усвоением программных требований и стандартов образования. Освоение второй, неофициальной программы осуществляется стихийно. Между тем современное образование ответственно не только за сдачу школьниками предметных экзаменов, но и за развитие качеств личности, обеспечивающих возможность успешно адаптироваться в обществе. Проводимая в стране модернизация образования ориентирует школу на поиск путей и способов развития адаптационных способностей личности и обеспечение ее социальной компетентности.

Для младшего школьника, только входящего в образовательную среду, неофициальная программа, ориентированная на освоение стратегий социального поведения, имеет не меньшее, но даже большее значение. Начиная обучение, ребенок впервые сталкивается с социальной деятельностью, результаты которой оцениваются окружающими социально значимой оценкой. Общество впервые начинает предъявлять ему жестко заданные требования. Его отношения с окружающими людьми тоже начинают опосредоваться этими требованиями. В ответ на эти требования ребенок вырабатывает определенные способы и стратегии поведения в обществе. Усвоенные в детстве стратегии закладывают фундамент социального поведения и во многом определяют его в дальнейшей жизни. Стихийное становление поведенческих стратегий далеко не всегда обеспечивает эффективную социальную адаптацию, поэтому процесс их формирования нельзя пускать на самотек. Младшему школьнику необходима целенаправленная помощь в построении эффективных поведенческих стратегий, поэтому развитие социальной компетентности младших школьников должно стать одним из важнейших направлений работы психолога и педагогов в начальной школе. Как же помочь младшему школьнику стать социально компетентным?

В выборе путей реализации данного направления мы исходим из анализа составляющих социальной компетентности. Социальная компетентность – понятие сложное, которое только входит в педагогическую науку и не имеет четкого определения. Ана-

лиз существующих подходов позволяет нам определить его основное содержание. Компетентность предполагает знания, умения, опыт, способность к реализации определенного круга полномочий. Понятие «социальная» определяет круг полномочий, относя его к социальной сфере, а именно к обществу, поведению и взаимодействию в нем. Основу социальной компетентности составляют знания об обществе, правилах и способах поведения в нем. Для младшего школьника общество представлено широким (мир, страна) и узким (семья, школа, двор) окружением. Его социальная компетентность определяется тем, насколько он осведомлен о том и другом. Здесь речь идет не только о сведениях о мире, стране, регионе, их особенностях, социальных институтах, представленных в них, школе, семье, но и об особенностях взаимодействия людей, традициях, нормах и правилах поведения. Поэтому одним из важных путей развития социальной компетентности мы считаем формирование у ребенка знаний о способах поведения и взаимодействия в каждом из этих окружений. Ознакомление со способами и правилами поведения и взаимодействия осуществляется в процессе специально организованного наблюдения, обсуждения литературных произведений, информирования и т.д. Решение данной задачи не вызывает у педагогов затруднений, так как знания в достаточном объеме представлены в содержании учебных предметов (особенно в предмете «Окружающий мир»), правилах поведения школьника и т.п. Мы не будем подробно останавливаться на них. Отметим лишь необходимость их осознанного усвоения ребенком, понимания, зачем существуют те или иные способы и правила поведения, и их принятия, тем более что сами по себе они еще не обеспечивают человеку компетентности в обществе. Известны многочисленные примеры, когда человек, имеющий много знаний об обществе и правилах поведения в нем, оказывается слабо адаптированным, и наоборот, тот, кто плохо успевает по общественным наукам, оказывается успешным в социуме. Ребенок, знающий правила, далеко не всегда адаптирован к школьной жизни. Имеющиеся знания надо уметь применить. Это обеспечивается наличием умений и сформированностью навыков.

Социальные умения и навыки формируются в непосредственном опыте ребенка, в

специально организованной деятельности. Для развития социальной компетентности важен опыт активного социального взаимодействия. Поэтому в качестве следующего пути развития социальной компетентности мы считаем важным выделить специально организованное взаимодействие между детьми с целью формирования социальных умений и навыков. К таким навыкам относятся вступление в контакт, совместная работа, распределение обязанностей, разрешение конфликтов, умение слушать другого, просьба о помощи и т.д. Эти навыки формируются в групповой работе, которая должна занять достойное место в урочной и внеурочной деятельности детей. Для эффективного формирования социальных навыков при организации такой деятельности вырабатываются алгоритмы выполнения заданий, обсуждаются правила работы, анализируется их выполнение. Взаимодействие может быть организовано в учебных ситуациях, но по завершении работы обсуждается не только выполнение учебного задания, но и соблюдение норм и правил групповой работы. Это способствует осмысленному выполнению правил.

Для повышения эффективности формирования социальных умений необходимо использовать также игры-«драматизации» с разыгрыванием ситуаций взаимодействия, игровые упражнения, направленные на обучение слушанию, вступлению в контакт, выходу из контакта. Они позволяют овладеть социальными навыками всем учащимся без исключения.

Отдавая должное набору социальных знаний, умений и навыков в структуре социальной компетентности, мы считаем необходимым подчеркнуть, что этот набор сам по себе не обеспечит социально компетентного поведения. Компетентность надо рассматривать не только как набор знаний и умений, но и как возможность устанавливать связи между знаниями и ситуацией, как способность найти процедуру, подходящую для проблемы. Социальная умелость не реализуется без сформированности у ребенка личностных образований, способствующих социальной адаптации.

Выделить эти образования помогает анализ особенностей возраста и задач в связи с этим поставленных. Младший школьный возраст – это первый период приобщения ребенка к общественной жизни в социально

значимой деятельности. Здесь складывается целый ряд личностных образований, важных для социальной адаптации. Во-первых, развивается и кристаллизуется мотивация социально значимой деятельности. Причем она располагается на одном из двух полюсов: стремление к успеху (достижение) и боязнь неудачи (избегание). Изначально младший школьник ориентирован на достижение успеха. Однако если в процессе деятельности он часто сталкивается с неудачами, то в его мотивационной сфере начинает преобладать мотив избегания. В ходе психологических исследований доказано, что мотивация успеха является позитивной основой для социальной адаптации, и в этом случае действия человека направлены на достижение конструктивных, положительных результатов. Эта мотивация определяет личностную активность. Мотивация боязни неудач относится к негативной с точки зрения достижения социальной компетентности, так как человек стремится избежать ошибки, неудачи, порицания, наказания. Ожидание негативных последствий становится определяющим в его поведении в социуме. Еще ничего не сделав, человек боится провала и отказывается от деятельности. Следовательно, с позиций развития социальной компетентности значима мотивация успеха.

Во-вторых, в процессе интенсивного развития и качественного преобразования познавательной сферы ребенок овладевает своими психическими процессами, учится управлять ими. Они приобретают опосредованный характер, становятся осознанными и произвольными. Это создает фундамент для возникновения и развития способности к произвольной регуляции поведения и саморегуляции. Произвольная регуляция поведения (руководство в поведении сознательными, социально-нормативными целями и правилами, способность к саморегуляции) выступает в качестве второго существенно-го новообразования, значимого для развития социальной компетентности младшего школьника.

В-третьих, у ребенка развивается способность смотреть на себя своими глазами и глазами других, у него развиваются диалогичность сознания, критичность по отношению к себе и к окружающим, он становится способным к адекватной самооценке. Самооценка относится к центральным образованиям личности, в значительной степени определяет

характер ее социальной адаптации, является регулятором поведения и деятельности. Следует отметить, что, в силу значимости для младшего школьника потребности соответствовать ожиданиям взрослых и ориентации на позитивность, его адаптации более способствует высокая самооценка, нежели низкая. Многочисленные исследования по влиянию самооценки младшего школьника на его социальную адаптацию подтверждают это положение. Следовательно, удовлетворенность собой и достаточно высокая самооценка являются важными составляющими социальной компетентности.

В-четвертых, на протяжении младшего школьного возраста у ребят складывается новый тип отношений с окружающими людьми. Дети усваивают социальные нормы, вводят в межличностные отношения категории «плохо – хорошо», утрачивают безусловную ориентацию на взрослого и сближаются с группой сверстников. В этом плане для социальной адаптации востребованными оказываются навыки конструктивного взаимодействия. Диалогичность сознания позволяет младшему школьнику вести конструктивный диалог со сверстниками и взрослыми. Научаясь отличать свое мнение о себе от мнения других людей, младшие школьники познают возможность своего воздействия на собственное «Я» с целью его изменения. Ребенок начинает понимать, что от его поведения зависит разрешение многих жизненных ситуаций, в том числе и трудных с точки зрения социального взаимодействия, а значит, он обретает готовность к овладению навыками конструктивного поведения в проблемных ситуациях. Следовательно, социальная компетентность в младшем школьном возрасте базируется на таких личностных образованиях, как мотивация достижения, произвольность, позитивное отношение к себе, высокая самооценка, способность к конструктивному поведению в трудных ситуациях. Эти характеристики личности тоже входят в состав социальной компетентности и требуют внимания педагога. Их развитие во многом определяется той атмосферой, которая создается учителем в классе, поэтому еще один путь развития социальной компетентности мы видим в создании особой, развивающей атмосферы.

Из психологических исследований известно, что мотивация достижения формируется у младшего школьника, если он преодолевает трудности, получая столько помощи,

сколько ему необходимо для достижения успеха. Произвольная саморегуляция является результатом развития навыка самоконтроля. Позитивная самооценка – следствие продуманной оценочной политики учителя, ориентированной на подчеркивание успехов на разных этапах развития ребенка. Исходя из этого, создание особой атмосферы предполагает:

- оказание поддержки ребенку со стороны учителя;
- демонстрацию ему любви и принятия;
- отказ от запугивающих стратегий и тревожного типа воспитания;
- создание ситуаций успеха, опору на них при организации деятельности;
- оказание помощи в преодолении трудностей;
- поддержку веры в себя;
- использование оценки с четкими критериями, понятными ребенку, сочетание оценки и самооценки при ведущей роли последней;
- развитие функций самоконтроля и саморегуляции детей и опору на них при организации взаимодействия.

Создание этих условий необходимо, но не достаточно для развития личностных составляющих социальной компетентности. Как показывает практика, изменение внешней среды далеко не всегда может обеспечить ребенку эффективную адаптацию. Здесь важен фактор собственной внутренней активности, внутренних резервов ребенка, которые надо развивать. Таким резервом может быть способность к преодолению трудностей.

С трудностями ребенок (да и каждый человек) сталкивается на каждом шагу. Преодолевают их все по-разному: одни получают душевные увечья и становятся дезадаптантами, другие получают стимул к дальнейшему развитию. Овладение навыками конструктивного поведения в трудных ситуациях делает личность неуязвимой и высоко адаптивной к любым условиям, поэтому очень важно, чтобы дети умели адекватно относиться к неизбежным трудностям, учились конструктивно, а значит, без ущерба для своего здоровья справляться с этими ситуациями. Под конструктивным поведением здесь понимается реализация экономических для личности и приемлемых для окружающих действий, направленных на удовлетворение потребностей.

Конструктивные способы выхода из трудных ситуаций могут быть представлены несколькими вариантами:

а) поведение, сохраняющее в трудной ситуации направленность на достижение первоначальной цели (управление собой, приложение волевого усилия);

б) поведение, ориентированное на достижение первоначальной цели с помощью других лиц (обращение за помощью, выступление в роли организатора);

в) нормативное поведение (принятие ответственности на себя);

г) поведение, направленное на снижение психической напряженности, возникающей в трудной ситуации (используются различные приемы саморегуляции, элементарные формулы самовнушения, самоприказ, физическое расслабление, точечный массаж и т.п.).

Конструктивному поведению ребенка нужно обучать специально. Мы предлагаем программу такого обучения, включающую в себя следующие основные компоненты:

1) наблюдение за поведением ребенка и оценку конструктивности его поведения;

2) обучение ребенка приемам логического анализа ситуаций;

3) расширение когнитивных возможностей ребенка, касающихся вариантов выхода из трудных ситуаций;

4) анализ опыта других людей в аналогичных ситуациях;

5) обучение ребенка элементарным техникам аутогенной тренировки и снятия эмоционального напряжения: аутотренингу, процессу рисования, литеропсихотерапии (лечебному чтению), игротерапии, психогимнастике, общению.

Программа рассчитана на 10–12 занятий продолжительностью по 40–45 минут, и ее может реализовать учитель в рамках внеклассной работы. Ниже приводится примерное планирование занятий с рекомендациями по проведению с детьми 7–11 лет.

Занятие 1. «Тропинка трудностей»

Задачи: помочь в осознании ситуаций, субъективно воспринимаемых ребенком как трудные;

научить ребенка выделять конструктивное и неконструктивное поведение в своем опыте и опыте других людей.

Ход занятия: 1) дети поочередно отвечают на вопросы:

Какие трудные ситуации были в твоей жизни?

Почему они трудны для тебя?

Что ты делаешь в таких ситуациях?

Что получается в результате?

2) отбираются четыре самые распространенные ситуации (2 с конструктивным типом поведения и 2 – с неконструктивным). Они при помощи условных обозначений распределяются по «тропинке трудностей». Все учащиеся должны пройти по этой тропинке и разрешить встретившиеся трудности, при этом взрослым (ведущим) поощряется как можно больший набор вариантов поведения. Ведущий все варианты поведения записывает на доске;

3) обсуждаются все возможные последствия представленных вариантов поведения. Во время обсуждения варианты поведения, способствующие преодолению трудности и удовлетворению потребности (конструктивные), подчеркиваются красным мелом, неконструктивные синим, нейтральные – белым;

4) итог: определение понятия «конструктивное поведение в трудной ситуации» дают дети.

Занятие 2. «Трудная ситуация»

Задача: обучить ребенка приемам логического анализа ситуации.

Ход занятия: 1) разыгрывание ситуации. В роли режиссера выступают дети по очереди. Они проговаривают ситуацию, называют действующих лиц, перечисляют условия, распределяют роли. Разыгрывается 3–4 ситуации;

2) педагог просит назвать основные действия режиссера и обобщает составляющие трудной ситуации: участников, условия их поведения, само поведение, его результат;

3) игра «А если бы...». Детям зачитывается текст: «Коле поручили выступить на концерте с отрывком из "Сказки о рыбаке и рыбке" А.С. Пушкина. Это была любимая сказка Коли. "Выучу, проще не придумаешь", – сказал он учительнице в субботу. Все воскресенье играл в футбол. А в понедельник – концерт. Коля несколько раз перед сном прочитал отрывок. «Готово!» – сказал он маме. Наступил понедельник. Коля вышел на сцену и... забыл. Он стоял и думал: "А если бы..."».

Детям предлагается продолжить рассказ, подбирая различные условия, которые могут разрешить ситуацию. Поощряются все варианты условий, даже самые невероятные;

4) итог: под руководством взрослого дети приходят к выводу о том, что главное в решении трудной ситуации – это изменение условий.

Занятия 3–6. «Способы конструктивного поведения»

Задачи: расширить конструктивные возможности ребенка, касающиеся вариантов выхода из трудных ситуаций.

Ход занятий: разыгрываются ситуации фрустрации, наиболее часто встречающиеся в жизни ребенка (за основу сценариев можно взять тест «рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга). Дети демонстрируют разные варианты поведения в этих случаях. Каждый вариант обсуждается с точки зрения конструктивности, например: два старших мальчика говорят младшему: «Ты еще малыш. Мы с тобой не играем». А младший отвечает: «???».

Варианты ответов:

а) «А как же я?» (ответ неконструктивный, он не ведет к решению ситуации);

б) «Ну и не надо, вот я возьму палку, тогда узнаете» (ответ неконструктивный, так как ведет к ссоре, игры не будет);

в) «Хорошо. Я сам. Я знаю новую игру» (ответ конструктивный, так как новая игра может привлечь мальчиков. Если дети затрудняются в поиске конструктивных решений, взрослый сам их демонстрирует, исполняя определенную роль).

Занятие 7. «Моя сила в моих руках»

Задача: научить приемам мышечной релаксации как способу снятия эмоционального напряжения.

Ход занятия: 1) игра «Зеркало и обезьяна». Водящий становится в круг детей и молча изображает мимикой, жестами, пантомимой любое эмоциональное самочувствие (радость, гнев, печаль, злость, страх, удивление...). Дети зеркально отображают увиденное и пытаются определить самочувствие водящего;

2) обсуждение. Дети приходят к выводу о том, что характер эмоционального самочувствия связан с мышцами. Отрицательные эмоции сопровождаются напряжением, положительными – возбуждением с последующим расслаблением;

3) игра «Вертушка». Дети идут по кругу и выполняют команды взрослого, изображая заданное ощущение (тепло, жара, холод, страх, веселье...). Во время движения взрослый обращает внимание на напряжение – расслабление мышц при эмоциональных переживаниях различной модальности («+»; «-»);

4) сидя на стульях, дети под руководством взрослого упражняются в расслабле-

нии мышц. Они пробуют испытывать чувства злости, страха в расслабленном состоянии и убеждаются в невозможности этого;

5) итог: дети делают вывод о том, что снятию напряжения способствует расслабление мышц.

Занятия 8–9. «Я управляю собой»

Задача: расширить знания детей о способах снятия эмоционального напряжения.

Ход занятий: обсуждаются любимые занятия детей. Каждый отвечает на вопрос: «Что я ощущаю, когда занимаюсь любимым делом?» Дети приходят к выводу, что, занимаясь любимым делом, человек испытывает положительные эмоции. Они пробуют рисовать пальцами, обмакивая их в краски. Обсуждается, как они себя чувствовали, каких эмоций было больше. Ведущий читает сказку. Обсуждается, напряженные или расслабленные были мышцы в процессе слушания. Дети изображают животных, различные предметы. В конце концов они приходят к выводу, что рисование, чтение, игра приходят на помощь в переживании трудностей.

Занятие 10. «Как я поступаю при встрече с трудностями»

Задачи: обобщить знания детей о способах поведения в трудных ситуациях; закрепить навыки снятия эмоционального напряжения.

Ход занятия: 1) дети вспоминают, что такое трудная ситуация, как ее разрешить, каково поведение в трудной ситуации, что помогает выбрать конструктивный путь;

2) взрослый выстраивает «тропинку трудностей» и ведет по ней игрушку. Игрушка всякий раз при встрече с трудностью теряется, а дети своими советами помогают ей преодолеть трудности. На «тропинке» должны встретиться все самые распространенные и названные детьми данной группы трудные ситуации.

Пример «тропинки»:

а) ссора с приятелем (приятель отказывается пойти вместе с тобой);

б) опоздание в школу (учитель делает замечание);

в) неудачный ответ у доски (учитель замечает ошибку);

г) получение плохой отметки (дети смеются);

д) проигрыш в эстафете;

е) угроза хулиганов;

ж) родители высказывают недовольство плохой отметкой;

з) не удастся уснуть.

Важно, чтобы игрушка справилась со всеми трудными ситуациями;

3) итог: дети делятся своими впечатлениями о занятиях, говорят, что им больше всего запомнилось.

Использование данной программы в начальной школе способствует наращиванию адаптационных возможностей детей, так как многие тревожные ситуации, мешающие полноценной адаптации, оказываются разрешенными. Кроме того, дети знакомятся с целым набором конструктивных пове-

денческих стратегий. Здесь же происходит формирование навыков социального взаимодействия, развивается мотивация достижения, растет уверенность ребенка в себе. Конечно, участие в программе само по себе не гарантирует обеспечения социально компетентного поведения ребенка в обществе, однако реализация всех представленных мер в комплексе дает возможность оказывать ему действенную помощь в обретении социальной умелости и целенаправленно вести работу по развитию социальной компетентности.

УДК 159.922

И.Ю. ГУРСКАЯ

Саратовский государственный университет, кафедра психологии

E-mail: antongr89@mail.ru

Методологические проблемы исследования проявления агрессивного поведения

В статье рассматриваются теоретические и методологические основы изучения феномена агрессии как актуальной проблемы современного общества. Изложены основные подходы отечественных и зарубежных авторов к пониманию агрессивного поведения личности. Анализируются методологические проблемы выявления и изучения показателей и характеристик агрессии, а также теоретическая «многоликость» подходов в исследовании данного феномена.

Ключевые слова: агрессивное поведение, агрессивные стимулы, агрессивные реакции, инстинкт, когнитивные процессы, надежность и валидность тестовой методики, «негативный аффект», социальное научение, фрустрация.

I.Y. GURSKAYA

Methodological Problems the Research of Aggressive Behavior

This article deals with the study of the aggression in modern society and states principal theoretical scientific attitudes about mechanisms and factors of aggressive behavior of a person. The methodological problems of the study indicators and general characteristics of the aggression are analyzed.

Key words: aggressive behaviour, stimulus provoking aggression, aggressive reactions, instinct, informative processes, «negative affect», social skills, blocking of requirements.

Проблема агрессивного поведения личности все чаще затрагивается в контексте изучения психологии современного общества. В условиях социального неравенства, политики «индивидуализма» происходит постоянное нарастание напряжения и конфликтности между людьми. Однако ни удовлетворение всех материальных потребностей, ни устранение социальной несправедливости, ни другие позитивные изменения в структуре человеческого общества не смогут предотвратить зарождения и проявления агрессивных импульсов. Самое большее, чего можно достичь, – это временно не допускать

подобных проявлений или ослабить их интенсивность. Причиной неудач в поисках средств борьбы с агрессивными проявлениями в поведении человека остается отсутствие ответа на вопрос о природе их возникновения. Нет однозначных данных о том, что есть агрессивность – врожденное или приобретенное качество. Результаты исследований склоняются то в одну, то в другую сторону. Например, результаты обследования детей, брошенных биологическими родителями, ведущими антиобщественную или преступную жизнь, и воспитанных в нормальных приемных семьях, свидетельствуют, что генетика

действительно играет некоторую роль в человеческой агрессии (Р.А. Прентки). Однако Р.Л. Дагдейл путем генеалогического исследования семьи Джуков показал, что преступность в данной семье является продуктом не длинной цепи плохих генов, а среды.

Таким образом, новые образцы агрессивного поведения приобретаются главным образом через модели подражания, эти же модели могут служить в качестве значимых побудителей к открытой агрессии. Однако мы не можем на сегодняшний день отказаться от идеи врожденности, генотипической предрасположенности конкретного индивида к агрессивному поведению.

До сих пор не существует единого мнения в понимании феномена агрессии. В рамках классического психоанализа предполагалось, что агрессия берет свое начало во врожденном и направленном на собственное носителя инстинкте смерти (Танатос); по сути дела, агрессия – это тот же самый инстинкт, только спроецированный вовне и нацеленный на внешние объекты.

А. Адлера также интересовалась проблема агрессивного поведения людей. Именно он распознал у невротиков чувство неполноценности, равно как и проблему человеческой агрессивности. Он соотносил агрессивность со стремлением к власти (мужской протест). Адлер выдвинул идею агрессивных инстинктов в качестве дополнения сексуальных инстинктов, занимавших центральное место в теории Фрейда. Несмотря на то что Фрейд отверг эту идею Адлера, позднее он включил концепцию агрессивных инстинктов в состав психоаналитической теории [1].

Под агрессией, по Э. Фромму, следует понимать любые действия, которые причиняют или предполагают намерение причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному, а также причинение ущерба вообще всякому неживому объекту [2, с. 672].

А. Бандура, являясь основателем поведенческой терапии, разработал теорию социального научения агрессии, согласно которой агрессия представляет собой усвоенное поведение в процессе социализации через наблюдение соответствующего образа действий и социальное подкрепление, т.е. происходит изучение человеческого поведения, ориентированного на образец. С точки зрения Бандуры, анализ агрессивного поведения требует учета трех моментов: способов усвоения подобных действий; факторов,

провоцирующих их проявление; условий, при которых они закрепляются [3, с. 512].

Хотя в теории социального научения особо подчеркивается его роль путем наблюдения и непосредственного опыта в усвоении агрессии, вклад биологических факторов не отрицается. Как и в случае любой двигательной активности, совершение агрессивного действия зависит от основных нейрофизиологических механизмов. Проще говоря, нервная система участвует в осуществлении любого действия, включая и агрессивное. Однако влияние этих основных структур и процессов ограничено.

Согласно фрустрационной теории, у индивида, пережившего фрустрацию, возникает побуждение к агрессии. Эта теория, предложенная Д. Доллардом и его коллегами, противопоставляется двум вышеописанным. Здесь агрессивное поведение рассматривается как ситуативный, а не эволюционный процесс. Основные положения этой теории звучат так: фрустрация всегда приводит к агрессии в какой-либо форме; агрессия всегда является результатом фрустрации [3, с. 512].

В. Клайн считает, что в агрессивности есть определенные здоровые черты, которые просто необходимы для активной жизни. Это – настойчивость, инициатива, упорство в достижении цели, преодоление препятствий. Эти качества присущи лидерам [1].

Р.С. Хоманс считает, что агрессию может вызвать ситуация, связанная со стремлением к справедливости [1].

Подход А.А. Неана, К. Бютнера рассматривает некоторые случаи агрессивного проявления как адаптивное свойство, связанное с избавлением от фрустрации и тревоги [1].

Таким образом, нет однозначных теорий, касающихся природы агрессии и агрессивного поведения. Очевидно, что все они имеют право на существование, ни от одной из них мы не можем отказаться. Отсюда возникает проблема исследования феномена агрессии. До сих пор нет целостной картины в описании механизмов усвоения и закрепления агрессии, ее детерминантов, индивидуальных и половозрастных особенностей агрессивного поведения. Эта проблема является актуальной для психологии уже много лет, поскольку может способствовать разработке приемов снижения уровня агрессии в современном обществе.

Были выявлены определенные характеристики, имеющие отношение к агрессии. Во многих случаях мощными детерминантами агрессии могут являться некоторые устойчивые характеристики потенциальных агрессоров – те личностные черты, индивидуальные установки и склонности, которые остаются неизменными вне зависимости от ситуации [4]. Что касается агрессии «нормальных» (т.е. не страдающих явной психопатологией) личностей, то в качестве аффегирующих агрессивное поведение психологических характеристик обычно рассматриваются такие личностные черты, как боязнь общественного неодобрения, раздражительность, тенденция усматривать враждебность в чужих действиях (предвзятость атрибуций враждебности), убежденность индивидуума в том, что он в любой ситуации остается хозяином своей судьбы, и склонность испытывать чувство стыда, а не вины во многих ситуациях [3, с. 512].

А. Налчаджян считает, что адекватный анализ агрессивного поведения и его мотивации возможен при условии учета следующего: агрессивность является психическим состоянием человека. Именно данное значение имеет в виду, когда человек находится в агрессивном состоянии. Это временное состояние, включающее целый ряд эмоциональных переживаний, – гнев, враждебность, а также желание или тенденцию наносить вред человеку, который способствовал тому, что индивид оказался в таком психическом состоянии. Кроме того, агрессивность может рассматриваться как черта характера личности, а точнее, комплекс черт и тенденций, составляющих устойчивую стратегию поведения. И третий вариант – агрессия как определенный вид поведения, действие или комплекс действий, направленных на другие объекты [5, 6].

Ю.Б. Зильманн доказывал, что «познание и возбуждение теснейшим образом взаимосвязаны; они влияют друг на друга на всем протяжении процесса переживания, приносящего страдания опыта и поведения». Таким образом, он вполне отчетливо указывал на специфичность роли познавательных процессов в усилении и ослаблении эмоциональных агрессивных реакций и роли возбуждения в когнитивном опосредовании поведения. Он подчеркивал, что, независимо от момента своего появления (до или после возникновения нервного напряжения), осмысление

события, вероятно, может влиять на степень возбуждения. Если же рассудок человека говорит ему, что опасность реальна, или индивид заикливается на угрозе и обдумывании своей последующей мести, то у него сохраняется высокий уровень возбуждения. С другой стороны, угасание возбуждения является наиболее вероятным следствием того, что, проанализировав ситуацию, человек обнаружил смягчающие обстоятельства или почувствовал уменьшение опасности.

Подобным же образом возбуждение может влиять на процесс познания. При очень высоком уровне возбуждения снижение способности к познавательной деятельности может приводить к импульсивному поведению. В случае агрессии импульсивное действие будет агрессивным по той причине, что дезинтеграция когнитивного процесса создаст помеху торможению агрессии. Так, когда возникают сбои в познавательном процессе, обеспечивающем возможность подавить агрессию, человек, вероятнее всего, будет реагировать импульсивно (т.е. агрессивно). В тех условиях, которые Зильманн описывает как «скорее узкий диапазон» умеренного возбуждения, вышеупомянутые сложные когнитивные процессы будут развиваться в направлении ослабления агрессивных реакций.

Также свою когнитивную модель агрессивного поведения предложил Л. Берковиц [7]. Его оригинальная теория подверглась пересмотру – в своих поздних работах Берковиц перенес акцент с посылов к агрессии на эмоциональные и познавательные процессы, тем самым подчеркнув, что именно последние лежат в основе взаимосвязи фрустрации и агрессии. В соответствии с его моделью образования новых когнитивных связей фрустрация или другие агрессивные стимулы (например, боль, неприятные запахи, жара) провоцируют агрессивные реакции путем формирования негативного аффекта. Берковиц утверждал, что «препятствия провоцируют агрессию лишь в той степени, в какой они создают негативный аффект» [8, с. 187]. Блокировка достижения цели, таким образом, не будет побуждать к агрессии, если она не переживается как неприятное событие. В свою очередь, то, как сам индивидуум интерпретирует негативное воздействие, и определяет его реакцию на это воздействие.

Существуют определенный набор методов, позволяющих выявлять характер аг-

рессивных проявлений у человека, факторы, способствующие этому, характеристики такого поведения и т.д. Но теоретический анализ научной литературы показал, что ни одна из теорий агрессии полностью не доказана, описанные в литературе эксперименты по изучению данного феномена имеют противоречивые результаты. Это говорит о сложности как самого предмета исследования, так и о трудностях в подборе методик для его изучения. Никакое психологическое свойство нельзя измерить непосредственно, можно измерить только его предполагаемое проявление в поведении.

Экспериментальный подход в изучении феномена агрессии позволяет исследователю контролировать независимые переменные и благодаря этому делать выводы о причинах и следствии. Неэкспериментальные методики подразумевают регистрацию естественно возникающих инцидентов; применение этих методик особенно уместно в тех случаях, когда манипулировать интересующими исследователя независимыми переменными невозможно по практическим или этическим соображениям.

О таком свойстве как агрессивность можно судить лишь опосредованно – по степени его проявления или признания индивидуумом, через измерение его с помощью специальной шкалы либо другого психологического инструмента или методики, предназначенной для определения различных степеней агрессивности в том виде, как она определяется и понимается разработчиками измерительного аппарата. В случае использования личностных опросников исследователь предлагает респондентам ответить на вопросы о наличии у кого-либо устойчивой склонности к агрессивному поведению или оценить общий уровень чьей-либо враждебности. Наиболее известными такими опросниками являются «Методика диагностики показателей и форм агрессии» (В.М. Басс, М.Е. Дарки) и «Шкала ориентации гнева» (Ч.Д. Спилбергер, Дж. Джонсон и др.). К проективным методикам, которые используют при изучении агрессии, относятся: ТАТ, тест Роршаха, «Hand-Test» и «Рисунок несущего животного» [9].

Также для исследования агрессивного поведения применяют метод наблюдения в полевых или лабораторных исследованиях. Основной плюс полевых исследований в естественности реакций испытуемого, поэтому

может быть большая объективность. Лабораторный эксперимент требует меньших затрат времени (его не нужно тратить на ожидание «естественной» агрессии, исходящей от испытуемого), позволяет лучше контролировать независимые переменные и наблюдать происходящие при этом поведенческие события (зависимые переменные), одновременно контролируя или устраняя влияние на них любых других посторонних переменных. Контроль же переменных достигается при помощи либо экспериментального плана, либо статистических методов.

Показатели надежности и валидности тестов, используемых при изучении агрессивных проявлений личности, не до конца изучены, хотя попытки решить эту проблему предпринимаются. Так, в 2007 г. было проведено исследование по проблеме валидации методики «Несуществующее животное» и «Hand-Test» по отношению к опросным методам: измерение уровня тревожности (С.Е. Тэйлор), диагностика самооценки (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин) и диагностика показателей и форм агрессии (В.М. Басс, М.Е. Дарки) [3]. В результате исследования было показано, что высокий и средний уровень валидности «Hand-Test» имеет по шкалам «Директивность», «Страх», «Коммуникация», «Зависимость», «Эксгибиционизм» и «Пассивный безличный»; в тесте «Рисунок несуществующего животного» такой шкалой оказалась шкала «Тревожность». Таким образом, индикаторами агрессивности при использовании данных тестов могут быть перечисленные выше шкалы. В целом исследование показало, что при изучении агрессии эффективней использовать «Hand-Test».

Однако при использовании психометрии исследователь сталкивается по меньшей мере с двумя серьезными проблемами: а) грубостью даже наиболее совершенных и надежных инструментов, доступных для проведения измерения независимой и зависимой переменных и б) тем фактором, что любое психологическое измерение является не прямым, а опосредованным.

Можно сделать общий вывод о том, что ни теоретический, ни исследовательский потенциал в изучении проблемы агрессивного поведения далеко не исчерпан. Необходимы дальнейшие исследования данного феномена с целью снятия противоречий и внесения дополнений в уже выдвинутые теоретические положения. Удачно выдвинутые гипотеза или

предположение заслуживают исследования. Большинство психологических теорий опирается на эмпирическую проверку гипотез, но на сегодняшний день нет психологической теории, которая достигла бы уровня научного закона.

Библиографический список

1. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психол. журн. 1996. Т. 17. № 5. С. 3–18.
2. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1998.
3. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 2000.
4. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 2001.
5. Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопр. психологии. 1991. № 1. С. 81–88.
6. Налчаджян А.А. Агрессивность человека. СПб., 2007.
7. Берковиц Л. Что такое агрессия. М., 2002.
8. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль. СПб., 2001.
9. Басс А. Диагностика агрессии // Основы психодиагностики. М., 1996.

УДК 159.9:37.015.3

Л.Е. ТАРАСОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра психологии образования
E-mail: let01@mail.ru

Влияние оценочной деятельности вузовских преподавателей на формирование самооценки студентов

Предметом рассмотрения в данной статье является проблема поиска и реализации инновационных способов оценочной деятельности в практике вузовских преподавателей, положительно влияющих на формирование адекватной самооценки учебного труда студентов.

Ключевые слова: оценочная функция педагога, содержание оценочного акта, механизмы оценочного акта, критерии оценивания, технология разноуровневой дифференциации, самооценка.

L.E. TARASOVA

Influence of Estimated Activity of High School Teachers on Formation of a Self-estimation of Students

Consideration subject in given article is the problem of search and realisation of innovative ways of estimated activity in practice of the high school teachers positively influencing formation of an adequate self-estimation of educational work of students.

Key words: estimated function of the teacher, maintenance of the estimated certificate, mechanisms of the estimated certificate, criteria of an estimation, technology of differentiation, self-estimation.

Любой педагог, в том числе и высшей школы, поставлен перед необходимостью решать целый комплекс педагогических задач: аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих.

На всех этапах развития школы при усилении демократических начал в ее организации на первое место выдвигался вопрос поиска эффективных путей реализации оценочной функции педагога, поскольку это один из

важнейших аспектов педагогического труда, требующий первоочередного решения при обеспечении индивидуально-ориентированного обучения.

Организовать любую деятельность, в том числе и учебно-познавательную, без оценки невозможно, так как именно она является одним из компонентов деятельности, ее регулятором, показателем результативности. Но очевиден и тот факт, что сохранение прежней системы оценивания учебного труда, в рамках которой практически отсутствует учет

мнения самих обучаемых, делает затруднительным переход к системе развивающего обучения.

На смену традиционному информационно-объяснительному способу обучения как базовому приходит деятельностно-практический, в основе которого лежит самообучение студентов. При этом изложение преподавателем готовой информации не исключается из учебного процесса, но место и роль этого приема существенно меняются. Подача готовой информации применяется главным образом для того, чтобы увлечь обучающихся идеей предстоящей работы, настроить их на изучение нового материала. Кроме того, в готовом виде информация выдается только в том случае, если студенты не в состоянии самостоятельно подойти к решению проблемы, когда создана ситуация напряжения, ожидания необходимых сведений. Но преподаватель излагает лишь базовые положения, «несокращаемый минимум» по теме, а затем организует их активное обсуждение в студенческой группе.

Высшая школа, функционирующая в режиме развивающего обучения, не ставит перед собой цели научить студента всему и на всю жизнь, что в принципе невозможно, а пытается научить выпускника учиться всю жизнь, что предполагает овладение не только систематическими знаниями, но и более ценной, чем просто набор фактов, системой апробированных способов деятельности по отношению к себе, обществу, природе, миру вообще.

Переосмысление ценностей образования приводит к изменению содержания учебного процесса. В центре внимания педагогов оказывается необходимость обучения студентов самоорганизации деятельности, что и порождает требование заменить преподавательские оценки содержательной самооценкой, которая воспринимается как мобилизационно-побудительный механизм саморегуляции учебной деятельности и залог ее успешности. При этом очень важным компонентом становится способность студентов к организации самостоятельной деятельности, к осуществлению рефлексивных действий в случае встретившихся затруднений. Очевидно, что в этом случае оценке должна подвергаться степень индивидуального продвижения в режиме саморазвития.

Переход высшей школы в режим развития должен сопровождаться изменением стратегии обучения и, соответственно, спо-

собов оценки учебного труда студентов. Естественно, что важнейшей функцией преподавателя при этом становится проведение вместе со студентами экспертизы полученного ими результата параллельно с созданием условий для включения их в самостоятельную познавательную деятельность и стимулирование деятельности обучающихся для достижения поставленной цели, обеспечения эмоциональной поддержки в ходе работы, создания ситуации успеха для каждого студента.

Содержание оценочного акта и механизмы его осуществления зависят от установок педагога, а последние – от используемой им технологии обучения, что, в свою очередь, определяет ориентацию на применение индивидуальных или общепринятых эталонов в оценке достижений. Существует два основных типа педагогов, руководствующихся в практической деятельности совершенно разными типами эталонов – индивидуальными и социальными.

Социальная нормативная ориентация подразумевает, что критерием оценки являются социальные нормы, общезначимые сравнения, общепринятые эталоны. Социально ориентированные педагоги оценивают действия обучающихся на основе следующих критериев: сопоставительного, когда действия и учебный результат одного студента сравниваются с аналогичными результатами другого или всей группы, или нормативного, когда полученный результат оценивается с точки зрения установленной нормы, единого общепринятого стандарта. Оценка в этом случае подвергаются только наличные знания студента, его старание, усилия не принимаются во внимание, не учитывается и рациональность его учебной деятельности, внутреннее состояние в данный момент.

Педагоги с индивидуальной нормативной ориентацией применяют в работе специфические для каждого студента эталоны: результат, полученный обучаемым, сравнивается с его же прежними результатами, и тем самым выявляется динамика его продвижения в освоении учебной дисциплины. Основным критерием в данном случае является индивидуальный, личностный, когда человек сравнивается с самим собой вчерашним, что и позволяет увидеть индивидуальные успехи или их отсутствие. Преподаватель отмечает и поощряет малейшее продвижение студен-

та вперед, постоянно анализирует причины, которые этому способствуют или мешают.

Наибольшие трудности в педагогической деятельности преподавателя вуза вызывает сама процедура неизбежного сочетания в работе индивидуальных и общепринятых эталонов. Общепринятые стандарты нужны для того, чтобы студенты имели адекватную самооценку своих способностей по учебному предмету, знали самих себя. Индивидуальные эталоны применяются, чтобы сформировать у обучающихся понимание необходимости использования разнообразных видов деятельности для саморазвития.

На кафедре психологии образования Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского накоплен богатый опыт инновационной деятельности, который создаёт благоприятные возможности для осуществления развивающего обучения, для совершенствования качества подготовки педагогов и формирования конкурентоспособного специалиста с высшим педагогическим образованием.

Поскольку режим развивающего обучения не может быть обеспечен в условиях внешне мотивированной деятельности, то организация обучения на основе внутренней мотивации обязательно связана с обеспечением саморегуляции студентов в процессе личностного развития, базирующейся на самооценке, которая как один из компонентов деятельности основана не на выставлении себе отметок, а на процедуре оценивания. Она более всего связана с характеристикой процесса выполнения заданий, его плюсами и минусами и менее всего – с баллом.

Центральными проблемами, на решении которых сосредоточены усилия преподавателей, являются: сохранение и укрепление здоровья каждого студента; обеспечение его успешности в обучении и возможности приобретения в ходе учебных занятий социального опыта; развитие самооценки студентов до такого уровня, когда она становится механизмом, корректирующим деятельность, создающим условия, в которых возникает ситуация-стимул, позволяющая самоопределиваться и выстроить самостоятельный план действий; проблема работы со всеми и одновременно с каждым.

Разрешение основного противоречия традиционной школы вообще, и высшей в частности, связанного с групповой формой

организации обучения, ориентацией её на «среднего» студента, отсутствием учета особенностей личности в учебном процессе, ее мотивации и потребностей, на наш взгляд, возможно с введением технологии разноразностной дифференциации.

При разработке любой методики обучения многое зависит от того, насколько ясно и четко в ней прописана технология организации учебного процесса как для преподавателя, так и для студента. Опытно-экспериментальная работа, нацеленная на модификацию традиционной системы в личностно-ориентированную средствами преподаваемых предметов, включает установочные лекции, семинарские и практические занятия для преподавателей, мини-преподавание, консультативную помощь, корректировку вариантов заданий разного уровня сложности по всем дисциплинам учебного плана. По результатам контрольных работ и тестовых заданий был определен уровень обученности студентов: базовый, основной, продвинутой.

Система занятий в технологии разноразностной дифференциации состоит из четырех блоков: входного, информационного, генерализации и выхода. Цель контроля на входе состоит в определении базового уровня готовности студентов к усвоению учебной информации. Он определяет знание ими теоретического материала, наличие необходимых умений и навыков при выполнении заданий разного уровня сложности. По результатам контроля на входе преподавателями составляется сводная таблица учебных пробелов и намечается консультативная и индивидуальная работа со студентами по их ликвидации, а также определяются уровни интеллектуальной активности, доступные студенту. Для каждого уровня разрабатывается система учебных заданий в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

Цель информационного блока – формулирование концептуальной идеи, создание проблемной ситуации, определение каждым студентом собственной цели учебной деятельности, погружение в проблему. Формами работы на этом этапе могут быть обзорные лекции, лекции-погружения, тематические консультации, текущий контроль. Информационный блок заканчивается проверкой в той или иной форме теоретическо-

го уровня осмысления студентами проблемной ситуации.

Коррекция учебного процесса, индивидуальная работа со студентами по устранению теоретических пробелов, выход на практический уровень разрешения проблемной ситуации, ее творческое осмысление, включение проблемы в их собственный опыт осуществляются в блоке генерализации через активные формы работы, такие как семинары, практикумы, коллоквиумы, уроки-тренинги и т.д. При организации активных форм работы учитываются индивидуальный стиль учебной деятельности и ее направленность на развитие творческой инициативы и активности студентов.

Блок выхода подводит итоги учебной деятельности, намечает перспективы личностного и познавательного развития студентов. В ходе итогового контроля, творческого отчета происходят коллективное подведение итогов деятельности, анализ достижений и пробелов. Это время самоанализа и размышлений каждого студента. Планирование работы в следующем разделе определяется уровнем реальных учебных достижений в предыдущем, что позволяет выстроить целостный педагогический процесс и добиться более высокой результативности обучения. Анализ результатов экзаменационных и других проверочных работ показал рост качества обученности студентов. Роль преподавателя, работающего в режиме развития, заключается в обеспечении условий для самооценки студентами своих достижений.

Главный смысл самооценки заключается в самоконтроле обучающегося, его саморегуляции, самостоятельной экспертизе собственной деятельности и в самостимуляции. Доминирующими функциями самооценки в этом случае будут: констатирующая – что из изученного материала хорошо усвоено, а что требует доработки; мобилизационно-побудительная – многое удалось в работе, но в каких-то вопросах остались неясности; проектировочная – чтобы не испытывать затруднений в дальнейшей работе, необходимо повторить...

Одной из важнейших составляющих процедуры самооценки является работа по воспитанию у студентов реалистического уровня притязаний, сформированных навыков самоконтроля. Преподаватели кафедры психологии образования используют различные приемы. Например, студентам заблаговре-

менно предлагается подготовиться к собеседованию по некой теме, по результатам которого будет выставлен дифференцированный зачет. В зависимости от дидактических задач вопросы могут быть сообщены заранее или составляться вместе со студентами, разделенными для этого на микрогруппы, или половина вопросов может быть сообщена учащимся, а половина – нет и т.п.

Предполагается, что в ходе зачета студенты в устной или письменной форме ответят на все вопросы, составят развернутый план ответов. После самостоятельного анализа ими полученных результатов преподаватель предлагает разные сценарии дальнейших действий. При отсутствии четких ответов на три и больше вопросов рекомендуется воздержаться от сдачи зачета и сдать его в другой раз. Если подготовлены расплывчатые ответы на половину предложенных вопросов и студент может рассчитывать на удовлетворительную отметку, преподаватель предлагает студенту самому решать, как поступить. Те, кто основательно подготовился к зачету и имеет вразумительные ответы на большинство вопросов, могут приступить к ответу и рассчитывать на высокий балл. Обеспеченная преподавателем процедура самооценки позволяет студентам выявить уровень своей подготовки по разделу и самим сделать вывод о готовности к зачету. И, главное, обучающиеся начинают понимать, что основное здесь не само испытание и не отметка, а знания, для получения которых они и учатся, и в случае успеха или неудачи приобретают навык искать причины в самих себе. Главной фигурой учебного процесса становится сам студент, берущий на себя ответственность за свое продвижение в обучении. Преподаватель же занимает позицию помощника, советчика, наставника, активизируя внутренний потенциал обучающихся.

Подводя итоги внедрения технологии разноуровневой дифференциации в учебный процесс, необходимо отметить, что она универсальна, так как предлагает использование различных технологий; значительная доля учебного времени отводится для самостоятельной работы; фрагменты-задания базового уровня – это задания на воспроизведение основного содержания темы и ее понимание. Содержание заданий такого уровня включает в себя поиск ответов на вопросы типа «кто, что, где, когда?»; фрагменты-задания основного уровня направлены на развитие у

студентов умения обобщать, распознавать, применять, отвечать на вопросы: почему, зачем, как, в чем суть, как использовать? Фрагменты-задания продвинутого уровня направлены на развитие у студентов самостоятельности и критичности мышления, исследовательских умений, творческого подхода к изучению учебного материала. Самое главное – осуществление организации и контроля выполнения индивидуальных заданий. По каждой группе заданий студент сам выбирает уровень их сложности, т.е. при изучении какой-то темы он может выбрать один уровень сложности заданий, а по другой – более высокий или низкий. Преподаватель для проверки заданий может привлекать студентов разного уровня обученности. Таким образом, создается ситуация взаимного обучения, стимулирования более успешной учебной деятельности обучающихся базового уровня и повышения уровня их самооценки.

Технология разноуровневой дифференциации привлекательна прежде всего своим гуманизмом, признающим ценность человека как личности, право студента на успешность, развитие и проявление своих способностей; своей системностью, целостностью; адаптационными возможностями; тем, что предусматривает выявление пробелов в знаниях студентов, так как вне зависимости от того, присутствует или отсутствует студент на занятиях, он обязан сдать преподавателю тему.

Система занятий данной модели обучения соответствует психологическим законо-

мерностям функционирования познавательной сферы личности, активно включает все сферы личностного развития в учебный процесс, чем, собственно, и обеспечиваются качество и результативность учебных достижений студентов и всего учебного процесса в целом.

Таким образом, проблема поисков и реализации новых способов оценочной деятельности преподавателей неразрывно связана с проблемой перехода к новым способам обучения студентов – технологиям развивающего обучения, одной из которых и является технология разноуровневой дифференциации. Эта технология, опираясь на то, что личность – единство психических свойств, составляющих её индивидуальность, реализуя важный принцип индивидуально-дифференцированного подхода, создаёт оптимальные возможности, содействующие развитию творческой индивидуальности студента посредством учебной деятельности, становлению его адекватной самооценки. Предоставляя обучающимся возможность отстаивать свое мнение и тактично направляя их рассуждения, преподаватель тем самым помогает формировать самостоятельное профессиональное мышление и навык рефлексии, развивает умение анализировать оценочные суждения других людей. Поэтому мы полагаем, что правильно организованную оценочную деятельность преподавателя следует рассматривать как основу для формирования у студентов саморегуляции и самооценки учебных достижений.

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.37

Н.С. АРИНУШКИНА

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

Характеристики социальных представлений и тенденций активности в идентификационной матрице учащейся молодежи

В статье представлен эмпирический анализ результатов исследования социальных представлений и тенденций активности учащейся молодежи.

Ключевые слова: идентичность, социальные представления, социальная деятельность, молодежь.

N.S. ARINUSHKINA

In Clause the Empirical Analysis of Results of Research of Social Representations and Tendencies of Activity of a Studying Youth is Presented

In article the empirical analysis of results of research of social representations and tendencies of activity of studying youth is presented.

Key words: identity, social representations, social activity, youth.

Анализируя особенности структуры идентичности учащейся молодежи, мы придерживались гипотезы, выдвинутой С. Московичи, об организации сознания индивида по типу идентификационной матрицы как специфической категориальной системы знаний субъекта. Основу идентификационной матрицы человека составляет множество принадлежностей, или идентичностей: общечеловеческая, половая, религиозная и др. Распределением информации в идентификационной матрице руководит доминирующая в данный момент идентичность или группа идентичностей, которую можно рассматривать как определенный угол зрения,

взгляд на мир. Поэтому та идентичность, которая становится ведущей в данный момент, организует свою иерархию [1, с. 150].

Опираясь на теории «отношений» А.Ф. Лазурского – В.Н. Мясищева, «самоотношение» можно рассматривать как единство содержательных и динамических аспектов личности, меру осознания и качество эмоционально-ценностного принятия себя как инициативного и ответственного начала социальной активности [1, с. 153]. В этой связи важно провести анализ особенностей социальной активности испытуемых с тем, чтобы дополнить представления об особенностях структуры идентичности учащейся молодежи.

Для изучения личностной и социальной составляющих идентичности личности нами была составлена анкета, выявляющая особенности социальной активности личности. В нее были включены сферы общественной деятельности, раскрытие которых дает представление об активной социальной позиции личности. Для полного анализа социальной активности был проведен корреляционный анализ показателей социальной активности, данных тестов «Диагностика межличностных отношений», «Самоотношение», «Самоактуализационный тест», «Двадцать утверждений».

Дальнейший анализ результатов исследования позволил выявить специфику социальной активности как элемента структуры идентичности в зависимости от социально-психологических характеристик учащейся молодежи (стратегии межличностного взаимодействия, самоидентификации, психологических характеристик) [2, с. 54–75] (табл. 1).

Нами были установлены значимые статистические различия. В группе с позитивной личностной идентичностью в ситуации межличностного взаимодействия в институте, школе высоко развито стремление к установлению дружеских отношений и сотрудничеству и актуализируется социальная и гражданская идентичность.

Показатели социально-культурной активности связаны с контактностью, способностью к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с людьми как основанием усиления социальной идентичности. Участие в выборах связано с недоверием в ситуации межличностного общения. Самоидентификация преимущественно отражает личностную и половую идентичность, а также характеризуется отрицанием гражданской позиции в ситуации выборов. Выбор семейной идентичности в этом случае связан, возможно, с поддержанием позитивной идентичности в условиях усиления идентификационных процессов, которые происходят именно в семье.

Интерес к политике, экономике связан с высокой степенью рефлексивности своих чувств, потребностей, а также способностью к установлению контактов с людьми, помогает поддерживать личностную, профессиональную идентичность.

Участие в мероприятиях в институте при этом уверенным, независимым испытуемым, имеющим свое особое мнение, отличное

от мнения большинства, которые занимают обособленную позицию в группе. Данный факт подтверждает мнение о стратегии дифференциации в поддержании позитивной идентичности. При этом они обладают относительно высокой степенью чувствительности к себе, имеют высокие потребности в познании нового.

Удовлетворенность отношениями со сверстниками связана с положительным отношением к себе и целостным восприятием себя во времени, низкими показателями зависимости, властных тенденций. Удовлетворенность жизнью в целом сочетается с независимостью в поступках, позитивным самоотношением, интересом к себе, самопониманием, при этом актуализируется социальная и гражданская идентичность.

В группе с негативной личностной идентичностью в ситуации межличностного общения преобладает тенденция к подчинению, отказу от ответственности. В ситуациях культурной активности испытуемые чувствуют самоуверенность, спонтанны в общении, используют данную ситуацию для установления эмоциональных личностных отношений.

Участие в выборах связано с недоверием в ситуации межличностного общения и с чувством неудовлетворенности, ощущением слабости, сомнениями в своих способностях, несамостоятельностью. Позиция зависимости, покорности, низкие показатели глобального самоотношения, самоуверенности и самоуважения свойственны испытуемым, интересующимся политикой. Участие в мероприятиях в институте, школе связано с чрезмерным упорством, несдержанностью, вспыльчивостью.

В межличностных отношениях проявляются тенденция к самообвинению, недоверие, неуверенность в своих силах, эмоциональное негативное отношение к себе. С повышением удовлетворенности повышаются тенденции упорства, недружелюбия, несдержанности и вспыльчивости, что затрудняет взаимодействие (табл. 2, 3).

В результате корреляционного анализа между показателями социальной активности и личностными характеристиками учащейся молодежи был выявлен ряд связей.

Различные виды идентичности (социальная, семейная, учебно-профессиональная, половая, гражданская) были выявлены в группе с позитивной личностной идентичностью, что подтверждает наличие процесса диффе-

ренциации, который формирует и помогает сохранить позитивное отношение к себе и своей группе.

Предпочтение испытуемых с позитивной личностной идентичностью в ситуации межличностного взаимодействия вне института,

Таблица 1

Корреляционные связи между показателями социальной активности и показателями самоактуализации, самоидентификации в группах с позитивной и негативной личностной идентичностью

Описание корреляционной связи	Группа с позитивной идентичностью	Группа с негативной идентичностью
Чем чаще встречаются с друзьями вне института, тем реже используют в межличностных отношениях		
независимо-доминирующий тип прямолинейно-агрессивный тип	– –0.2*	–0.29** –
Более выражен		
индекс доброжелательности	0.22*	–
Менее выражен		
индекс доминантности	–	–0.23*
Чаще идентифицируют себя с		
студентом	0.28**	–
россиянином-патриотом	0.25*	–
дочерью-сестрой	0.27*	–
специалистом-профессионалом	0.32**	–
Реже идентифицируют себя с		
учеником-школьником	–0.25*	–
Чем чаще посещают театры, консерваторию, музеи, тем более выражены		
самоуверенность	–	0.2*
спонтанность	–	0.3**
контактность	0.26*	–
Менее выражены		
принятие агрессии	–	–0.24*
контактность	–	–0.21*
Чаще идентифицируют себя с		
женщиной-любимой	0.27*	–
Чем чаще участвуют в выборах, тем чаще используют в межличностных отношениях		
недоверчиво-скептический тип	0.21*	–
Более выражена		
поддержка	–	0.23*
Менее выражена		
самоуверенность	–	–0.27**
Чаще идентифицируют себя с		
членом семьи-дочерью-сыном-сестрой	0.25*	–
мужчиной-девушкой	0.31**	–
Реже идентифицируют себя с		
россиянином-патриотом	–0.3**	–

* – $p \leq 0,01$; ** – $p \leq 0,001$.

Таблица 2

Корреляционные связи между показателями социальной активности и стратегиями межличностных отношений, самоидентификацией в группах с позитивной и негативной личностной идентичностью

Описание корреляционной связи	Группа с позитивной идентичностью	Группа с негативной идентичностью
Чем чаще интересуются политикой, экономикой, тем чаще используют в межличностных отношениях		
покорно-застенчивый тип	–	0.23*
зависимо-послушный тип	–	0.30**
Реже используют в межличностных отношениях		
властно-лидирующий тип	–	–0.27**
Более выражены		
сенситивность к себе	0.32**	–
контактность	0.20*	–
Менее выражены		
глобальное самоотношение	–	–0.27**
самоуверенность	–	–0.29**
представления о природе человека	–0.23*	–
самоуважение	–	–0.22*
Чаше идентифицируют себя с		
дочерью-сестрой	0.32**	–
будущим учителем	0.22*	–
Чем чаще участвуют в мероприятиях в институте, школе (КВН, конкурсах), тем чаще используют в межличностных отношениях		
независимо-доминирующий тип	0.38**	–
Реже используют в межличностных отношениях		
прямолинейно-агрессивный тип	–	–0.31**
Более выражены		
познавательные потребности	0.32**	–
сенситивность к себе	0.30**	–
контактность	–	0.38**
Чаше идентифицируют себя с		
дочерью-сестрой	0.23*	–
будущим учителем	0.28*	–

* – $p \leq 0,01$; ** – $p \leq 0,001$.

школы связано со стремлением к установлению дружеских отношений и сотрудничеству, а также проявлением социальной и гражданской идентичности. А в группе с негативной идентичностью ситуация межличностного общения связана с тенденцией к подчинению, уходу от ответственности.

Показатели социально-культурной активности связаны в группе с позитивной личностной идентичностью с контактностью, способностью к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с людьми как основанием усиления социаль-

ной идентичности. В то же время в группе с негативной идентичностью прослеживаются положительные связи с самоуверенностью, спонтанностью, проявляющейся в общении.

Чем чаще испытуемые с позитивной личностной идентичностью участвовали в выборах, тем чаще данная ситуация была связана с недоверием, а в группе с негативной идентичностью – с чувством неудовлетворенности, ощущением слабости, сомнениями в своих способностях, несамостоятельностью. Между тем группа с позитивным самоотношением в ситуации выбора определяла себя

в пространстве личностной и половой идентичности, но отвергала гражданскую составляющую идентичности.

Повышение интереса к политике, экономике связано у испытуемых из первой группы с сенситивностью к себе, контактностью и поддержкой, а также с такими видами идентичности, как личностная, профессиональная. Повышение интереса к политике, экономике во второй группе связано с глобальным самоотношением, самоуверенностью, самоуважением.

Те испытуемые, которые проявляют активность при участии в институтских, школьных мероприятиях, обладают уверенностью,

независимостью, качествами, отличающими их от членов группы, высокой степенью чувствительности к себе, имеют высокую потребность в познании нового. У испытуемых с негативной личностной идентичностью прослеживаются при участии в мероприятиях в институте, школе такие личностные качества как упорство, несдержанность, вспыльчивость.

Чем выше испытуемые в группе с позитивной личностной идентичностью оценивают свою удовлетворенность отношениями со сверстниками, тем значимее становятся положительное отношение к себе, адекватное восприятие времени и менее выражены

Таблица 3

Корреляционные связи между показателями социальной активности и стратегиями межличностных отношений, самоактуализации, самоидентификацией в группах с позитивной и негативной личностной идентичностью

Описание корреляционной связи	Группа с позитивной идентичностью	Группа с негативной идентичностью
Чем больше удовлетворены своими отношениями со сверстниками, тем чаще используют в межличностных отношениях		
недоверчиво-скептический тип	–	0.20*
Реже используют в межличностных отношениях		
зависимо-послушный тип властно-лидирующий тип	–0.23* –0.21*	– –
Более выражены		
глобальное самоотношение самообвинение компетентность во времени	0.20* – 0.21*	– 0.21* –
Менее выражены		
самоуверенность самопоследовательность аутосимпатия	– – –	–0.23* –0.20* –0.20*
Чем больше удовлетворены жизнью, тем чаще используют в межличностных отношениях		
прямолинейно-агрессивный тип	–	0.23*
Более выражены		
поддержка глобальное самоотношение самоуважение самоинтерес самопонимание	0.24* 0.24* 0.22* 0.24* 0.35**	– – – – –
Реже используют в межличностных отношениях		
прямолинейно-агрессивный тип	–	–0.31**
Чаще идентифицируют себя с		
учеником-школьником гражданином	0.20* 0.21*	– –

* – $p \leq 0,01$; ** – $p \leq 0,001$.

зависимость, властные тенденции. Удовлетворенность межличностными отношениями связана в группе с негативной идентичностью с самообвинением, недоверием, неуверенностью, эмоционально негативным отношением к себе.

В целом удовлетворенность жизнью сочетается с независимостью, позитивным самоотношением, интересом к себе, самопониманием, социальной и гражданской идентичностью. С повышением удовлетворенности у испытуемых с негативной личнос-

тной идентичностью повышается тенденция к упорству, недружелюбию, несдержанности и вспыльчивости.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Социальные представления о современной молодежи и характер ожиданий в отношении сфер её активности в Саратовском Поволжье как детерминанты взаимоотношений между поколениями» (грант № 08-06-27601 а/В).

Библиографический список

1. Мясищев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. М.; Воронеж, 1995.
2. Соболева Н.С. Структура идентичности и социальные представления юношества. Саратов, 2007.

УДК 316.37

Е.Е. БОЧАРОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра психологии образования
E-mail: bocharova2004@bk.ru

Особенности социальных представлений о молодежи в зависимости от идентификационной структуры личности различных возрастных групп

Статья посвящена изучению особенностей социальных представлений о молодежи личности различных возрастных групп. Представлены результаты факторного исследования социальных представлений и типов идентичности личности. Показаны сходство и различия в представлениях в зависимости от социально-возрастных характеристик личности.

Ключевые слова: социальные представления, идентичность, структура идентичности; социально-возрастные характеристики группы.

E.E. BOCHAROVA

Features of Social Representations About Youth Depending on Identification Structure of the Person of Various Age Groups

Given article is devoted to studying of features of social representations about youth of the person of various age groups. Results of factorial research of social representations and types of identity of the person are submitted. Similarities and distinctions in representations are shown depending on social-age characteristics of the person.

Key words: social representations, identity, identity structure, social-age characteristics of group.

Многочисленные исследования социальных представлений (Г.М. Андреева, В.С. Агеев, А.И. Донцов, Т.П. Емельянова, С.А. Липатов и др.) свидетельствуют о взаимосвязи социальных представлений и группы. Эта взаимосвязь осуществляется в двух направлениях: влияние социальных представлений на группу и влияние группы на социальные представления. Как отмечает Г.М. Андреева [1, с. 223], механизм взаимо-

связи группы и выработанного ею социального представления выступает в следующем виде: с одной стороны, уже созданное группой социальное представление способствует интеграции группы, как бы «воспитывая» сознание её членов, доводя до них типичные интерпретации событий, т.е. способствует формированию групповой идентичности. С другой стороны, группа фиксирует некоторые аспекты социальной действительности

как нечто «выпуклое», рельефное, влияет на их оценку и использует далее свое представление о социальном явлении в выработке отношения к нему. Это видение «рельефности» складывается на основе предшествующего опыта, смысловой направленности, социально-возрастных характеристик личности, ее групповой принадлежности и осуществляется через социальное сравнение и социальную категоризацию значимых качеств и характеристик воспринимаемого явления. Таким образом, в зависимости от социальных контекста, ситуации развития личности в социальных представлениях реализуются те или иные типы идентичности.

Выявление особенностей социальных представлений о молодежи в зависимости от идентификационной структуры личности различных возрастных групп и является целью нашего исследования.

Для изучения идентичности использовалась методика «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. Мак-Партланда. С целью определения представлений о молодежи применялся ассоциативный эксперимент (испытуемым предлагалось написать первые пришедшие на ум десять слов, ассоциируемые с понятием-стимулом «молодежь»); для уточнения данных ассоциативного эксперимента использовалась беседа. Для обработки данных использовались методы описательной статистики, достоверность различий определялась с помощью F^* -критерия Фишера, был использован корреляционный и факторный анализ с применением пакета математической статистики SPSS 13.0 for Windows.

Для достижения поставленной цели нами выделены две группы испытуемых, отличающихся социально-возрастными характеристиками. В первую группу вошли респонденты, средний возраст которых составляет 37 лет, что соответствует в возрастной периодизации периоду средней зрелости ($n=50$; учителя общеобразовательных школ Саратова).

Представители данной возрастной категории характеризуются достаточно устойчивой системой ценностей, сформированностью мировоззрения, наличием жизненного опыта, профессиональной продуктивностью, а также продуктивностью в плане воспитания следующего поколения. Самореализация в профессиональной деятельности и семейных отношениях является главным на данном возрастном этапе. В теории Э. Эриксона это возраст «совершения деяний», наиболее

полный расцвет, когда человек становится тождественным самому себе. Главные линии развития – это генеративность, производительность, созидательность (в отношении вещей, детей, идей) и неуспокоенность – стремление стать как можно лучшим родителем, достичь высокого уровня в своей профессии. В то же время именно в этом возрасте происходят подведение предварительных итогов, сравнение представлений о будущем, созданных в юности, с тем, чего удалось реально достичь, переоценка ценностей, более сдержанные и реалистические коррективы жизненного замысла и связанные с ними изменения Я-концепции.

Во вторую группу испытуемых вошли лица ($n=50$; неработающие пенсионеры), средний возраст которых составляет 57 лет, что соответствует в возрастной периодизации периоду поздней зрелости (старости). Данный возрастной этап связан с прекращением трудовой деятельности, потерей важных социальных ролей, переживанием кризиса ухода на пенсию, изменением типа активности личности, сужением круга социальных отношений; «фокус внимания» сдвигается от забот о будущем к прошлому опыту. Кроме того, перестраиваются жизненные установки, меняется ценностная ориентация, возникают противоречия между функциональными возможностями личности и ее намерениями. На фоне ухудшающегося функционального состояния наблюдаются инволюционные изменения психических функций. Вне каких-либо сомнений данные обстоятельства являются предпосылкой для возникновения кризиса идентичности, изменений ее структуры. Как отмечается большинством исследователей (Б. Ливехуд, Р. Пекк, Э. Эриксон и др.), осознание старения, переоценка собственного Я помимо профессиональной роли, отделение личности от своей референтной группы приводят ее к «поиску себя» в новом качестве (воспитание внуков, домашнее хозяйство, хобби, общественная деятельность и т.п.).

Обратимся к результатам исследования идентичности представителей различных возрастных групп.

Полученный эмпирический материал был подвергнут контент-анализу. На основании полученных результатов был составлен перечень дескрипторов (описаний), включающий 34 пункта: «человек», «личность», «мать», «жена», «подруга», «дочь», «сестра», «член семьи», «хозяйка», «женщина», «про-

фессионал», «классный руководитель», «коллега», «учитель», «патриот», «гражданин», «житель города», «русская», «взрослая», «оптимист», «альтруист», «уважающая людей», «уважаемая», «уставшая», «ленивая», «ответственная», «веселая», «счастливая», «самостоятельная», «экономная», «любитель искусства», «умная», «скромная», «любимая».

В выборке представителей пожилого возраста наблюдается уменьшение списка дескрипторов более чем в два раза. Перечень описаний включает 14 пунктов: «бабушка», «пенсионерка», «пожилой человек», «бывший работник», «свекровь-теща», «мать», «жена», «дачник-садовод», «верующая», «общительная», «добрая», «труженица», «оптимист», «мудрая».

В качестве критериев классификации идентичности выступали такие виды идентичности, как социальная, личностная, гражданская, профессиональная, межличностная, половая, возрастная, религиозная, этническая, субъективно-позитивная, субъективно-негативная.

В структуре идентичности представителей среднего возраста социальная идентичность имеет большую представленность, нежели личностная (69,3%, 40,7%) на достоверно значимом уровне ($\varphi^*=1,75$; $p<0,05$). Данный факт подтверждает положение о значимости для человека чувства себя в качестве члена группы. Наибольшую выраженность имеет профессиональная, семейная, межличностная идентичность (47,7%, 43%, 42%), что свидетельствует о вовлеченности личности в профессиональную деятельность, семейную жизнь, процесс воспитания детей, значимости общения, межличностного взаимодействия. Гражданская, половая, этническая идентичность имеет меньшую представленность (13,80%, 11,20%, 8%). Кроме того, у 59% респондентов наблюдается проявление субъективно-позитивной идентичности, в то время как субъективно-негативная идентичность представлена у 18% испытуемых. Таким образом, в структуре идентичности представителей среднего возраста доминирующей является профессиональная, семейная и межличностная идентичность.

У представителей пожилого возраста наблюдается превалирование социальной идентичности (72%), в то время как личностная идентичность составляет 29% ($\varphi^*=3,75$, $p<0,01$). Казалось бы, прекращение трудовой деятельности, сужение круга социаль-

ных отношений, потеря важных социальных ролей должны найти отражение в соотношении социальной и личностной идентичности. Однако мы наблюдаем иную картину. Полагаем, что самоописание в социальных категориях, с одной стороны, свидетельствует о привычке воспринимать себя в социальных статусных категориях, а с другой – подчеркивает стремление пожилых людей сохранить активность. Вероятно, здесь мы наблюдаем защитную реакцию на изменение социальной ситуации.

Наибольшую выраженность имеет возрастная и семейная идентичность (87,3%, 71%). Полученные данные свидетельствуют об осознании личностью негативных возрастных перемен, связанных с ухудшением физического здоровья, снижением работоспособности. В то же время отмечаются стремление быть активным членом семьи, ориентация на жизнь детей и внуков. Нельзя не отметить, что, будучи пенсионерами, пожилые люди, переживая трудности адаптационного периода (вхождение в новую социальную ситуацию развития, отсутствие профессиональной деятельности, сужение круга социальных отношений, изменение образа жизни), не только нуждаются в поддержке своих близких, но и стремятся быть полезными членам своей семьи, в самореализации в сфере семейных отношений.

Профессиональная, религиозная идентичность имеет меньшую представленность (13,8%, 12,5%). Половая, гражданская, этническая идентичность не выражена. Проявление субъективно-позитивной идентичности наблюдается у 39%, в то время как субъективно-негативная идентичность не выражена. На наш взгляд, это объясняется фиксацией на своих позитивных свойствах, что вполне соотносится с данными о психосоциальном статусе пожилых людей. Так, по данным О.Н. Молчановой [2, с. 135], одним из факторов стабилизации и компенсации Я-концепции в пожилом возрасте является «застревание» на позитивных чертах своего характера.

Таким образом, в структуре идентичности представителей пожилого возраста наблюдается превалирование возрастной и семейной идентичности.

Итак, в результате данного этапа исследования можно сделать следующие выводы. Вхождение в новую социальную ситуацию развития приводит к трансформации прежних

форм взаимодействия с окружающим миром, к формированию новой «картины мира» и является фактором переструктуризации идентичности. В ходе этого процесса исчезают и преобразуются одни виды идентичности, появляются новые, меняются взаимосвязи компонентов, их роль и вес в идентификационной структуре. Так, в структуре идентичности представителей среднего возраста выраженной является профессиональная, семейная, межличностная, гражданская, половая, этническая идентичность. У представителей пожилого возраста в структуре идентичности отмечается выраженность возрастной, семейной, профессиональной, религиозной идентичности. Наибольшую выраженность в идентификационной структуре лиц среднего возраста имеет профессиональная, семейная, межличностная идентичность, в то время как у пожилых людей – возрастная и семейная. Это подтверждает положение о том, что идентичность является динамичной структурой, развивающейся на протяжении всей жизни человека, причем это развитие нелинейно и неравномерно, может идти как в прогрессивном, так и в регрессивном направлении [3, с. 36].

Обратимся к результатам исследования социальных представлений о молодежи у представителей среднего и пожилого возраста. Контент-анализ слов-реакций позволил выявить эмоционально-оценочные и содержательные характеристики. Следует отметить, что в обеих выборках наблюдается амбивалентное отношение к молодежи: наряду с позитивным (51,2%, 49,6%), отмечается проявление негативного отношения к молодежи (48,8%, 45%). Статистическая проверка полученных данных, проведенная по F^* -критерию Фишера, достоверно значимых различий между показателями не выявила.

Использование метода группировки содержательных характеристик представлений о молодежи позволило выделить следующие смысловые группы: ожидания старших поколений, устремления молодежи, социальные проблемы молодежи, социально-психологические характеристики личности молодежи.

Ожидания старших поколений в представлениях о молодежи лиц среднего возраста (51%) переданы такими дескрипторами, как «наше благополучие» (0,74), «радость» (0,68), «активность» (0,62), «будущее страны» (0,60), «наше будущее» (0,58), «свобода» (0,50), «выбор» (0,48), «молодость» (0,44), «гордость»

(0,12). В представлениях лиц пожилого возраста (50%) они переданы такими дескрипторами, как «энергия» (0,68), «наше будущее» (0,64), «опора» (0,60), «молодость» (0,58), «жизнь» (0,52), «смелость» (0,48), «рассвет» (0,45), «наша культура» (0,34), «надежда» (0,28). Другими словами, по мнению респондентов, их будущее, благополучие, будущее страны связываются с активностью, смелостью, свободой выбора молодежи.

Устремления молодежи в представлениях лиц среднего возраста (33,1%) переданы такими дескрипторами, как «образование» (0,73), «успех» (0,70), «институт» (0,64), «карьера» (0,62), «семья» (0,53), «спорт» (0,40), «техника» (0,22), «деньги» (0,13), «компьютеры» (0,12), «любопытность» (0,10), «эрудиция» (0,9), «музыка» (0,9), «интеллектуальность» (0,3), «мода» (0,3). В представлениях лиц пожилого возраста устремления молодежи (28%) переданы такими дескрипторами, как «образование» (0,74), «семья» (0,63), «работа» (0,60), «деньги-вещи» (0,54), «компьютеры» (0,14), «автомобиль» (0,14), «музыка» (0,12), «мода» (0,3). Из приведенных данных следует, что в представлениях личности как среднего, так и пожилого поколений устремления молодежи направлены на получение образования, построение карьеры, создание семьи. Однако, по мнению пожилых людей, в устремлениях молодежи наблюдается некоторый прагматизм («деньги», «вещи», «автомобиль»).

В представлениях лиц среднего возраста социальные проблемы молодежи (43,8%) переданы такими дескрипторами, как «безработица» (0,36), «половая распущенность» (0,32), «алкоголь» (0,28), «проблемы» (0,26), «аборт» (0,18), «курение» (0,22), «наркотики» (0,12), «самоубийство» (0,04), «сквернословие» (0,04), «игровые автоматы» (игровая зависимость) (0,04), «ранняя беременность» (0,04). В представлениях лиц пожилого возраста социальные проблемы молодежи (44%) переданы таким набором описаний, как «невостребованность» (0,56), «безработица» (0,54), «развод» (0,51), «безденежье» (0,48), «неустроенность» (0,45), «преступность» (0,42), «курение» (0,22), «сквернословие» (0,04). Из приведенных данных следует, что в представлениях лиц как среднего, так и пожилого возраста присутствует обеспокоенность по поводу того, что молодежь может остаться без работы и возможности найти её после окончания учебных заведений. Кроме

того, акцентируется внимание на распространённости различных негативных форм поведения. Необходимо отметить, в представлениях среднего возраста проблемы молодежи переданы более широким набором характеристик, что связано с более развитой способностью осознавать трудности и нужды этой части общества. Однако, по мнению лиц среднего возраста, проблемы молодежи связаны преимущественно с нездоровым образом жизни («алкоголь», «курение», «наркотики»), в то время как в представлениях пожилых людей проблемы молодых людей связаны с их социальной незащищённостью.

Социально-психологические свойства личности молодежи (59,4 %) в представлениях лиц среднего возраста переданы такими дескрипторами, как «доброжелательность» (0,74), «веселье» (0,69), «общительность» (0,68), «альтруизм» (0,66), «преданность» (0,60), «легкомыслие» (0,54), «невоспитанность» (0,34), «безответственность» (0,28), «наглость» (0,24), «эгоизм» (0,22), «лень» (0,2), «равнодушие» (0,16), «колючие» (0,18), «грубость» (0,1), «прагматизм» (0,1), «неуверенность» (0,08), «категоричность» (0,04). В представлениях пожилых людей социально-психологические свойства личности (52,5%) молодежи переданы такими дескрипторами, как «бездельники» (0,76), «работоспособность» (0,72), «лень» (0,68), «целеустремленность» (0,65), «общительность» (0,60), «влюбленность» (0,53), «невоспитанность» (0,50), «грубость» (0,50), «агрессивность» (0,47), «добродушие» (0,34), «трудолюбие» (0,16), «настойчивость» (0,08). Обращает на себя внимание тот факт, что в выборке представителей среднего возраста ведущие позиции занимают дескрипторы, характеризующие отношение к людям, в то время как в выборке представителей пожилого возраста – дескрипторы, характеризующие отношение к труду.

Обратимся к факторной структуре идентичности и социальных представлений о молодежи в исследуемых выборках. В выборке представителей среднего возраста факторный анализ эмпирических данных (по методу главных компонент) позволил выделить 3 фактора с общей дисперсией 33,5%.

Первый фактор определен нами как «фактор профессиональной компетентности». Его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 18,2%. Фактор имеет высокие нагрузки от следующих переменных: «профессионал»

(0,880), «учитель» (0,751), «ответственная» (0,750), «альтруист» (0,660), «гражданин» (0,560), «образование» (0,860), «наше будущее» (0,642), «активность» (0,640), «карьера» (0,550), «гордость» (0,550), «неуверенность» (-0,682), «легкомыслие» (-0,673), «безработица» (-0,630). Выделение этого фактора показывает, что идентификация такого типа характеризуется восприятием себя в качестве члена профессиональной группы, стремлением к самореализации, прежде всего, через профессиональную деятельность, осознанием своих профессионально-деловых качеств. Желаемое будущее у представителей среднего возраста связывается с активностью молодых людей в сфере образования и профессиональной сфере.

Второй фактор определен нами как «фактор благополучия». Его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 10,2%. Он имеет высокие нагрузки от следующих переменных: «мать» (0,760), «член семьи» (0,670), «счастливая» (0,650), «наше благополучие» (0,723), «семья» (0,720), «деньги» (0,630), «общение» (0,540), «свобода» (0,540), «алкоголь» (-0,60), «невоспитанность» (-0,58). Выделение этого фактора показывает, что идентификация такого типа характеризуется восприятием себя как активного члена семьи. По мнению представителей среднего возраста, приоритет семейных отношений, вовлеченность в процесс воспитания детей являются неперенным условием благополучия, которое связано с самореализацией молодых людей в сферах семейных отношений, материального благополучия, межличностного общения.

Третий фактор определен нами как «фактор социальной включенности». Его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 5,1%. Фактор имеет высокие нагрузки от следующих переменных: «подруга» (0,660), «жена» (0,610), «коллега» (0,583), «гражданин» (0,531), «дружба» (0,794), «любовь» (0,652), «доброжелательность» (0,540), «общение» (0,542). Его выделение показывает, что существует комплексный тип идентичности, который определяется включенностью личности в различные социальные группы, с которыми она себя идентифицирует. В представлениях о молодежи данный тип идентичности проецируется на эмоциональную включенность в отношения с другими (дружба, любовь), способность молодых людей вступать в новые социальные контакты.

В выборке представителей пожилого возраста факторный анализ эмпирических данных позволил выделить 3 фактора с общей дисперсией 32,5%.

Первый фактор определен как «фактор ожидания поддержки». Его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 13,92%. Фактор имеет высокие нагрузки от следующих переменных: «пожилой человек» (0,78), «пенсия» (0,72), «опора» (0,70), «надежда» (0,65), «рассвет» (0,65), «деньги» (0,56), «образование» (0,86), «активность» (0,64), «карьера» (0,63), «жизнь» (0,55), «работоспособность» (0,55), «безработица» (–0,63). Выделение этого фактора показывает, что идентификация такого типа характеризуется осознанием принадлежности к социально незащищенной категории, сопровождающимся ожиданием моральной и материальной поддержки со стороны молодых людей.

Второй фактор определен нами как «фактор преемственности». Его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 11,2%. Фактор имеет высокие нагрузки от следующих переменных: «мудрая» (0,66), «бабушка» (0,55), «бывший работник» (0,53), «развод» (–0,62), «семья» (0,60), «образование» (0,57), «карьера» (0,55), «трудолюбие» (0,54), «алкоголь» (–0,54). Идентификация такого типа иллюстрирует осознание пожилыми людьми своего бывшего и настоящего группового членства, стремление передать свой жизненный опыт, накопленный в процессе социального взаимодействия. В представлениях данный тип идентичности проецируется на стремление молодых людей к получению образования, построению карьеры, созданию и сохранению семьи, разрешению жизненно значимых проблем.

Третий фактор определен нами как «фактор дифференциации». Его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 7,38%. Фактор имеет высокие нагрузки от следующих переменных: «добрая» (0,68), «общительная» (0,66), «труженица» (0,57), «грубость» (0,794), «лень» (0,682), «агрессивность» (0,64), «сквернословие» (0,55). Выделение этого фактора показывает, что на фоне позитивного восприятия себя как субъекта отношений и деятельности усиливаются субъективно воспринимаемые различия между собой и молодежью. Иначе говоря, мы наблюдаем некоторое противопоставление, обособление (или отчуждение): сосре-

доточенность на своих позитивных качествах сопровождается проявлением негативного отношения к приписываемым свойствам личности молодых людей.

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

идентичность является динамичной структурой, развивающейся на протяжении всей жизни человека, причем это развитие может идти как в прогрессивном, так и в регрессивном направлении, в соответствии с изменениями социального взаимодействия, особенностями социального опыта индивида. Так, нами выявлены особенности динамики идентичности в зависимости от характеристик социально-возрастной группы. В структуре идентичности лиц как среднего, так и пожилого возраста социальная идентичность имеет большую представленность, нежели личностная. Однако следует отметить, что в выборке пожилых людей наблюдается значительное превалирование социальной идентичности, что, с одной стороны, свидетельствует о стремлении пожилых людей сохранить активность, а с другой – о проявлении защитной реакции на изменение социальной ситуации. Кроме того, у представителей пожилого возраста отмечается абсолютное доминирование субъективно-позитивной идентичности, что является одним из факторов стабилизации и компенсации Я-концепции. Обнаружены различия в идентификационной структуре в исследуемых выборках: у представителей среднего возраста выраженной является профессиональная, семейная, межличностная, гражданская, половая, этническая идентичность, в то время как у представителей пожилого возраста – возрастная, семейная, профессиональная, религиозная идентичность. В структуре идентичности лиц среднего возраста значимыми видами идентичности являются профессиональная, семейная, межличностная; у пожилых людей – возрастная и семейная;

выявленная специфика идентификационной структуры личности в зависимости от её социально-возрастных особенностей проецируется на социальные представления о молодежи. Так, устремления молодежи в представлениях людей среднего и пожилого возраста связаны с получением образования, построением карьеры, созданием семьи. Однако представители пожилого возраста обращают внимание на некоторый

прагматизм молодых людей; социальные проблемы молодежи, по мнению лиц среднего возраста, связаны преимущественно с нездоровым образом жизни, в то время как в представлениях пожилых людей проблемы молодых людей связаны с их социальной незащищенностью; социально-психологические свойства личности молодежи в представлениях людей среднего возраста представлены дескрипторами, характеризующими отношение к людям, в то время как в выборке представителей пожилого возраста – дескрипторы, характеризующие отношение к труду. Между тем следует отметить, что ожидания старших поколений в представлениях о молодежи людей как среднего, так и пожилого возраста связаны с активной позицией молодых людей и с повышением

своего благополучия и будущего благополучия страны.

Результаты проведенного исследования социальных представлений и идентификационной структуры личности различных возрастных групп свидетельствуют о том, что в каждом типе идентификации наблюдается специфический набор переменных, отраженных в особенностях представлений о молодежи.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Социальные представления о современной молодежи и характер ожиданий в отношении сфер её активности в Саратовском Поволжье как детерминанты взаимоотношений между поколениями» (грант № 08-06-27601 а/В).

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000.
2. Молчанова О.Н. Специфика Я-концепции в позднем возрасте и проблема психологического витоакта // Мир психологии. 1999. № 2. С. 133–141.
3. Иванова Н.Л. Психологическая структура социальной идентичности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2003. 43 с.

УДК 159.9:331.101.3

И.В. МАЛЫШЕВ

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра психологии образования
E-mail: iv.999@list.ru

Профилактика психического здоровья и дезадаптационных проявлений личности на ранних этапах эмоционального выгорания

Профилактика психического здоровья рассматривается с позиций адаптационных возможностей личности, последствий воздействия на нее стресса, в частности на ранних этапах формирования синдрома эмоционального выгорания. Приводится теоретический обзор проблематики, касающийся разных аспектов её изучения. Описывается конкретное исследование, связанное с изучением личностных свойств адаптационного характера и степени развития синдрома эмоционального выгорания у сотрудников милиции. В заключительной части работы определяются направления профилактики психического здоровья.

Ключевые слова: психическое здоровье, адаптационные возможности личности, эмоциональное выгорание, стрессовое состояние, дезадаптация, профессиональная среда, развитие личности.

I.V. MALYSHEV

Preventive Measures of the Psychological Health and of the Disadaptive Manifestations of the Personality on the Early Stages of the Emotional Burnout

The preventive measures of the psychological health is considered from the position of the adaptativ possibilities of the personality and of the consequences of the impact on it by the stress, in particular, on the early stages of the forming of the syndrome of the emotional burnout. A theoretical review of different aspects of the problem is given. Description of the

specific investigation connected with the study of the personal properties of the adaptativ character and of the degree of the development of the syndrome of the bournout among the staff of the police is given. In the final part the directions of the preventive measures of the psychical health are defined.

Key words: psychical health, adaptativ possibilities of the personality, emotional bournout, stressful state, disadaptation, professional environment, evolution of the personality.

Все большее внимание многих исследователей занимает проблематика, связанная с сохранением психического здоровья и работоспособности человека в процессе воздействия экстремальных факторов, а также ранняя профилактика неспособности к преодолению состояния стресса и возможных невротических изменений личности. Во многом это определяется тем, что за последние двадцать лет российское общество, как и мировое сообщество, подверглось существенным изменениям. А.А. Реан отмечает: «Нестабильность (порой непредсказуемость) социальных процессов предъявляет повышенные требования к личности, которой приходится учитывать внешне обусловленные социальные требования, то есть изменяться, и сохранять при этом основополагающие собственные внутренние установки и убеждения – основания в устойчивом равновесии» [1, с. 9]. Особое место в этом контексте приобретает проблема психической устойчивости (адаптационных возможностей) личности в быстро меняющихся (подчас экстремальных) условиях, в условиях изменения социальных требований, что предполагает умение формировать у себя стратегии преодоления трудностей, снижая риск возникновения синдрома эмоционального выгорания или других личностных нарушений. Исходя из этого, изучение феномена «эмоционального выгорания» (особенно на начальном этапе развития), как и факторов, его определяющих, в комплексе с другими процессами, происходящими в личности, является неотъемлемой частью профилактики психического здоровья человека.

Но, прежде чем перейти к описанию эмпирических исследований представленной проблематики, необходимо рассмотреть ее теоретический аспект, обозначить близко связанные друг с другом феномены «эмоционального выгорания», стресса, стрессового состояния, личности с позиции адаптации, кратко отразить их структуру.

По мнению современных исследователей личности, адаптационные процессы играют важную роль в разнообразных видах профессиональной деятельности. Это и адаптация к изменившимся условиям реализации де-

ятельности (например, изменение социальных ценностей, совершенствование в технологии и организации), и адаптация вхождения в новую профессиональную деятельность (процессы профессионализации). Данные преобразования имеют существенную связь с личностью. Так, личностные особенности во многом определяют успешность или неуспешность адаптации, и в то же время сама адаптация является мощным стимулом для развития личности. В этом случае «адаптация основывается не только на пассивно-приспособительных, но и на активно преобразующих связях личности с окружающей средой, представляя собой единство тех и других форм связи» [2]. Неразрывность связи адаптационных процессов и личностного развития подчеркивается и в одном из признанных определений, где «личность представляет собой синтез всех характеристик человека в уникальную структуру, которая определяется и изменяется в результате адаптации к постоянно меняющейся среде» [3, с. 35].

В целом, термин «адаптация» подразумевает процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования [1, с. 17].

Исследования в области адаптации включают медико-психологический аспект (изучение адаптации в разнообразных стрессовых условиях, где на передний план выходят внутриличностные процессы в рамках конкретной и предметной профессиональной деятельности), психофизиологический аспект (функционалирование отдельных органов и психических процессов) и комплексное изучение состояний (изучение психических и функциональных состояний человека в трудовой деятельности) [4, с. 19–34].

В качестве результативного аспекта адаптации традиционно используется оценка успешности адаптивных процессов в целом (например, адаптация и дезадаптация). Так, в соответствии с классификацией А.Н. Жмырикова по критериям выходных параметров деятельности, степени интеграции личности с микро- и макросредой, степени реализации внутриличностного потенциала и эмоционального фона самочувствия

выделяется шкала результатов адаптации: высокая избыточная, высокая, низкая, дезадаптивная [1, с. 18–20].

Понятие «стресс» неразрывно связано с личностью и её изменениями, происходящими в процессе адаптации. С первых попыток его теоретического обоснования в науке появилось понятие общего адаптационного синдрома, в развитии которого Г. Селье выделил 3 стадии: стадию тревоги, стадию резистентности (сопротивления) и, наконец, сам агент, вызвавший реакцию стресса, который может действовать длительное время или являться чрезмерно сильным. В результате наступает последняя стадия – истощения – и как крайний вариант этой стадии – летальный исход [5]. Селье подчеркивал, что не всякий стресс вреден. Для обозначения опасного стресса он ввел понятие дистресса, который связан с постепенным истощением сил организма [6].

Близко к указанному определению и представление о стрессе Н.И. Наенко, который трактует его как крайнюю психическую напряженность, которая может выражаться в дезинтеграции поведения и деятельности вплоть до появления нервно-эмоционального срыва [7]. При этом можно говорить об информационном (возникающем в ситуациях информационных перегрузок, если человек не справляется с задачей, не успевает принимать правильные, адекватные ситуации решения) и эмоциональном стрессе, проявляющемся в ситуациях угрозы, опасности и т.д. [1, с. 159].

В подходе Ф.Е. Василюка отражено стремление совместить в понимании стресса идею «экстремальности» и идею «неспецифичности», то есть «обнаружить минимально необходимые условия, точнее, специфические условия порождения неспецифического образования – стресса» [8, с. 35].

Р. Лазарус определяет стресс «как особое психическое состояние, которое связано с проявлением эмоций, детерминировано и отражается в когнитивных, мотивационно-волевых, характерологических и других структурных компонентах личности. Стресс является реакцией не столько на физические свойства ситуации, сколько на особенности взаимодействия между личностью и окружающим миром». Являясь основоположником субъективистского подхода, Лазарус обуславливал стресс двумя личностными особенностями: 1) представлением о мире и о себе и

способностью брать на себя обязательства; 2) представлением о своей способности влиять на последствия [9, с. 178–208]. Как отмечают современные ученые, подобный взгляд является достаточно прогрессивным в психокоррекционной практике с точки зрения управления стрессом.

Проявление стресса характеризуется наличием стрессовых психических состояний. В исследовании функциональных состояний, направленных на качество и эффективность выполнения человеком деятельности в трудных, опасных, экстремальных условиях, под стрессовым критическим состоянием (дистрессом) понимается крайняя точка (крайняя степень) напряжения физиологических и психических функций организма. В связи с этим употребляются понятия «предельное состояние», «критическое состояние», «состояние нервно-психического напряжения», «экстремальное состояние». Исследуется роль стрессового функционального состояния в понижении устойчивости психических функций человека вплоть до дезинтеграции деятельности [1, с. 179].

Стрессовые состояния, являющиеся результатом воздействия трудных, критических ситуаций, возникающих в семейно-бытовых отношениях, в профессиональном межличностном взаимодействии, рассматриваются в рамках понятий «дистресс», «конфликт», «кризис», «аффект», «фрустрация» [7, с. 7].

Несомненно, уже само возникновение стрессовых состояний является психотравмирующим фактором. При этом эффективное преодоление дистрессового состояния представляет возможность для роста и развития личности. С другой стороны, неспособность к преодолению состояния стресса часто приводит к возникновению пограничных нервно-психических расстройств, патологических заболеваний нервной системы, таких как неврозы. Невроз часто возникает вследствие несовладания со стрессовым состоянием или может быть вызван сильной психической травмой. Согласно точке зрения М.И. Буянова, формой проявления неврозов являются невротическое формирование характера, невротическое состояние или невротическая реакция [10, с. 78–79]. В кругу экспертов-психиатров, медицинских психологов, постоянно сталкивающихся с подобными проявлениями, невротическая реакция также обозначается понятием «дезадаптация личности». Реан считает, что «одним из ве-

дущих факторов дезадаптации, как и в процессе стрессогенеза, является когнитивный фактор в виде структурированности личностного пространства и жесткости структуры «Я» (К. Левин, К. Юнг, Ч. Салливан), когнитивная непредставленность ситуации (Гелен, Томэ), иррациональные убеждения и чувства (Э. Фромм)» [1, с. 167].

Важное значение для человека, его организма имеет способность противостоять факторам, вызывающим острый стресс, приводящий к деструкции. Между внешней причиной и стрессовым состоянием личности существует опосредующий фактор, например наличие фрустрационной ситуации с набором соответствующих характеристик. Или, говоря другими словами, необходима определенная пороговая длительность и интенсивность воздействия какого-либо фактора (стрессогена) для развития того или иного стрессового состояния. Величина этого порога и определяет устойчивость человека к развитию неблагоприятных состояний [11; 1, с. 190]. Под термином «стрессоустойчивость» понимают такие его частные составляющие, как эмоциональная устойчивость, психологическая устойчивость к стрессу, стресс-резистентность, фрустрационная толерантность. Стрессоустойчивость – это индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в специфической взаимосвязи разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, что обеспечивает биологический, физиологический и психологический гомеостаз системы и ведет к оптимальному взаимодействию субъекта с окружающей средой в различных условиях жизнедеятельности. [1, с. 192, 196].

В исследованиях Б.Х. Варданяна и С.В. Субботина прослеживается идея двойственной природы стрессоустойчивости. Во-первых, это свойство, влияющее на результат деятельности (успешность или неуспешность), во-вторых, характеристика, обеспечивающая гомеостаз личности как системы, т.е. это показатель деятельности и личностный [12, с. 542–543].

Способность к устойчивости (защищенности) человека от развития дистрессовых состояний многие исследователи видят в различных способах преодоления трудностей, которые подразделяют на конструктивные и неконструктивные. Так, в основе неконструктивных способов лежат механизмы психологической защиты. По мнению Реана,

её цели, как правило, достигаются в результате объективной дезинтеграции поведения, ценой уступок, самообмана или даже неврозов [1, с. 198]. Основу конструктивных способов преодоления конфликтов и трудностей составляют механизмы психологической регуляции или совладания, т.е. достижение реалистического приспособления к окружающему миру, реалистический учёт целостной ситуации, умение пожертвовать частным, ситуативным, способность разбивать проблему на потенциально разрешимые задачи [8; 1, с. 192, 196].

Следующее важнейшее явление, на которое также необходимо обратить внимание – синдром эмоционального выгорания – существенно в понимании проблемы психического здоровья и компонентов, его характеризующих.

Феномен выгорания (burnout) определен американским психологом Х.Дж. Фрейденбергом в 1974 г. в связи с анализом требований, предъявленных к социальным профессиям, основное содержание которых составляет межличностное взаимодействие. К ним относятся учителя, психологи, педагоги, воспитатели детских домов, социальные работники, полицейские и др. [13, с. 85–95]. Позже данный феномен во многих зарубежных и отечественных публикациях был обозначен как «синдром эмоционального выгорания». В работах Ч. Селье, Р. Лазаруса, Р. Розенмана и М. Фридмана было показано, что длительное воздействие стресса приводит к таким неблагоприятным последствиям, как снижение общей психической устойчивости организма, появление чувства неудовлетворенности результатами своей деятельности, тенденция к отказу от выполнения заданий в ситуациях повышенных требований, неудач и поражений. Анализ названных симптомов, а затем и их факторов позволил сделать вывод, что предшественники некоторых профессий значительно чаще и быстрее, чем в других сферах деятельности, начинают испытывать чувство внутренней эмоциональной опустошенности вследствие необходимости постоянных контактов с другими людьми.

Как отмечают зарубежные исследователи, на первом этапе развития синдрома профессиональная деятельность является главной ценностью и смыслом всей жизни человека [13, с. 85–95]. В случае несоответствия между собственным вкладом и полученным или ожидаемым вознаграждением появляются

первые симптомы выгорания: изменение отношения к профессиональной деятельности от положительного до безразличного и отрицательного, когда происходит обезличивание отношений между участниками этого процесса, который подавляет проявление гуманных форм поведения между людьми и создает угрозу для личностного развития человека. Основание синдрома имеет индивидуальный характер, определяемый различиями в эмоционально-мотивационной сфере и условиями, в которых протекает профессиональная деятельность человека.

Исходя из современных данных, В.Е. Орел под «выгоранием» понимает состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы [14, с. 90–101]. Синдром включает 3 психических конструкта: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений. Эмоциональное истощение обозначается как чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Под деперсонализацией понимается циничное отношение к труду и объектам своего труда, например бесчувственное или негуманное отношение работника (служащего) к клиентам, руководителя к подчиненным, преподавателя к студентам и коллегам, милиционера к гражданам и т.д. Редукция профессиональных достижений связана с возникновением у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознанием неуспеха в ней. Три составляющие «выгорания» в той или иной степени отражают специфику профессиональной сферы, в которой впервые был обнаружен этот феномен. Что касается деперсонализации, то, как показали современные исследования, «эмоциональное выгорание» связано не только с межличностными взаимоотношениями в процессе деятельности, но и с профессиональным кризисом, отражающим в целом негативное отношение к труду и его предмету.

В. Бойко в развитии синдрома выделяет три стадии: напряжение, резистенцию и истощение [15, с. 161–169]. Как можно заметить, структура данного явления созвучна рассматриваемому ранее понятию «общий адаптационный синдром», обозначенному Г. Селье.

Сложный характер синдрома эмоционального выгорания, а также многообразие

интерпретации его причин и проявлений требуют поиска новых путей, исследовательских стратегий по оптимизации профессиональной деятельности, адаптации к быстро меняющимся, подчас экстремальным ситуациям. Однако это невозможно без тщательного анализа и рассмотрения в комплексе причин возникновения стрессовых состояний, проблем стрессоустойчивости личности, её адаптационных параметров. Особенный интерес для профилактики психического здоровья вызывает изучение представленных феноменов в условиях профессиональной деятельности, сопряженной с наличием сложных жизненных моментов, высокой напряженностью, что в полной мере относится к работе милиционера.

Вероятность развития невротических изменений личности в профессиональной среде сотрудников ОВД достаточно высока, что в целом снижает возможность конструктивного решения проблем, создаёт чувство неудовлетворённости результатами своей деятельности. Своевременное выявление первых признаков, в частности дезадаптационных проявлений, симптомов эмоционального выгорания, создаёт предпосылки для ранней профилактики стресса, психического здоровья сотрудников, коллектива, указывает на необходимость снижения профессиональных нагрузок. Важнейшей задачей психолога является предупреждение возможных негативных проявлений и их последствий, так как от её решения во многом зависит успешность деятельности сотрудника милиции, его морально-психологический облик, формирование у него имиджа профессионала и, в целом, благоприятное отношение общества к данной профессии.

Проанализировав ряд основных положений наиболее известных феноменов, основных положений, безусловно, играющих важную роль в системе мер, направленных на сохранение психического здоровья, можно сформулировать следующие задачи:

изучение личностных свойств адаптационного характера и степени развития синдрома эмоционального выгорания у сотрудников милиции;

анализ и обсуждение результатов исследования факторов, создающих предпосылки для развития негативных изменений личности;

определение направлений профилактики психического здоровья человека.

В качестве одного из основных методов, направленных на изучение личности, был выбран метод СМИЛ (Стандартизированный многофакторный метод исследования личности), шкалы которого отражают все многообразие ее проявлений и удобны для количественного и качественного анализа результатов [16].

Также были использованы методики экспресс-диагностики стрессоустойчивости и социальной адаптации (Т. Холмса и Р. Праге), алекситимии (Торонтская алекситимическая шкала), социально-психологического исследования климата и проблем коллектива, тесты Л. Сонди, М. Люшера и др.

В исследовании симптомов и признаков уровня эмоционального выгорания у милиционеров был использован тест В.В. Бойко [15, с. 161–169]. Тест отличается четким выделением трех стадий развития синдрома (напряжение, резистенция, истощение) и четырех основных симптомов для каждой из трех стадий. Для стадии напряжения симптомами считаются переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, ощущение «загнанности в клетку», тревога и депрессия. Для стадии резистенции основными симптомами считаются неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей. На стадии истощения симптоматика состоит из эмоционального дефицита, эмоциональной отстраненности, личностной отстраненности (деперсонализация является частым спутником серьезных депрессивных состояний), психосоматических и психовегетативных нарушений.

Во время подготовительного этапа исследования на каждого испытуемого были собраны данные медицинского и социально-психологического характера, включающие результаты ранее проведенных психологических исследований (наличие или отсутствие в анамнезе возможных личностных изменений за период прохождения службы, черепно-мозговых травм, контузий, пребывание в «горячих точках», возрастные особенности, профессиональный стаж и др.).

В исследовании приняло участие 120 милиционеров отдела вневедомственной охраны Саратова в возрасте 21–44 лет.

В результате анализа показателей шкал (симптомов) проведенной диагностики уров-

ня эмоционального выгорания была выявлена группа, состоящая из 76 испытуемых (63% от общего числа обследованных) с превышающими допустимые значениями по 2–3 и более симптомам-шкалам (складывающийся симптом – 10–15 баллов; сложившийся симптом – 16 и более баллов) и фазам эмоционального выгорания (37–60 баллов – фаза в стадии формирования; 61 балл и выше – сформировавшаяся фаза). При оценке результатов каждого испытуемого из данной группы выяснилось, что у 9% из них наличествуют только складывающиеся симптомы фазы, у остальных (54%) – один или большее количество сложившихся симптомов фаз эмоционального выгорания.

Анализируя показатели методики, можно заметить, что преобладают симптомы фазы резистенции (среднее значение общего показателя – 41,4 балла), а именно «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (среднее значение – 12,9), которое проявляется у 75% сотрудников. За ним следуют «эмоционально-нравственная дезориентация» (12,7) – 65%, «редукция профессиональных обязанностей» (11,6) – 47% и симптом «расширение сферы экономии эмоций» (5,4) – 18%. Общий показатель фазы резистенции выражен у 85% испытуемых. Развитие хотя бы одного из симптомов фазы наблюдается у 98% испытуемых.

На втором месте по числу выявленных симптомов находится фаза «истощение» (26). Здесь преобладают симптомы «эмоциональная отстраненность» (63% – 10,2), «эмоциональный дефицит» (56,5%). Реже отмечены «личностная отстраненность» (23%) и «психосоматические, психовегетативные нарушения» (9%). Общий показатель фазы «истощение» выявлен у 20% испытуемых.

И на последнем месте по количеству выявленных симптомов отмечена фаза «напряжение» (среднее значение общего показателя выгорания только 20). Ведущим симптомом здесь является «неудовлетворенность собой» (30%). Следующие два симптома представлены равномерно: «переживание психотравмирующих обстоятельств» и «загнанность в клетку» (по 22%). «Тревога» и «депрессия» выражены меньше всего (5%). Общий показатель фазы «напряжение» выражен у 20% испытуемых.

Возраст испытуемых, чьи результаты так или иначе говорят о развитии синдрома выгорания, находится в пределах 26–35 лет

(54%). 29% сотрудников старше 35 лет, и возраст 17% составляет 20–25 лет.

Срок службы в органах внутренних дел на момент обследования для данной категории испытуемых (63% от общего числа обследованных) следующий: от 1 до 3 лет – 26%, от 4 до 7 – 18%, от 8 до 15 лет – 46%, 16 и более лет – 9%.

Анализ медико-психологических факторов показал наличие у 56% сотрудников (из группы лиц с высокой степенью развития эмоционального выгорания) психологических и функциональных нарушений, свидетельствующих о снижении адаптационных возможностей к психоэмоциональным нагрузкам (документально это подтверждается результатами экспериментальных исследований окружной военно-врачебной комиссии). Кроме этого, у 45% из этих лиц обнаружены акцентуации характера, 9% сотрудников выезжало в «горячие точки» и у 2% в анамнезе имеются черепно-мозговые травмы.

После обработки методики СМИЛ данные были обобщены и выражены количественно в виде средних значений шкал. Оценивая профиль личности, можно сказать, что, несмотря на отсутствие явных психических нарушений, большинству испытуемых данной группы свойственны следующие характеристики: неустойчивая эмоциональная сфера, впечатлительность, гибкость в общении, не всегда целенаправленная активность, сниженная выносливость к стрессу, стремление находить причины неудач в действиях других, черты демонстративности, при перенапряжении – функциональные нарушения, трудности адаптации, нарушения общепринятых форм взаимодействия и многое другое. Наличие конверсионной «пятерки» (шкалы 1, 2, 3) и пики по 4-й, 7-й шкалам предполагают неблагоприятный прогноз в виде невротического развития: общего снижения адаптационных возможностей, дезадаптации (невротическая реакция) после сильного или длительного воздействия стрессогенных факторов, психосоматических нарушений, усиления проявления акцентуированных черт характера и т.д.

Профиль личности другой группы испытуемых (с невысокими показателями эмоционального выгорания) имеет другие характеристики. Основные его особенности: наличие стенических черт, выраженное в шкалах 4, 6, 9, снижение тревожности (шка-

ла 7), нивелирование конверсионной пятерки (шкалы 1, 2, 3). Сотрудники, обладающие подобным профилем личности, более активны, уверены в себе, стрессо- и эмоционально устойчивы, настойчивы в достижении цели, менее внушаемы, тревожны и самокритичны. Стиль реагирования на стрессовую ситуацию более позитивный.

Изучение стрессоустойчивости и социальной адаптации по методике Холмса и Раге [15, с. 149–153] показало, что у большинства испытуемых (61%) степень сопротивляемости стрессу снижена (у 38,5%), т.е. пороговая (среднее значение 245,37 в диапазоне 200–299 баллов), и низкая у 22,5% (среднее значение 407,52 в диапазоне 300 и более баллов). Высокая стрессоустойчивость только у 39% (175,43) из числа обследованных из группы с развитием синдрома выгорания.

У 54% выявлен «алекситимический» тип личности (Торонтская алекситимическая шкала). На основании данных ученых института им. В.М. Бехтерева, адаптировавших эту методику, высокие показатели алекситимии предполагают невротические изменения у испытуемых, вплоть до возникновения невротических и психосоматических расстройств [15, с. 153–156]. Во многих исследованиях отмечается важная роль психологического климата в коллективе и организационных факторов, оказывающих влияние на профессиональную адаптацию, формирование индивидуального стиля деятельности, снижающих риск возникновения эмоционального выгорания и других деструктивных изменений психики [14, с. 90–101]. С этой целью проводилось социально-психологическое исследование всего подразделения, в котором участвовало 78% сотрудников от действующей численности подразделения. Основываясь на результатах социально-психологического исследования, можно сказать, что морально-психологический климат в организации в целом характеризуется лишь как «относительно» удовлетворительный, а по некоторым позициям – неудовлетворительный. Так, отсутствовала возможность открыто выступать с критикой – недовольны 52%, материальным обеспечением – 59%, несправедливостью и необъективностью решения проблем – 62% из числа опрошенных милиционеров.

Среди факторов, которые в наибольшей степени затрудняют работу коллектива, 86% сотрудников отмечают неукомплектован-

ность кадрами, 85% – слабое материально-техническое обеспечение, 63,3% – отсутствие взаимопонимания между руководителями, 61,6% сотрудников считает таким фактором «неумение руководителей строить взаимоотношения с подчиненными», 56,6% обеспокоено безразличным отношением к проблемам подчиненных, 43,3% – текучестью кадров.

Как следует из приведённых результатов, общее состояние коллектива подразделения, по данным методики В.В. Бойко, достаточно неудовлетворительное. У 38% от числа обследованных с выявленными нарушениями развитие симптомов выгорания наблюдается по 3 фазам. У 72% испытуемых степень выраженности хотя бы одного из симптомов высокая и предполагает формирование синдрома эмоционального выгорания. Это можно увидеть при сравнительном анализе двух групп испытуемых. Так, средние значения показателей (по методике Бойко) у другой части испытуемых, работающих в этом подразделении, ниже.

В то же время у 11% испытуемых отмечено наличие только складывающихся симптомов (до 16 баллов), а у 78% одна из фаз выгорания находится в стадии формирования. Можно предположить, что у значительного числа сотрудников с отмеченными нарушениями синдром эмоционального выгорания находится на ранних стадиях развития, то есть глубокие изменения ещё не наступили, как это произошло у 23% испытуемых. Но это тревожащий факт, так как синдром может протекать быстро. Качественная характеристика профиля методики СМИЛ, в свою очередь, свидетельствует о начале серьезных негативных изменений в личности данной группы сотрудников, несмотря на отсутствие явных патологических нарушений.

Анализ результатов показал, что своё влияние на развитие синдрома выгорания у сотрудников оказывают определённые переменные медико-психологического характера, предполагающие в целом негативные тенденции, например выявленные случаи снижения адаптационных механизмов к психоэмоциональным нагрузкам и, как следствие, наступившие невротические изменения (данные анамнеза и проведенных исследований), черты характера акцентуированной личности, черепно-мозговые травмы, длительное пребывание в экстремальных ситуациях и т.д.

Степень выявленных нарушений и этапы развития синдрома выгорания у каждого испытуемого различаются. Можно предположить, что показатели симптомов связаны с индивидуально-психологическими особенностями исследуемых, социально-психологическими характеристиками данного коллектива, способностью руководителей решать проблемы подчиненных как внутри, так и вне коллектива. Несмотря на это, в полученных результатах прослеживаются и общие закономерности. Выделение и преобладание среди других показателей фазы резистенции и таких её симптомов, как «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «эмоционально-нравственная дезориентация», «редукция профессиональных обязанностей», показывают, что морально-этическая проблема, утрата чувства перспективы, потеря вкуса к самосовершенствованию, развитию, нарушение эмоциональной сферы отношений стоят на первом месте в ряду имеющихся проблем современной жизни и деятельности милиционера вневедомственной охраны.

Обзор представленных явлений (их места в общей структуре понятий), объединенных общим методологическим вопросом о взаимодействии личности с профессией, и результаты эмпирического исследования указывают на следующее.

Необходимо создание коррекционных программ для сотрудников ОВД в связи с выявленными у них негативными изменениями личности на ранних этапах развития синдрома эмоционального выгорания. Так, у более чем 50% милиционеров высока вероятность формирования синдрома выгорания и невротических изменений личности при отсутствии необходимого внимания к проблеме со стороны компетентных лиц.

Способность личности к развитию и адаптации (хорошие показатели стрессоустойчивости, адаптационного потенциала и т.д.), детерминантами которой являются её индивидуально-психологические свойства, а также внешнее воздействие (особенности развития коллектива, профессиональной деятельности и т.д.) оказывают свое решающее воздействие на развитие синдрома выгорания или возникновение нарушений невротического характера.

Профилактика психического здоровья должна носить системный характер, что в целом предполагает индивидуально-психо-

логическую или групповую работу с сотрудниками (с учётом возможностей их личностного потенциала, качественной диагностики ранних изменений личности) по формированию адекватных, «приспособительных» форм поведения. Сюда относится и выработка определённых coping-стратегий поведения, направленных на умение справляться с чем-либо, например с проблемной ситуацией. Адекватное совладающее поведение описывается как повышающее адекватные возможности человека, как реалистическое, гибкое, включающее произвольный выбор, активное, в котором человек стремится к самоактуализации, совершенству и реализации своих потенциальных возможностей [17]. В целом, чем выше уровень развития личности (уровень её самоактуализации), тем успешнее справляется он с возникшими трудностями [18, с. 191–192]. При создании коррекционных программ можно опираться на достижения отечественных ученых (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и др.) в понимании роли личностно-индивидуальных детерминантов стрессоустойчивости и адаптивности, например детерминантов субъективности (способность быть источником собственной активности, причиной поступков), направленности (овладение личностью своими психическими процессами, установками, интересами и

т.д.), социальности, нравственности, трансцендентальности, неповторимости и уникальности [1, с. 199–200]. Также эта работа может включать формирование у испытуемых индивидуального стиля деятельности как «своеобразной системы психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей индивидуальности с предметно-внешними условиями деятельности» [19, с. 49]. По мнению Е.А. Климова, индивидуальный стиль деятельности обеспечивает человеку успешное противодействие агентам профессионального стресса. Так, возможно следующее сочетание индивидуального стиля и эффективности деятельности: стиль выбирается по склонности и не противоречит условиям деятельности и требованиям ситуации. В таком случае степень эффективности деятельности высока, у личности преобладают положительные эмоции и чувство удовлетворения, что является оптимальным вариантом соотношения стиля и требований деятельности [1, с. 245].

Необходимо обратить внимание и на следующий момент, отражающий воздействие внешней среды на психику человека – сохранение психического здоровья невозможно без создания приемлемых условий функционирования всего коллектива и лиц, в нём работающих.

Библиографический список

1. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006.
2. Свенцицкий А.А. Социальная психология управления. Л., 1986.
3. Личность: определения и описания. Пер. с англ. А.В. Александровой // *Вопр. психологии*. 1992. № 3–4. С. 34–42.
4. Шапкин С.А., Дикая Л.Г. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегии адаптации // *Психологический журн.* 1996. Т. 17, № 1. С. 19–34.
5. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М., 1960.
6. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1979.
7. Наенко Н.И. Психическая напряженность. М., 1976.
8. Васильюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М., 1984.
9. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // *Эмоциональный стресс*. Л., 1970. С. 178–208.
10. Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии. М., 1992.
11. Ильин Е.П. Психофизиология физического воспитания: деятельность и состояние. М., 1980.
12. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // *Категории, принципы и методы психологии*. М., 1983. С. 542–543.
13. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // *Психологический журн*. 2002. Т. 23, № 3. С. 85–95.
14. Орел В.Е. Феномен выгорания в зарубежных эмпирических исследованиях // *Психологический журн*. 2001. Т. 22, № 1. С. 90–101.
15. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособие. Самара, 1998.
16. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности: Методическое руководство. М., 1990.
17. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал // *Психологические проблемы*. М., 1994.
18. Либина А., Либин А. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными ситуациями // *Стиль человека: психологический анализ* / Под ред. А.В. Либина. М., 1998. С. 190–204.
19. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.

УДК 316.37

А.Р. ТУГУШЕВА

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

Социальные представления и содержательные компоненты установки на успешность у молодежи

Рассматриваются с теоретических позиций подходы к пониманию успешности, а также социальные представления во взаимосвязи с содержательными компонентами установки на успешность молодежи.

Ключевые слова: формы успеха, успешность, социальные представления, установка.

A.R. TUGUSHEVA

Social Representations and Substantial Components of Social Success Attitude of Youth

The author consider the approaches to understanding of the success from theoretical positions, and also social representations in interrelation with social success attitude of youth.

Key words: success forms, success, social representations, installation.

Современное общество находится в процессе важных преобразований, касающихся экономической, политической и социальной сфер. Перемены отражаются в представлениях о личностных качествах и свойствах молодого человека как гармоничного, активного, целеустремленного и успешного члена общества. При этом стремление к достижению успеха, успешности, доминирующее в сознании молодежи, можно рассматривать как важную составляющую процесса самореализации личности и ее самоутверждения в социуме. Однако эти позиции требуют дополнительных исследований, посвященных изучению особенностей социальных представлений об успешности.

Обращаясь к вопросу о социальных представлениях и содержательных компонентах установки на успешность молодежи, необходимо рассмотреть теоретические аспекты указанной темы. Под социальными представлениями понимается система обыденных знаний, используемых людьми в ходе повседневной коммуникации [1, с. 6]. В противовес понятию социальной установки, которое обычно используется в подобных исследованиях, в теории социальных представлений постулируются два их принципиальных свойства: они являются групповым феноменом, имеющим сложную структуру. Согласно концепции социальных представлений, каждый индивид интегрирует и модифици-

рует в каждый данный момент социальные формы, созданные культурой и отдельными группами. На этом пути ему встречаются различные «посредники»: институты власти, законы, средства массовой информации и пр. Все они, конечно, влияют на меру и степень модификации понятия при переводе его в представление здравого смысла. Самым же главным фоном, на котором это происходит, является группа, ее опыт, ее система сложившихся уже ранее представлений [2, с. 220].

Представления об успешности формируют личность, оказывают влияние на ее установки, самосознание и уровень притязаний. Они возникают и распространяются в ходе повседневного общения по каналам как межличностной, так и массовой коммуникации. С одной стороны, сообщения с помощью «посредников» являются источником представлений об успешности, которые воспроизводятся молодежью в ходе межличностной коммуникации. С другой стороны, чтобы быть принятым молодежью, содержание этих сообщений должно хотя бы частично соответствовать системе представлений об успешности, сложившейся в ходе межличностной коммуникации. Из этого следует, что представления об успешности, должны быть похожи на представления, воспроизводимые в ходе межличностной коммуникации.

С точки зрения психологической теории понятие «успешность» может рас-

смагиваться в различных контекстах. Еще У. Джемс, показавший взаимосвязь между самооценкой личности, степенью «уважения» ею самой себя, уровнем притязаний и успехом, писал, что наше довольство собой в жизни обусловлено всецело тем, какому делу мы себя предназначаем. Вклад в выявление психологических причин успешности личности внесли представители школы К. Левина, изучавшие в ряде экспериментальных исследований вопрос о влиянии уровня притязаний, самооценки и уровня достижений. Концепция мотивации достижения является основой для большинства учений зарубежной социальной психологии. Е.П. Ильин отмечает, что стремление к достижению успеха по Ф. Хоппе или «мотив достижения» по Д. Макклелланду – это устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности. Впервые эта диспозиция была выделена в классификации Г. Мюррея, который понимал ее как устойчивую потребность в достижении результата в работе, как стремление «сделать что-то быстро и хорошо, достичь уровня в каком-либо деле». Эта потребность носит генерализованный характер и проявляется в любой ситуации, независимо от конкретного ее содержания [3, с. 321–325].

Успешность связана с социальной природой человека, с проявлением его сущностного начала. Нормальное психологическое развитие личности возможно при динамическом равновесии двух взаимосвязанных сторон его жизненного процесса, в которых проявляются тенденции взаимодействия личности с обществом: «включенность» в социум и «обособление» от него, т.е. слияние с общностью, единство с ней, но в то же время стремление выделиться, быть замеченным в своих действиях, признанным. Противоречие между этими тенденциями задает главные социально-психологические параметры проблемы социального успеха личности [3, с. 323].

Особенности формирования успешности у мужчин и женщин связаны прежде всего с формированием социальных стереотипов маскулинности и феминности и с процессом становления половой идентичности личности. Среди стереотипных (но не всегда типичных) маскулинных качеств обычно называют активность, ориентацию на достижения, властность (доминантность), владение собой

и др. В феминные стереотипные качества входят пассивность, мягкость, зависимость, эмоциональность и несдержанность. В опоре на определенную культурную норму, в соответствии с ней оцениваются и воспитываются члены любого общества [3, с. 335].

Обращаясь к вопросу о структуре социальных представлений об успешности, необходимо отметить, что она включает ядерные, периферийные, а также обладающие качественной центральностью компоненты. Ядерными считаются компоненты, лидирующие по частоте упоминания. Посредством центрального ядра, как следует из исследований Ж.-П. Кодола и Ж.-К. Абрика, создается или трансформируется значение других элементов представления. Благодаря ему они приобретают смысл, то есть составляют ядро представлений во всей выборке. Качественная же центральность определяется тем, что некоторые элементы, обладающие одинаковой количественной центральностью, в большей степени, чем другие, принимаются субъектами как необходимые для определения представления [4, с. 124].

Поскольку система социальных представлений – сложное образование, она включает в себя менее сложные: социальные установки, каузальные схемы и скрипты. Включение их в систему социальных представлений свидетельствует об изменении понимания природы этих образований как возникающих в ходе повседневной коммуникации [2, с. 218–219].

Социальные представления создаются и поддерживаются коллективно, а установка является достоянием личности. В современной социальной психологии широко признана концепция их трехчленной структуры. В соответствии с ней социальная установка (аттитюд) включает когнитивный (знание об объекте установки и о ситуации), аффективный (положительное или отрицательное эмоциональное отношение к нему) и конативный, т.е. поведенческий (готовность действовать определенным образом по отношению к объекту и ситуации) компоненты. При этом в литературе высказывались различные мнения по вопросу о взаимоотношениях между компонентами установки.

Ориентация личности на жизненные, профессиональные, творческие достижения может осуществляться в разных формах успеха. Очевидно, что и содержание когнитивного компонента установки успешности будет различным в зависимости от той формы успеха,

которая доминирует. Российский психолог Г.Л. Тульчинский выделяет четыре основные формы успеха. Во-первых, это результативный успех, приносящий личности некоторое социальное признание, «популярность». Данная форма ориентации на успех характерна для психологии личности конкурентного, рыночного общества, но ее гиперразвитие чревато психологическим неблагополучием.

Во-вторых, это успех, выражающийся для личности в признании со стороны «значимых других». Именно в нем проявляется избирательность личности, для которой важен не любой успех, не любое признание, а только значимое для нее самой. Лишь в этом случае признание выступает реальной силой, побуждающей к деятельности.

В-третьих, это успех как преодоление трудностей в форме самопреодоления. Он является важным фактором развития личности и выступает не просто как преодоление каких-то внешних преград, но как самоопределение, самостановление, самотворчество личности. Достижение успеха при разрешении, казалось бы, непреодолимых проблем и полученный при этом опыт преодоления трудностей составляют ценный багаж для самотворчества личности.

В-четвертых, это успех в качестве реализации призвания, когда значим не столько результат, сколько сама деятельность. Часто на пути к успеху человек получает удовле-

ние не столько от конечного результата, хотя и это присутствует, сколько от самого процесса его достижения. Для «достигающей» личности с ярко выраженной потребностью в самоутверждении достижение успеха является полновесной ценностью и детерминантой самотворчества [5, с. 120–150].

Анализ научной литературы показывает, что на сегодняшний день успешность личности может рассматриваться как ее социально-психологическая характеристика, предполагающая направленность на успех, наличие социально признанных достижений, собственную удовлетворенность процессом и результатами собственной жизни. Таким образом, формирование у молодежи ориентации на успех, успешность, инициативу, самостоятельное жизнетворчество должно базироваться на более эффективном использовании всех социальных институтов, на выработке адекватных социальных стимулов поведения, ориентирующих личность на достижения с учетом различных путей ее развития.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Влияние культурно-исторических представлений на особенности самоопределения молодежи в центральных и провинциальных регионах России» (грант № 08-06-00273а).

Библиографический список

1. Москвичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журн. 1995. Т. 16, № 1. С. 3–18.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2005.
3. Лабунская В.А. Социальная психология личности. М., 2000.
4. Фоломеева Т.В. Социальные представления о благополучии // Мир психологии. 2004. № 3. С. 122–132.
5. Тульчинский Г.Л. Разум, воля, успех: О философии поступка. Л., 1990.

УДК 159.9:37.015.3

Л.Ю. ФОМИНА

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра психологии образования
E-mail: dialogus1@yandex.ru

Технология педагогической поддержки ценностных ориентаций подростков

Статья посвящена технологическим аспектам педагогической поддержки ценностных ориентаций подростков в современной социокультурной ситуации. Автором представлены требования, предъявляемые к технологии педагогической поддержки в условиях личностно-ориентированного подхода. Охарактеризованы педагогические условия осуществления успешной педагогической поддержки ценностных ориентаций подростка. Представлены основные методы, приобщающие подростка к социокультурным ценностям. Подробно описана последовательность дей-

твий педагога для осуществления эффективной педагогической поддержки ценностных ориентаций подростков. Отмечается, что подобная педагогическая поддержка должна базироваться на нравственной позиции педагога и его профессиональной компетентности и определяться степенью готовности к взаимному сотрудничеству.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, ценностные ориентации подростков, педагогические условия, направления работы педагога, методы приобщения, последовательность действий педагога, специфика диагностического обследования, приёмы психолого-педагогического воздействия, программа реализации поддержки

L.Y. FOMINA

Technology of Pedagogical Support of Valuable Orientations of Teenagers

Article is devoted technological aspects of pedagogical support of valuable orientations of teenagers in a modern cultural situation. The author presents the requirements shown to technology of pedagogical support in conditions of the personality focused approach. Pedagogical conditions of realisation of successful pedagogical support of valuable orientations of the teenager are characterised. The basic methods attaching the teenager to cultural values are presented. The sequence of actions of the teacher for realisation of effective pedagogical support of valuable orientations of teenagers is in detail described. It is noticed, that pedagogical support of valuable orientations of the teenager should be based on a moral position of the teacher and its professional competence, and be defined by degree of readiness for mutual cooperation.

Key words: pedagogical support, valuable orientations of teenagers, pedagogical conditions, directions of work of the teacher, familiarising methods, sequence of actions of the teacher, specificity of diagnostic inspection, receptions of psychological and pedagogical influence, program of realisation of support.

Процесс формирования ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности, в связи с этим возрастает потребность в разработке технологий, которые создали бы благоприятные условия для формирования и развития ценностных ориентаций подростков. Поэтому в современной социокультурной ситуации особую значимость приобретает одно из приоритетных направлений повышения эффективности работы школы в учебно-воспитательном процессе – осуществление педагогической поддержки ценностных ориентаций подростков. Технология такой поддержки основана на гуманистическом мышлении педагога, которое позволяет видеть в подростке не ученика, а человека, который учится.

Отношение к подростку предполагает ценностный подход к личности, уважение самобытности, понимание того, что он имеет собственное «Я», свой внутренний мир, способен мыслить и творить. В связи с этим выделяются требования, предъявляемые к технологии педагогической поддержки в условиях личностно-ориентированного подхода:

диалогичность взаимоотношений подростка и педагога;

деятельностно-творческий характер взаимодействия;

направленность на поддержку индивидуального развития личности;

предоставление подростку необходимого пространства для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения [1, с. 29–37].

Для того чтобы педагогическая поддержка ценностных ориентаций подростка осуществлялась успешно, необходимо соблюдать ряд педагогических условий [2]. Во-первых, поддержка должна осуществляться на основе:

наличия у педагога установки на необходимость оказания педагогической поддержки личности подростка;

определенного уровня психолого-педагогической подготовки педагога;

использования разнообразных видов, форм и методов педагогической поддержки;

соединения теории и практики педагогической поддержки ценностных ориентаций;

координации деятельности педагогов-воспитателей различных социально-педагогических учреждений в организации педагогической поддержки;

создания позитивной установки у подростка.

Во-вторых, чтобы педагогическая поддержка ценностных ориентаций была эффективной, необходимо признать подростка субъектом развития. В соответствии с этим поддержка должна осуществляться на основе следующих положений:

ориентации на эмоционально-личностный, интеллектуальный, физический потенциал подростка, опоры на социальную, творческую и учебную самостоятельность;

учета индивидуальности каждого субъекта деятельности;

создания условий для саморазвития, самообразования, самовоспитания личности подростка.

В-третьих, деятельность педагога по поддержке ценностных ориентаций подростка должна осуществляться по психологическому, социальному направлениям и представлять собой взаимосвязь и взаимодействие субъектов.

Педагогическая поддержка ценностных ориентаций должна осуществляться посредством разработанных в педагогической науке методов, приобщающих подростка к социокультурным ценностям, создавая духовное и предметное пространство, необходимое для его саморазвития и самореализации [3, с. 264–266].

Первый метод направлен на стимулирование интереса у подростков к участию в определенной деятельности. При помощи приёмов, которые присущи этому методу, педагог пробуждает у воспитанника интерес к деятельности, в результате чего тот предпринимает действия, которые приобщают его к этой деятельности и ставят в определённые отношения с другими её участниками. Заинтересованность вызывается педагогом при помощи таких приёмов, как рассказ, беседа, показ, чтение, ролевые игры. Педагог направляет внимание, эмоции, мысли воспитанников на цели и деятельность, которые будут способствовать формированию необходимых качеств.

Второй метод репродуцирования обеспечивает практическое осуществление воспитывающей деятельности, организованной педагогом на том же уровне. Нацеливание подростка на выполнение действия определённым способом и на установление межличностных отношений частично достигается приёмами, присущими и первому методу. Но направленность деятельности в этом случае осуществляется, прежде всего, такими специфическими приёмами воспитателя, как упражнения, поручения, поощрения, требования. Главным результатом этого метода является то, что у подростков начинают складываться проектируемые качества личности. Посредством этого метода педагог помогает подростку приобретать минимум знаний и умений, накапливать личный опыт для самостоятельной деятельности, в которой он сможет решать свои проблемы.

Третий метод – закрепления и обогащения – воздействует на дальнейшее формирование необходимых качеств личности. При помощи этого метода активизируются

самостоятельные усилия подростков, стимулируется их самоорганизация. Используются такие приёмы, как пример, критика, самокритика, дискуссия, постановка целей, обсуждение общественного мнения и др.

Следующий, четвёртый метод содействия и творчества доводит усвоение норм и ценностей до самого высокого уровня осознанности и осуществления их реализации. Педагог содействует развитию самостоятельности подростка через организацию его деятельности и формирование межличностных отношений. При этом его главная задача – помочь подростку закрепить усвоенные нормы и ценности, самореализоваться.

Для того чтобы педагогическая поддержка ценностных ориентаций была более эффективной, педагогу необходимо придерживаться определённой последовательности действий [6]. На первом этапе происходит предварительное знакомство с личностью подростка, накопление первичного материала, дающего возможность иметь более или менее достоверное представление о нем. В ходе знакомства с личностью воспитанника используются такие методы, как наблюдение, изучение документов, беседа, опрос, анкетирование, тестирование.

Наблюдение ведётся в целенаправленно выбранных ситуациях по специально разработанной программе. Она ориентирована на выявление особенностей поведения воспитанника в процессе взаимоотношений со сверстниками и педагогами, во время осуществления как учебной, так и других видов деятельности. Особое внимание уделяется тому, какое участие подростки принимают в жизни коллектива, во внеурочных мероприятиях, внешкольных делах. Изучение документов даёт возможность получить материал о личности подростка. Для этого необходимо ознакомиться с личными делами детей, медицинскими картами, классными журналами и отчётными материалами. Чтобы выяснить взаимоотношения подростка с родителями, педагогами, сверстниками в школе и вне ее, используется метод беседы. Она помогает выявить нравственную атмосферу в семье, выяснить характер отношений, поведения родителей, подростка в семье и в школе, во дворе и в кругу друзей.

Опрос как важный метод исследования личности позволяет получить информацию

не только о внутренних побуждениях детей, но и о результатах их деятельности и поведения. Опрос может проводиться как в устной (интервью), так и в письменной (анкетирование) форме.

Одним из методов целенаправленного обследования испытуемых является тестирование, которое позволяет объективно исследовать диагностируемые качества. Наиболее информативными диагностическими методиками в данном случае служат: тест животных Р. Заззо, который позволяет определить основные тенденции развития и ценности подростка; тест юмористических фраз, разработанный А.Г. Шмелевым и В.С. Бабиной, позволяющий диагностировать мотивационную сферу личности; тест «Шкала тревожности», разработанный на основе «Шкалы социально-ситуативной тревожности» Кондаша, который позволяет оценить объекты, вызывающие у подростка чувство психологического дискомфорта [4].

Второй этап характеризуется проведением общей диагностики личности с целью выявления социального портрета. Общая диагностика позволяет вскрыть подлинные причины и внутренние взаимосвязи, обусловившие то или иное состояние или действие подростка, установить последовательность и возможные направления его дальнейшего развития.

На третьем этапе механизма педагогической поддержки ценностных ориентаций проводится анализ результатов проведенного диагностического обследования. Такой анализ, применяемый при работе с детьми, базируется на следующих положениях [5]:

качественный анализ данных, полученных в ходе исследования;

постановка динамического «функционального диагноза»;

выявление сильных сторон личности;

система субъективных оценок и представлений подростка о своих возможностях, о путях выхода из сложившейся жизненной ситуации, в том числе и в сравнении с возможностями своих сверстников.

Четвертый этап действия педагога – это разработка и реализация комплексной программы педагогической поддержки личности подростка, направленной на приобщение растущей личности к социокультурным, нравственным ценностям, на создание духовного и предметного пространства, необходимого для саморазвития и самореализации. Эта программа должна содержать комплекс взаимосвязанных мер, направленных на целостное систематическое воздействие на личность подростка. В ходе анализа результатов диагностического обследования педагог должен выбрать оптимальные приемы психолого-педагогического воздействия, которые могут включать в себя беседы по социально-нравственной проблематике, классные собрания, тренинги, дискуссии, диспуты (на которых ученики узнают нормы, ценности, правила поведения, а также познают самих себя). Необходимо также отметить, что неотъемлемой частью реализации этой программы является создание педагогом атмосферы доверия и доброжелательности, обеспечение психологической безопасности и комфорта учащихся.

В заключение отметим, что педагогическая поддержка ценностных ориентаций подростка должна иметь для него характер сложившегося общения со взрослым без использования каких-либо форм принуждения, базироваться на нравственной позиции педагога и его компетентности и определяться степенью готовности к взаимному сотрудничеству.

Библиографический список

1. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // *Вопр. психологии*. 2000. № 4. С. 29–37.
2. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // *Новые ценности образования*. 1996. Вып. 6.
3. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995. С. 264–266.
4. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М., 1999.
5. Поляков Ю.Ф. Клиническая психология: состояние и проблемы // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология*. 1996. № 2.
6. Кон Н.С., Фельдштейн Д.И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста // *Хрестоматия по возрастной психологии* / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1996.

УДК 316.6

Р.М. ШАМИОНОВ

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

П.Д. НИКИТЕНКО

Саратовский военный институт ВВ МВД РФ, кафедра педагогики и психологии
E-mail: 332318@mail.ru

Соотношение идентичности и представлений о мире в процессе профессиональной социализации курсантов военного вуза

В статье анализируются результаты эмпирического исследования структуры и характера формирования идентичности в процессе профессиональной социализации личности курсантов. Соотносятся категории идентичности и характеристики представлений о мире, устанавливаются взаимосвязи, свидетельствующие о сложном процессе становления личности военного специалиста – будущего офицера.

Ключевые слова: идентичность, идентификационная матрица, социальные представления, военно-профессиональная социализация, личность, представления о мире.

R.M. SHAMIONOV, P.D. NIKITENKO

Parity of Identity and Representations About the World in the Course of Professional Socialisation of Cadets of Military High School

In article results of empirical research of structure and character of formation of identity in the course of professional socialisation of the person of cadets are analyzed. Categories of identity and the characteristic of representations about the world correspond, the interrelations testifying to difficult process of formation of the person of the military expert – the future officer are established.

Key words: identity, identification matrix, social representations, military professional socialisation, person, representations about the world.

Осознание человеком собственной идентичности осуществляется посредством процессов социальной категоризации и социальной идентификации. Они связаны сложными отношениями, в результате которых выстраивается определенная схема, относящаяся к собственному Я, включенному в разные категории в зависимости от членства в группах. Однако сам процесс этого включения опирается на когнитивную картину мира, приобретаемую и конструируемую одновременно в процессе социальной перцепции. Картина мира – это и есть тот образ мира, о котором говорил А.Н. Леонтьев, его характеристики «выражают объективность, раскрытую совокупной общественной практикой, идеализированной в системе значений, которые каждый отдельный индивид находит как "вне-его-существующее" – воспринимаемое, усваиваемое» [1].

Изучение вопроса о социальных представлениях и идентичности как детерминан-

тах социально-психологических отношений позволило И.С. Клециной сделать вывод о том, что они обладают возможностью влиять на систему социальных связей субъектов, способны конструировать эти связи [2].

Совершенно понятно, что и социальные представления, и идентичность, будучи представленными в структуре самосознания, выполняют определенную регулятивную и поведенческую функции, реализация которых и обуславливает специфику социальных связей. Между тем, на наш взгляд, не надо абсолютизировать эту роль, поскольку, как известно, в различных группах личность может реализовать различные ценности и акты в соответствии с так называемым социальным консенсусом. В этом смысле конгруэнтность этих параметров некоторым ситуациям (тем более если они не согласуются с поведением в других ситуациях) еще не означает постоянства соответствующих проявлений. Качественное своеобразие этих проявлений

зависит по большей части от структуры тех социальных представлений и внутренних инстанций, которые составляют ядерную единицу социально-психологической подструктуры личности (толерантность, гибкость, устойчивость и пр.).

Одной из проблем, касающихся изучения социальных представлений, является «разведение» теорий «здравого смысла» и «научных представлений». На наш взгляд, необходим глубокий анализ, прежде всего, субъективных представлений, на которых во многом строится представление групп, что никак не сводится к ним. Обобщение теорий «здравого смысла» дает возможность получить научное знание.

Структура представления по С. Московичи включает три компонента: информацию (сумма знаний об объекте представления), установку и поле представления, характеризующее внутреннюю организацию элементов представления [3].

В последние десятилетия проблема социальных представлений стала одной из центральных в социально-психологических исследованиях. Появилась сетевая модель представлений (А. де Роса), выделено иерархическое строение поля представлений. В теоретической плоскости этой проблемы идут широкие дискуссии относительно базовых положений концепции, методологии и методов исследования, возможностей использования эмпирических данных. Исследователи обращают особое внимание на двойственность статуса концепции социальных представлений – как социально-когнитивистской и социально-конструкционистской [4].

Общественные явления, представленные в сознании человека, подвергаются постоянной субъективной модификации в зависимости от их общей структуры, уровня развития, эмоционального отражения и пр.

Два аспекта процесса субъективной интерпретации, как считают исследователи, привлекают наибольшее внимание: формирование категорий и разрешение двусмысленности (заполнение информационных пробелов и реинтерпретация информации, не согласующейся с категорией отнесения) [5]. Как известно, прибегнув к категоризации, субъект значительно упрощает процессы соотнесения внешнего и внутреннего, поскольку процесс понимания и ценностного отношения к миру во многом определяется теми категориальными структурами, сквозь

призму которых человек воспринимает этот мир. Но одновременно происходит и конструирование, необходимое для согласования того, что не согласовано в представлении.

Применительно к объекту нашего исследования становится весьма важным изучение тех характеристик, которые детерминируют не просто становление личности (что само по себе важно), но личности военного специалиста, будущего офицера, способного взять на себя ответственность и решать сложные задачи.

Цель данной работы заключается в изучении соотношения идентичности и представлений о мире в процессе профессиональной социализации курсантов военного вуза.

Основными методами исследования послужили контент-анализ сочинений (с заданной темой «Как я представляю мир»), данные интервью и беседы, тест М. Куна и Т. Мак-Партланда «Кто Я?». Для обработки данных были использованы методы описательной статистики и корреляционный анализ (по Пирсону).

Обратимся к результатам исследования. Данные, полученные в результате изучения характеристик идентичности курсантов, позволили выявить три ее типа. Первый – базисный тип: в нем более выражены общечеловеческие, семейные и поло-ролевые идентификационные характеристики – такие как «личность», «человек», «мужчина», «характер», «курсант». Такой тип идентичности выполняет функцию структурирования Я-образа индивида. Второй тип представлен «социально-ситуационной идентичностью»: это такие идентификаторы, как «будущий офицер», «гражданин», «военнослужащий», «индивидуал». Третий тип – «ролевая идентичность»: это «военнослужащий», «курсант», «мужчина», «защитник». Представленные типы способствуют социализации в новых социальных условиях в различных социальных группах и участвуют в формировании структуры идентичности. В них заложены основные функции идентичности – ориентационная, структурная, целевая, – которые в немалой степени определяют реальное поведение.

Рассмотрим динамику структуры идентичности курсантов военного вуза. Первый выделенный нами тип идентификации включает, по преимуществу, личностные и социальные характеристики, так как идентичность формируется в результате взаимодействия индивида с другими людьми и усвоения вы-

работанного опыта в процессе социального взаимодействия. Какие-либо изменения идентичности обусловлены, прежде всего, окружающей действительностью. Несмотря на то что первый тип идентичности является основным компонентом структуры идентичности курсанта, её представленность на разных курсах различна. Так, на первом и пятом курсах персональная идентичность более выражена, чем на третьем. Однако в идентификационной матрице третьекурсников более выражена категория «человек». Следует также отметить, что у пятикурсников, в отличие от курсантов первого и третьего курсов, отсутствует такая характеристика как «мужчина».

По всей видимости, старшекурсники вполне осознают свою половую идентичность и не акцентируют на ней внимание. Здесь необходимо отметить, что во время различных мероприятий, связанных с повседневной и служебной деятельностью курсантов, командиры или преподаватели оперируют характеристикой «мужчина» как одним из способов мотивирования выполнения различных упражнений или действий, например: «Подтянись двадцать раз, и ты – Мужчина». Возможное подтверждение этого наблюдается и в показателях первого и третьего курсов. Остальные показатели базисной идентичности высоки на всех курсах, что говорит о значимой связи межличностного взаимодействия, общения и эмоционального компонента в формировании социальной идентичности курсантов. Таким образом, на пути становления идентичности курсанты отстаивают свое право на самостоятельность, самоценность, а к концу обучения формирования этого компонента, возможно, завершается.

Конечно, несмотря на имеющиеся различия в уровнях идентичности курсантов, на всех курсах сохраняется основная структура идентичности, где ключевыми являются общечеловеческие, полевые и профессиональные характеристики. Однако, по полученным результатам, самооценочные характеристики персональной идентичности выражены по-разному в зависимости от этапа профессиональной социализации: на первом курсе – 97,4%, на третьем – 77,2%, тогда как на пятом (56,4%) они достаточно резко снижаются. Обращает на себя внимание такой факт, как отсутствие семейной идентичности («брат», «сестра»), которая часто встречается

в исследованиях гражданской молодежи и характеризуется комплексом намерений и их взаимоотношений [6]. Отсутствие таких категорий связано с тем, что в процессе обучения курсантам предоставляется очень мало времени для контактов со своей семьей, что несколько снижает их значимость для них.

Второй тип социально-ситуационной идентичности определяется понятием роли как социальной функции индивида, связанной с его профессией, принадлежностью к определенной системе социальных институтов. Обращает на себя внимание то, что такая категория идентичности как «будущий офицер» в течение профессиональной подготовки меняет свою позицию в идентификационной матрице в сторону усиления. К пятому курсу она достигает достаточно высокого уровня, что характеризует появление более или менее зрелой профессиональной идентификации. Так, если у первокурсников уровень данной идентичности достигает 90,9%, то на третьем он снижается до 68,1%, а к пятому курсу потенцирует до 75,5%. Снижение основной для военного вуза категории, по сравнению с первокурсниками, обусловлено, видимо, тем, что у третьекурсников выражен кризис идентичности. В отличие от студентов гражданских вузов первокурсники военного института и мотивированы на то, чтобы стать офицерами, и ориентированы на освоение этой роли (примеряют ее), но при этом еще недостаточно осознают ее содержание. По всей видимости, на третьем курсе они в большей степени осознают характер этой роли и порой происходит потеря субъективной значимости выбранного «образца» идентификации. Повышение значимости категории «будущий офицер» на пятом курсе обусловлено тем, что на этом этапе происходит включение в профессию в качестве ее субъекта, в частности при прохождении войсковой стажировки (практики), которая в немалой степени оказывает влияние на формирование профессиональной идентичности. Кроме того, замечено, что в гражданских вузах также происходит этот рост, хотя и в меньшей степени.

Категория «курсант» является основной характеристикой учебной идентичности. Владение данной ролью обязывает индивида к выполнению установленных социальных функций, предписаний и санкций. Данная категория, характеризующая учебную и слу-

жебную занятость респондентов, актуальна на всех представленных курсах. В то же время имеются некоторые отличия: так, категория «курсант» больше выражена на третьем и пятом курсах, нежели на первом. Возможно, у пятикурсников и третьекурсников преобладание данной категории объясняется сформированностью оценочного компонента групповой принадлежности, заключающегося в знании группы, ее норм, правил, ритуалов по отношению к служебной и учебной деятельности. Очевидно, поступая на первый курс военного института, молодые люди небезосновательно причисляют себя к военным определенного уровня квалификации (офицер). Однако осознание необходимости достижения этой социальной роли посредством учебно-боевой деятельности возникает не сразу, и лишь впоследствии они в большей степени идентифицируются с категорией «курсант».

Таким образом, анализ идентификации курсантов военного вуза позволил выявить следующие характерные особенности: динамика идентичности связана непосредственно с различными условиями окружающей действительности; изменение идентичности, по всей видимости, обусловливается представлениями о мире. Полученные выводы позволяют предположить, что существует взаимосвязь между представлениями о мире и идентичностью. Для выявления этих связей был проведен корреляционный анализ, который подтвердил наши предположения.

Так, у курсантов первого курса обнаружена связь между персональной идентичностью и такими характеристиками представлений о мире, как «война» и «несправедливый». Эта взаимосвязь свидетельствует об осознании себя и готовности курсанта к восприятию

войны как реальности (табл. 1). Установлена также взаимосвязь между характеристикой представления о мире «война» и категорией идентификационной матрицы «человек». Данная взаимосвязь, скорее всего, говорит о том, что реалии войны не отвечают человеческим нормам и ценностям.

Учебно-служебная идентичность связана с характеристикой представлений «загадочный». Это говорит о том, что чем быстрее происходит освоение социальной роли «курсант», тем меньше остается романтических представлений о мире. Взаимосвязь между оценочными категориями персональной идентичности и характеристикой представлений «борьба за выживание» говорит о том, что определенные личностные характеристики помогают успешно проходить адаптацию в различных жизненных ситуациях. Наибольшее количество взаимосвязей обнаружено между категорией идентичности «индивидуальность» и характеристиками представлений «огромное пространство», «много возможностей», «загадочный», «машины». Сам выбор этой категории, очевидно, связан с коллективным существованием в рамках закрытого учебного заведения. Данные взаимосвязи характеризуют то, что индивидуальные особенности помогают ориентироваться в пространственных представлениях. Очевидно, в процессе реализации своего потенциала индивидуум познает свои возможности и особенности, и они перестают быть для него загадкой.

На третьем курсе обнаружено 6 взаимосвязей между идентичностью и характеристиками представлений о мире. Необходимо также отметить, что характеристики представлений третьекурсников, в отличие от первокурсников, носят негативный оттенок.

Таблица 1

Взаимосвязь идентичности и характеристик представлений о мире курсантов первого курса

Представления о мире	Категории социально-профессиональной идентичности				
	Личность	Человек	Курсант	Характер	Индивид
Война	0.229*	-0.230**	0.181	0.013	0.011
Несправедливый	-0.307**	-0.161	0.151	0.125	0.123
Загадочный	0.104	-0.195	-0.225*	0.105	0.235*
Борьба за выживание	0.29	0.073	0.026	0.261**	-0.025
Огромное пространство	-0.059	-0.073	-0.219	-0.119	0.377**
Много возможностей	0.076	-0.008	0.030	-0.007	0.235*
Машины	0.041	-0.008	0.097	0.022	-0.237*

* – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Так, наибольшее количество связей получено с учебно-служебной идентичностью («курсант») и такими характеристиками мира, как «дыра», «война», «убогий», «радость близких». Очевидно, учебно-служебная идентичность участвует в процессе переосмысления привычных ориентиров (маркеров) и обращения внимания на негативные характеристики мира. По всей видимости, у курсантов данные взаимосвязи показывают некую неудовлетворенность социальной ролью «курсант» и окружающей действительностью. Необходимо также обратить внимание на отрицательную взаимосвязь этой категории и характеристики представлений «радость близких». Это говорит о том, что усвоение данной роли сопровождается неким отходом от связей с другими. Причем под «близкими людьми» могут пониматься не только родственники, но и окружающие люди, пользующиеся определенной квотой доверия, чье мнение важно для респондентов. Обнаружена также взаимосвязь между категорией идентичности «индивид» и характеристиками мира «гибель человечества», «на грани вымирания» (табл. 2).

По всей видимости, данные взаимосвязи свидетельствуют о том, что Человек является фактором негативных изменений в мире (включая осознание собственного вклада в этот процесс).

На пятом курсе обнаружено 2 взаимосвязи между оценочными категориями идентичности и характеристикой «богатство», а также «колхоз». Необходимо также отметить, что такая характеристика, как «колхоз», представляет собой своеобразный военный сленг, который подразумевает отсутствие порядка или неорганизованность. Первая взаимосвязь свидетельствует о том, что определенные совокупности пси-

хологических особенностей человека, пусть и выделяемые им самим, способствуют увеличению как духовного богатства, так и материального. Вторая взаимосвязь говорит о том, что способность личности четко выделять какие-либо свои характеристики связана с представлениями об упорядоченности и, напротив, в случае недостаточно четкого представления о своем характере курсанты склонны видеть в окружающем эту негативную характеристику (беспорядок и неорганизованность).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что представления о мире на различных жизненных этапах влияют на идентичность курсантов. Динамика социальной идентичности курсантов связана с эмоционально-оценочным отношением к миру и восприятием окружающей действительности. В начале обучения наиболее выражена учебная идентичность, а идентификационные категории связаны с позитивными характеристиками (им присущ оптимизм в отношении к жизни и миру вообще); на этапе перехода к интенсивной учебно-профессиональной деятельности идентичность связана с негативными представлениями о мире, мрачными прогнозами и суженным восприятием пространства; на этапе завершения профессиональной подготовки у большинства появляется профессиональная идентичность, которая связана с осторожным оптимизмом и диалектичным взглядом на мир.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Влияние культурно-исторических представлений на особенности самоопределения молодежи в центральных и провинциальных регионах России» (грант № 08-06-00273а).

Таблица 2

Взаимосвязь идентичности и характеристик представлений о мире курсантов третьего курса

Представления о мире	Категории социально-профессиональной идентичности		
	Личность	Курсант	Индивид
Гибель человечества	0.460**	-0.240	-0.462**
Дыра	0.165	0.642**	-0.118
Война	0.161	0.541**	-0.133
Убогий	0.159	0.458*	-0.149
Радость близких	-0.124	-0.505**	0.102
На грани вымирания	-0.124	0.024	-0.462**

* – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психол. произведения. М., 1983. С. 251–261.
2. Клецина И.С. Отношения как многоуровневый конструкт: социально-психологический анализ // Интегративный подход в психологии. СПб., 2003. С. 48–70.
3. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психол. журн. 1995. Т. 16, № 1. С. 3–18.
4. Емельянова Т.П. Социальное представление – понятие и концепция: итоги последнего десятилетия // Психол. журн. 2001. Т. 22, № 6. С. 39–47.
5. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. М., 2000.
6. Соболева Н.С. Социально-психологические характеристики идентичности учащейся молодежи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2006. 22 с.
7. Шамионов Р.М. Личность и ее становление в процессе социализации. Саратов, 2000.

ПЕДАГОГИКА

УДК 378+71.0

В.Л. БЕНИН

Башкирский государственный педагогический университет,
кафедра культурологии
E-mail: vlbenin@mail.ru

Культура и высшее образование

Человек обитает в двух мирах одновременно – мире преходящем (природном) и мире вечном, мире культуры. Мир культуры возникает в результате труда, трансляции его форм и методов (т.е. педагогического процесса) и технологического оснащения труда. Культура представляет собой освоенный и овеществленный человеком опыт жизнедеятельности. Социальный институт высшего образования представляет собой механизм целенаправленной передачи такого опыта, локализованного в конкретной профессиональной сфере. Это закрепленное единство знаний и умений, переросшее в модель действий при любой ситуации. Образование как система есть не что иное как социальный институт адресной и целенаправленной передачи такого опыта. В теории современной педагогики это определяется при помощи понятия «культуросообразность образования». Если же образование не соответствует принципу культуросообразности, оно неминуемо приходит к кризису, поскольку не способно осуществлять трансляцию социального опыта.

Ключевые слова: человек, технология, университет, культуросообразность образования, актуальная культура, культурная память, модели образовательных программ.

V.L. BENIN

Culture and Higher Education

The man lives in two worlds simultaneously in the world of material existence and in the world of spiritual eternity (in the world of culture). The world of culture results from work and transformation of its forms and methods (pedagogical process), technological equipment of work. The culture represents mastered and embodied into different subjects experience of ability to live. The social institute of higher education represents the mechanism of purposeful transfer of such experience located in a certain professional sphere. This fixed unity of knowledge and skills develops in determined models of actions at any situation. The education as a system is nothing but a social institute of purposeful transfer of such experience. In the theory of modern pedagogics it is defined through a concept of "culture conformity of education". If the education does not follow the principle "culture conformity" it certainly results in a crisis because is not capable to carry out the function of transferring of social experience.

Key words: person, technology, university, actual culture, cultural memory, models of educational programs.

Человек – единственное в известной нам части вселенной живое существо, обитающее в двух мирах одновременно. С одной стороны, он – природное тело, подчиненное всем физическим, химическим и биологическим законам, и вне природного мира его существование немислимо. Эта жизнь, увы, кратковременна и достаточно тяжела. Она жестко ограничена законами природы.

Поскользнувшись, мы падаем, а не воспаряем в небеса, что продиктовано действием закона тяготения. По тем же законам природы в один момент времени мы можем находиться лишь в одной точке пространства. Но, с другой стороны, человек принадлежит миру вечности. Стоит подойти к книжной полке, протянуть руку, открыть том Аристотеля, и мы начинаем воспринимать мысли (то есть об-

щаться) великого мудреца Античности, хотя между нами тысячи лет и тысячи километров. Этот мир вечности свободен от оков времени и расстояний. В нем человек общается с фараонами Древнего Египта и художниками эпохи Возрождения, встречается с гениями Рублевым и Пушкиным, разделяет взгляды Шекспира и Дидро, «отменяя» пространственные барьеры и закон необратимости времени.

Отмеченная принадлежность человека к «двум мирам» была прочувствована им уже в глубокой древности, поэтому он и делит окружающее его на мир полиса и мир Олимпа, на мир «горный» и мир «дольный», по-своему отражая и противопоставляя мир земной (природный) миру божественному, мир преходящий – миру вечному. Но тот мир вечно-го, который традиционно определялся через понятие «религия», есть не что иное как мир культуры.

Однако сам мир культуры возник в результате труда, трансляции его форм и методов от старшего поколения к младшему (т.е. педагогического процесса) и технологического оснащения труда. Технология предполагает орудийную деятельность, оптимальную с точки зрения экономии времени, сил и средств. Она есть результат культуры, понимаемой в широком смысле слова как процесс и результат социальной жизнедеятельности человека, концентрированный опыт предшествующих поколений. Одновременно культура, оказывая обратное влияние на труд и технологию, видоизменяет условия человеческой деятельности, определяя их сущностные характеристики.

Долгое время отечественная теория образования существовала в отрыве от теории культуры, а теория культуры оставляла вне поля своего внимания проблематику воспитания и образования. В ряде публикаций последнего времени была отмечена абсурдность подобного положения и показано, что воспитание есть не что иное как овладение культурой. Нравственное воспитание – это овладение нормами и ценностями нравственной культуры, физическое – физической культуры и т.д. Культура представляет собой нормативные требования к любой деятельности человека, освоенный и овеществленный человеком опыт его жизнедеятельности. Опыт – это закрепленное единство знаний и умений, переросшее в модель действий при любой ситуации, программа, принятая в ка-

честве образца при решении возникающих задач. Образование как система есть не что иное как социальный институт адресной и целенаправленной передачи такого опыта.

Поскольку культура представляет собой концентрированный опыт предшествующих поколений, она позволяет каждому человеку не только усваивать этот опыт, но и участвовать в его преумножении. Уже в силу первого из двух упомянутых моментов культура с одной стороны и воспитание и образование с другой не могут быть обособлены друг от друга. Коль скоро социальное наследование есть особая форма передачи накопленной информации, знаний, норм, правил путем их закрепления в культуре, то именно образование неразрывно связывает педагогику и культуру. В теории современной педагогики вообще, и педагогики высшей школы в частности, это определяется при помощи понятия «культуросообразность образования», т.е. образования, соответствующего образу культуры. Следовательно, прежде чем говорить о культуросообразности образования, надо определиться с тем, что такое культура. Микробиологическое, агрономическое и археологическое толкования, по понятным причинам, оставим в стороне. Что же остается? Три наиболее распространенные концепции – духовная, ценностная и этносоциологическая.

Духовная концепция ограничивает культуру исключительно сферой духовной жизни общества, производством и потреблением духовных ценностей. В таком случае, методология культуросообразного подхода к образованию должна быть ориентирована на приоритет дисциплин этического и эстетического циклов, из чего вытекает необходимость перераспределения как предметов в структуре учебного плана, так и часов между предметами. Но, во-первых, деление культуры на материальную и духовную относительно и возможно лишь абстрактно-теоретически. А во-вторых, тупиковость этого подхода видна любому здравомыслящему человеку.

Аксиологическая концепция рассматривает культуру как совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных людьми. Но по какому критерию определять, что есть ценность, а что не есть ценность культуры? Там, где начинается спор о ценностях, всегда остается простор для субъективизма. А когда доминирует субъективное мнение, о научной истине говорить не приходится.

Поэтому, на наш взгляд, культуросообразный подход к образованию целесообразнее основывать на этносоциологическом рассмотрении культуры. Этносоциологическая концепция рассматривает культуру как накопленный человечеством опыт социальной жизнедеятельности, дающий возможность каждому индивиду усвоить этот опыт и участвовать в его преумножении. Социальный институт высшего образования представляет собой механизм целенаправленной передачи такого опыта, локализованного в конкретной профессиональной сфере.

Вопреки широко распространенным европоцентричным представлениям система высшего образования своими корнями уходит на Восток: ее истоки в обучении китайских мандаринов в конфуцианских школах, в ханко-школах японских самураев, в бейрутских школах права для состоятельных граждан. Раньше европейских университетов были созданы и учебные заведения для углубленного изучения текстов Корана в исламских странах. В Европе первый «университет» возник в 425 г. в Константинополе. Но собственно как учебные заведения, обеспечивавшие универсальность содержания образования и факультетскую систему организации учебного процесса, университеты появились в Европе в XII в. По мнению большинства историков, формальной датой рождения первого университета является 1158 г., когда была дарована Хартия Болонскому университету.

В отличие от ремесленных школ, имевших узкую профессиональную направленность, университеты изначально строились на самой широкой общекультурной подготовке студентов. Любой университетский школяр начинал с так называемых семи видов свободных искусств, включавших грамматику, риторику, логику, арифметику, геометрию, астрономию и музыку. И лишь изучив перечисленные предметы на каждом из трех факультетов классического европейского университета (философском, теологическом или медицинском), говоря современным языком, он приступал к профессиональной подготовке, поэтому вышедшие из университетских стен титаны Возрождения в равной мере успешно занимались эстетикой и фортификацией, историей и математикой. Университеты готовили не узкого специалиста, а Человека культуры, приобщали своих питомцев ко всему богатству единой европейской культуры. Именно еди-

ной европейской, ибо, хотя университеты и выступали центрами национальных культур, хотя каждый из них имел свои устав, традиции и форму, хотя школяры объединялись по землячествам, но латынь как единый универсальный язык в ранних университетах снимала проблему национальных границ в обучении и делала университетское образование общеевропейским. Вспомним, что датский принц Гамлет возвращается в Эльсинор, прервав свое обучение в университете немецкого города Виттенберг.

С дальнейшими развитием и дифференциацией науки и обогащением культуры равновеликие знания во всех сферах человеческой деятельности становятся объективно невозможными. Это влечет за собой и изменение университетов – в них все большую роль начинают играть факультеты.

Понятие «факультет» происходит от латинского слова «*facultas*», которое переводится как «возможность». Первоначально факультет был корпорацией преподавателей, способных вести занятия по тем или иным предметам, позднее он становится подразделением университета. В средневековых университетах существовало уже четыре факультета – богословский, философский, юридический и медицинский, с начала XIX столетия к ним добавляются математический, физический, биологический и химический. С этого времени в среде теоретиков образования высказывается два взгляда на проблему университетского образования. Первый традиционен – университет должен готовить всесторонне развитого Человека культуры. Второй прагматичен – университет должен готовить специалиста-профессионала. Одним из виднейших отечественных представителей первого подхода был замечательный врач и педагог Н.И. Пирогов, полагавший, что, в отличие от специальных учебных заведений, университету следует готовить высококультурных людей, которые в дальнейшем могли бы получить специальное образование. Его идеи были частично воплощены в созданном в 1903 г. в Петербурге негосударственном университете при Психоневрологическом институте. Три года все его студенты в объеме 1260 часов изучали естественнонаучные дисциплины и столько же – гуманитарные, затем шла двухгодичная специализация на педагогическом и юридическом и трехгодичная на медицинском факультетах.

В результате идея всесторонней подготовки университетски образованного человека была полностью дискредитирована. Выяснилось, что хорошего специалиста за 2–3 года подготовить невозможно, а посему из стен экспериментального университета выходили лишь дилетанты. В итоге университеты России, как и высшие учебные заведения иного типа, пошли по второму пути, нацелив себя на подготовку специалиста-профессионала.

Однако с уходом из университетских аудиторий идеи подготовки широко образованного Человека культуры было утрачено качественное отличие университетского образования от обучения в любом ином вузе. Аналогично техническим, медицинским, сельскохозяйственным институтам в них стала осуществляться обычная профессиональная подготовка.

Университетская система (не только в нашем отечестве, но и повсеместно, ибо описанный процесс носит глобальный характер) пришла к глубокому кризису. И неслучайно в одном из выступлений профессора Амстердамского университета, теолога и философа С. Веланда прозвучал вопрос: «А существует ли университет в Европе сегодня? Не может ли быть так, что он давным-давно исчез, а возникшие на его месте новые организации присвоили себе старое название?» [1, с. 4]. Попытаемся найти ответ.

Чем выше уровень технологического производства и всей человеческой деятельности, тем выше должна быть степень развития самого человека, его взаимодействия с окружающей средой. Соответственно, должна формироваться новая гуманистическая культура, в которой человек будет рассматриваться как самоцель общественного развития. Отсюда и новые требования к модели выпускника: в ней должны гармонично сочетаться высокая квалификация, прекрасное владение техникой, максимальная степень компетенции в своей специальности с социальной ответственностью. Тем самым мы вновь приходим к упомянутой выше идее культуросообразности образования, которой и диктуется необходимость приближения модели любого высшего профессионального образования к универсальной университетской системе.

Мир культуры безграничен. Это выражение не образное, это выражение количественное. Ежегодно в культурный оборот

вводятся тысячи новых артефактов культуры – книг, живописных, музыкальных, скульптурных произведений, не говоря уже о сфере научной деятельности, где приращение знания и накопление опыта (а культура и есть ассоциированный накопленный опыт человечества) последнее время осуществляется просто фантастическими темпами. Срок жизни большинства наукоемких технологий сегодня не превышает четырех-пяти лет. В результате к моменту выхода текста из печати отставание от «переднего края науки» становится почти запрограммированным. Прибавим еще четыре-пять лет, необходимых для обучения в вузе, и это отставание приобретает характер фатальной неизбежности [2, с. 6]. В гуманитарных специальностях оно не столь очевидно, хотя и не менее объективно.

Научно-техническая революция привела к тому, что за сравнительно короткий отрезок времени человечество сделало огромный рывок вперед в овладении тайнами природы и их практическом использовании. За годы НТР объем научной информации превзошел все, что было сделано наукой за тысячелетия ее существования, и продолжает непрерывно увеличиваться [3, с. 91]. Суммарный объем знаний, которыми располагает человечество, в современных условиях удваивается в среднем раз в десять лет. Если на ранних этапах человечества для удвоения накопленного опыта требовались сначала тысячелетия, а потом века, то ныне через десять лет люди будут знать вдвое больше того, что они знают сейчас. Это прежде всего проявляется в узкой профессиональной сфере.

Уже сказанного достаточно для доказательства того, что сегодня необходимы качественно новая философия образования и вытекающие из нее новые методики обучения. На сегодняшний день даже «красный» диплом высшего учебного заведения не гарантирует любому специалисту того, что через десять-двенадцать лет он как профессионал в сфере своей деятельности не будет безнадежно отставать от темпов развития науки. Следовательно, основной упор в системе высшего образования необходимо делать не на передачу студенту конкретных знаний, умений и навыков, а на привитие ему умения и навыков самостоятельного получения новых знаний. В условиях стремительного роста объема информации иного пути перед высшим об-

разованием нет. Неслучайно в Национальной доктрине образования Российской Федерации подчеркивается, что система образования должна гарантировать «непрерывность образования в течение всей жизни человека» [4, с. 480].

В литературе уже отмечалось, что профессиональное образование всегда выступает прежде всего как самообразование, готовность человека освоить и «присвоить» мир профессии, сделать его своим индивидуальным достоянием [5, с. 7]. Если при образовании в основном осуществляется переход от незнания к знанию, то при самообразовании, наоборот, от знания – к незнанию, ибо самообразование есть систематический процесс разрушения, преодоления самодостаточности образовательного уровня. Сегодня такой подход стал единственно возможным.

Но огромная масса новых артефактов культуры не отменяет значения всего того, что было выработано человечеством ранее. Знание теории относительности не освобождает нас от необходимости знания законов классической механики. Появление живописи С. Дали не обесценивает искусствоведческого значения наследия П.-П. Рубенса. Применительно к личности, подчеркивает В.Т. Шапко, это приводит к драматическому противоречию между абстрактной возможностью человека опредметить любые ценности культуры в любом количестве и реальной возможностью осуществлять это в весьма узких количественных границах. «Если учесть многочисленность явлений культуры, которое уже есть и продолжает стремительно увеличиваться, становится ясно: реально человек может освоить лишь мизерную часть их. В отношениях личности и культуры имеется противоречие и на качественном уровне – между принципиальной возможностью сколь угодно глубоко и всесторонне осваивать любые – сложные, непреходящие, вечные – ценности культуры и реальными возможностями конкретного человека» [6, с. 101]. Поэтому культуру всегда осваивают избирательно. Эта избирательность начинается с выбора конкретных форм проведения досуга и завершается выбором сферы профессиональной деятельности, которой намерен посвятить себя человек.

Любой транслируемый системой образования исторический тип культуры включает в

себя два компонента. Это актуальная культура и культурная память. Актуальной называется та часть культуры, которая непосредственно функционирует в данном обществе в данное время и наиболее наглядно проявляется в культуре труда, культуре быта и культуре поведения. Культурная память представляет собой те знания, умения и навыки, которыми люди располагают, но не пользуются, потому что обладают более современными и удобными формами и методами решения аналогичных задач. Она не участвует непосредственно в воспроизводстве общественной жизни. Это как бы отложенные, но не стертые прогрессом старые знания и умения, лежащие в основе современного уровня развития и при необходимости извлекаемые из памяти.

При подготовке педагога любого профиля актуальная культура включает знания о тех формах и методах трансляции социального опыта, которые реально функционируют в современном обществе. Культурная память сохраняет информацию о прежних формах и методах передачи общественного опыта, ныне не применяемых в практике обучения и воспитания. Так, обучение в современной общеобразовательной школе есть один из элементов актуальной педагогической культуры, в то время как обучение ремесленника в средневековом цехе выступает элементом культурной памяти. В профессиональной педагогике культурная память сохраняется в специальном разделе педагогических знаний – истории педагогики. Вне рамок профессиональной среды таким носителем выступает фольклор.

Актуальная часть педагогической культуры и культурная память взаимодействуют. Как правило, некое педагогическое знание (например, коммунистическое воспитание в пионерской организации) с течением времени переходит из актуального состояния в достояние культурной памяти. Но возможен и обратный процесс. Так, в последние годы в нашей системе образования возродились, казалось, ушедшие в историю лицеи и гимназии, воскресные церковные школы и уроки Закона Божия.

В этой раздвоенности культуры скрыт важный аспект, который, как правило, не осознается даже на уровне подготовки специалистов в высшей школе, – ее реакционный аспект. Само употребление понятия «реакционный» рядом с понятием «культура», на первый взгляд, кажется несуразным. Меж-

ду тем, как и любое явление, культура тоже имеет оборотную сторону. На все встающие перед ним вопросы человек ищет ответ в усвоенной им культуре. Однако она предлагает не слишком богатый выбор – актуальный или накопленный опыт. Нельзя использовать то, чего нет. Образно говоря, потерявший спички Робинзон не мог воспользоваться газовой зажигалкой. Эта удобная вещь в его время была еще неизвестна, и единственное, что ему оставалось, – это извлекать огонь трением, «как в старые добрые времена». Старые времена нам кажутся добрыми именно потому, что при воспоминании о них мы прежде всего фиксируем внимание на том позитивном, что там было.

Очевидно, в этом проявляется глубинная защитная функция нашей психики, ибо только в детстве кажется, что «человек создан для счастья, как птица для полета». Чем дольше человек живет, тем отчетливее понимает, что в основном жизнь проходит довольно сложно, тяжело и совсем не так радостно, как ему хотелось бы. Однако если постоянно в своих воспоминаниях акцентировать внимание только на плохом, тяжелом и безрадостном, можно сойти с ума или наложить на себя руки. И естественная защитная реакция нашей психики состоит в том, что высвечиваются те моменты, которые прибавляют нам оптимизма, а не уменьшают его. Но память народов складывается из памяти людей, а память культур складывается из памяти народов.

Когда социальные катаклизмы потрясают общество и актуальная культура ни в экономике, ни в политике, ни в идеологии не дает ответа на животрепещущие вопросы, человек начинает искать ответ за ее пределами. И здесь много чем накопленный опыт, много чем традиция культура ему не дает. «Субъект находится во власти исторического опыта, сложившегося в более простых условиях и, следовательно, опирается на неэффективные, неадекватные новой ситуации решения» [7, с. 89]. Люди ищут ответ на актуальные вопросы в прошлом, потому что больше им искать негде. При этом общество уподобляется человеку, идущему вперед, повернув голову назад. Удобно ли такое хождение и чем оно заканчивается, объяснять излишне. Таков парадокс культуры, одна из объективных характеристик, в которой заключен ее реакционный аспект. Описанную особенность феномена культуры нельзя недооценивать.

В противном случае любой возврат к традициям (будь то традиции национальной культуры или народной педагогики, экономического уклада или политической организации) обернется своей худшей стороной – традиционализмом. Последний же, как справедливо отмечает Г.С. Батищев, «по своей сути не способен самокритично учиться у своей традиции, что потребовало бы раскрыть и развернуть все многообразие и сложность, всю антиномичность присущего ей одновременно и положительного, и отрицательного культурно-исторического опыта былого при столь же непредубежденной готовности творчески обновляюще продлить жизнь традиции» [8, с. 110].

В контексте высшего педагогического образования интересный и перспективный анализ актуальной культуры предложила И.Е. Видт [9, с. 34–35]. В педагогической культуре, считает она, как в программе социального наследования можно выделить три уровня. Первый – реликтовый, который включает в себя педагогические установки, нормы, способы и формы педагогического процесса, вызванные к жизни предшествующей эпохой и по традиции продолжающие существование в последующих эпохах, даже если объективных оснований для их функционирования уже нет. Это, прежде всего, этнопедагогика с ее фольклорным оформлением педагогических воззрений. Второй уровень – актуальный, он обеспечивает современное функционирование педагогического пространства. Это образец образовательно-воспитательной деятельности, выстроенный по требованиям актуального социального заказа. Третий уровень – потенциальный – содержит программы, обращенные в будущее. К нему относится педагогическая инноватика, цель которой – подготовить образовательные системы к требованиям завтрашнего дня. Очень часто последняя не оценивается по достоинству современниками. Устойчивость культуре как системе придает комплексное функционирование всех трех уровней.

По своей структуре актуальная культура, транслируемая высшей школой, представляет собой сложное образование, включающее пять основных компонентов. В нее входят не только новые культурные достижения, но и то лучшее, что человечество выработало за всю предшествующую историю. От культуры любой эпохи, даже давно ушедшей в историчес-

кое небытие, остается нечто, обогащающее культуры последующих времен, как арабские цифры или египетские пирамиды. Поэтому первым компонентом актуальной культуры являются общечеловеческие ценности.

Общечеловеческие ценности – это то, что сближает культуры всех стран и народов. Исторический опыт показал, что образовательные системы, построенные на узкоклассовых, узконациональных или узкорелигиозных ценностях, временны, преходящи и избавляться от них приходится, как правило, довольно дорогой ценой. В литературе справедливо подчеркивается, что история педагогики богата примерами того, когда классовые, клановые или партийные интересы выдавались за общенародные или даже общечеловеческие со всеми вытекающими отсюда целевыми и ценностными установками для педагогов. Сегодня мы доросли до понимания вторичности или даже третичности целей воспитания по отношению к ценностям [10, с. 3].

Нередко под общечеловеческими ценностями мировой культуры понимаются только гуманитарные ценности или еще уже – только ценности искусства. На наш взгляд, это неверно и глубоко ошибочно. Культура представляет собой совокупность накопленного ассоциированным человеком социального опыта во всех сферах его жизнедеятельности, а отнюдь не только в сфере искусства. В основе этой жизнедеятельности лежат предметно-практическое познание и преобразование мира и, следовательно, практические и естественнонаучные знания. Таким образом, научные и практические знания выступают важным составным элементом общечеловеческих ценностей. Поэтому в современных условиях незнание, допустим, строения атома или элементарных основ гигиены столь же предосудительно, как и незнание Шекспира или Пушкина. Более того, в составе общечеловеческих ценностей актуальной культуры элементы материальной культуры и естествознания доминируют.

При всем мировом значении творчества Шекспира это все же великое явление прежде всего английской драматургии и поэзии, как П.И. Чайковский – явление прежде всего русской культуры. Но «русской национальной физики» нет и быть не может, как не может быть «испанской национальной математики» или «голландской национальной биологии», «украинской национальной разливы стали» или «башкирского национального крекинг-процесса». Таким образом, когда речь идет об общечеловеческих ценностях культуры,

здесь превалируют моменты естествознания и техники. Вот почему в подготовке педагога любого профиля ознакомление с общематематическими и естественнонаучными дисциплинами необходимо для его профессионального становления.

Что же касается духовной составляющей общечеловеческих культурных ценностей, то явления этого уровня сравнительно невелики по объему и тоже носят интернациональный характер, поскольку на многие века определили развитие тех или иных сфер духовной деятельности. Имена этого уровня – Гомер и Леонардо да Винчи, Аристотель и Гегель, Данте и Бах. Поэтому подготовка педагога любого профиля невозможна без его ознакомления с основами общегуманитарных дисциплин, культурологии и мировой художественной культуры. При этом, разумеется, знание того же Данте у будущего математика означает интериоризацию общечеловеческих ценностей, а у будущего филолога входит в профессионально-ценностные знания, на чем далее мы остановимся.

Второй элемент в структуре актуальной культуры представляет национальное культурное наследие. В современных образовательных стандартах оно представлено национально-региональным компонентом. К нему относят достояния национальной культуры, которые в чужих культурах, как правило, известны лишь узко ограниченному кругу специалистов. Для примера можно сказать, что если Ф.М. Достоевский, П.И. Чайковский – это имена мирового уровня, то уже А.И. Куприн, А.П. Бородин – это русская национальная классика, которую за пределами нашего отечества знают значительно меньше. Поскольку культуру мы осваиваем избирательно, чужая национальная классическая культура нередко остается вне нашего поля зрения. Этот пласт значительно шире первого, и в нем центр тяжести резко смещается в сферу гуманитарную и художественную.

В культуре диалектически объединено национальное и общечеловеческое. Она всегда национальна. Из лучших достижений всех национальных культур складывается единая общечеловеческая культура. Но «общечеловеческая» не значит «безнациональная». Обогатив сокровищницу мировой культуры, М.Ю. Лермонтов и А.П. Чехов остаются именно великими русскими писателями, так же как Гете – немецким, Марк Твен – американским, Диккенс – английским. И, говоря о культуре, одинаково ошибочно как недооценка национального в мировой культуре, так и замы-

кание ее в ограниченное узконациональное пространство. Попытка свести все многообразие мировой культуры к культуре только «своего» народа (что, увы, в последнее время встречается нередко), тенденция национально-культурного изоляционизма ведут к застою, отставанию от мирового культурного процесса и, в итоге, к частичной деградации. В то же время полный отказ от национально-культурных традиций открывает путь мнимому новаторству, ломающему все устои, а потому ведущему к той же деградации, хотя и иным путем.

Третий элемент в структуре актуальной культуры – это культурные ценности, характерные для одной социальной группы и не характерные для других социальных групп. Рассмотрим это на примере социально-профессиональных групп. Представьте себе две аудитории, в которых речь идет о теории относительности. В первой аудитории эта теория рассматривается с филологами в рамках курса философии, а во второй – с физиками при рассмотрении пространственно-временных свойств физических процессов. Понятно, что объем, глубина и даже язык, на котором будет объясняться эта теория, в двух аудиториях будут разными. Трансляция этой части актуальной культуры в системе высшего педагогического образования обеспечивается блоками дисциплин психолого-педагогической и профессиональной подготовки.

Четвертым элементом в структуре актуальной культуры, транслируемой в системе высшего образования, выступает современный культурный поток. Это то новое, что ежедневно и ежечасно появляется в культуре, самый широкий культурный пласт. Это тот поток, в котором на равных основаниях существуют и «бабочки-однодневки», и то, что с годами обогатит национальную культуру, и то, что со временем достигнет уровня общечеловеческих ценностей. Научная составляющая современного культурного потока в вузе наиболее ярко представлена в системе научно-исследовательской работы студентов, досуговая составляющая – во внеаудиторной и воспитательной работе.

Из единства названных четырех элементов и состоит структура транслируемой высшим образованием актуальной культуры, разумеется, границы между ними весьма условны и подвижны.

Социализация индивида происходит за счет усвоения им актуальной культуры его времени. При этом встает вопрос о соотношении нормативности и свободы выбора в

освоении актуальной культуры. Как уже отмечалось выше, мир культуры безграничен и человек осваивает ее избирательно. Думается, что соотношение моментов нормативности и свободы выбора в разных элементах актуальной культуры не одинаково.

Применительно к общечеловеческим ценностям доминирующим выступает момент нормативности. Это действительно та часть накопленного мирового опыта, которую должен знать каждый. В то же время речь не идет о том, что каждый человек, получивший высшее образование, обязательно должен любить читать Данте или работать на компьютере. Точно так же речь не идет и о том, что каждый человек обязательно должен знать всего Моцарта или все формы и методы оказания первой медицинской помощи. Но иметь представление о творчестве Моцарта и Данте, на уровне пользователя работать на компьютере и уметь оказывать первую помощь при ожоге должен каждый человек, если он хочет отвечать требованиям актуальной культуры своего времени. При этом не следует путать знания в рамках актуальной культуры личности и знания в рамках профессиональной подготовленности специалиста. Разумеется, уровень информированности о теории относительности филолога и физика будет разным, как различен их уровень информированности в шекспироведении. Иными словами, когда мы говорим об общечеловеческих ценностях, это не значит, что все люди должны обладать ими в одинаковом объеме. Но достаточно адекватное представление об этой группе ценностей необходимо иметь каждому человеку для того, чтобы он мог достаточно адекватно чувствовать себя в современной ему актуальной культуре.

Национальные культурные ценности нормативны для людей, принадлежащих к данной национальной культуре. За границами этнической общности нормативность знания ее культурных ценностей уступает место избирательности. И момент нормативности применительно к национальной классике родного этноса становится моментом избирательным, когда речь идет о национальной классике другого этноса. Правда, и здесь следует оговориться. Практически на сегодняшний день моноэтнических стран в мире вообще не осталось. Но если во Франции доминирует французская национальная культура, а в Норвегии – норвежская, то в таких странах, как Канада, Австралия, Россия (и в особенности в ряде ее регионов, например, таких как Оренбуржье), где веками прохо-

дил мощный процесс межэтнического взаимодействия, взаимовлияния и взаимопроникновения культур, понятие «национальная классика» уже утрачивает свою «химически чистую» национальную специфику. Поэтому понятия «культура Канады», «культура Удмуртии», «культура Америки», «культура Башкортостана» и т.п. носят не этнический характер. Это результат синтеза культур тех народов, которые проживали на данной территории, взаимодействовали между собой, вели культурный обмен. В результате этого культурного обмена и появилось то, что называется культурой региона. И вклад в культуру данного региона внесли все народы, проживающие на его территории.

Когда мы говорим о третьем элементе актуальной культуры – о культурных ценностях, характерных для одной социальной группы и не характерных для других социальных групп одного и того же общества, – здесь момент нормативности присутствует лишь по отношению к членам данной социальной группы, что ярко отражено в знаменитой поговорке про чужой монастырь и свой устав. Для того чтобы человек был допущен в данную социально-профессиональную группу, он должен нормативно выполнять те социокультурные

нормы, которые в данной группе приняты. Вне границ данной социальной группы момент нормативности уходит, уступая место свободе выбора. Наконец, в том, что касается современного культурного потока, полностью превалирует свобода выбора, ибо в этой части актуальной культуры нет определенных жестких критериев.

Есть ли некая модель актуальной культуры, освоив которую человек мог бы сказать, что он в принципе интериоризовал культуру своего времени? Разумеется, как и любая модель, она проще и примитивнее реального явления. Общей моделью актуальной культуры являются программы общеобразовательной средней школы, так как основная задача средней школы состоит в том, чтобы приобщить очередное подрастающее поколение к актуальной культуре того общества, в которое этому поколению предстоит вступить. Моделью профессиональной актуальной культуры являются образовательные стандарты профессионального образования по отраслям, в нашем случае – высшего. Если же образование не соответствует принципу культуросообразности, оно неминуемо приходит к кризису, поскольку не способно осуществлять трансляцию социального опыта.

Библиографический список

1. Долженко О.В. Идея университета и философия образования (материалы к выступлению на конгрессе «Университеты на пороге третьего тысячелетия: проблемы единства и многообразия»). М., 1994. С. 3–12.
2. Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования. Ижевск, 1995.
3. Фролов И.Т. Перспективы человека. М., 1983.
4. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.
5. Зборовский Г.Е. Социология образования: В 2 ч. Екатеринбург, 1994. Ч. 2.
6. Шапко В.Т. Феномен актуальной культуры // Социс. 1997. № 10. С. 98–106.
7. Ахиезер А.С. Архаизация в российском обществе как методологическая проблема // Общественные науки и современность. 2001. № 2. С. 85–92.
8. Батищев Г.С. Социальные связи человека в культуре // Культура, человек и картина мира. М., 1987. С. 90–126.
9. Видт И.Е. Культурологические основы образования. Тюмень, 2002.
10. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. 1998. № 3. С. 3–12.

УДК 37.01:001.8

О.Ю. ЗЕМЦОВА

Камышинское педагогическое училище

E-mail: oremcv3@rambler.ru

Принципы формирования культурной парадигмы образования

В работе рассматривается вопрос формирования новой культурной парадигмы как исторической необходимости совершенствования современного информационного общества. Культурная парадигма понимается как непрерывный, творческий, исследовательский процесс. Целью работы является не конкретная формулировка основных положений новой парадигмы, а принципы подхода к ее содержательному наполнению, которые, в свою очередь, должны быть

направлены на осознание полицентричности культуры и образования, понимания того, что исторически идентичная, саморазвивающаяся личность – это величайшая ценность.

Ключевые слова: культурная парадигма, историческая устойчивость, полицентрализация, функциональная неграмотность, формальное и неформальное образование, толерантность образования, культурно-образовательная универсальность.

O.Y. ZEMTSOVA
***Principles of Formation
of Cultural Paradigms of Education***

In the given work the question of formation of a new cultural paradigm, as historical necessity of perfection of a modern information society is considered (examined). In article the understanding of a cultural paradigm as continuous, creative, research process is underlined. The purpose of printed work is not the concrete formulation of substantive provisions of a new paradigm, and principles of the approach to its substantial filling which, in turn, should be directed on comprehension multicultural education, understanding of that historically identical, the spontaneous the person is the greatest value.

Key words: cultural paradigm, historical stability, polycentralization, functional illiteracy, formal and informal formation, tolerance of formation, cultural-educational universality.

Удочтора философских наук А.Ж. Кусжановой есть точное замечание: «Наличие образованности свидетельствует о наличии определенной культуры, но наличие не всякой культуры гарантирует образованность. Поэтому для образования вопрос о том, какие именно компоненты культуры отличают образованность, является принципиальным» (курсив мой – О.З.) [1, с. 7].

Если рассмотреть весь исторический путь развития человечества, становится ясно, что те или иные ценности (материальные и духовные) определяли и существенно меняли содержание жизни людей и уровень их образования. Вполне закономерным является сегодняшнее переосмысление культурной парадигмы современного постиндустриального общества. Именно культурная обусловленность современного российского образования должна привести «к смене знаниецентрической формы развития личности к культуросообразной» [2, с. 1]. Только в этом случае личность способна культурно самоопределяться и саморазвиваться. Выработка новой культурной парадигмы образования предопределена предыдущими историческими эпохами и продолжает складываться под действием современных политических, социальных, духовных и экономических реалий. На наш взгляд, в настоящее время невозможно четко определить незыблемую модель образования, но сейчас возможно формирование культурной парадигмы образования как творческого исследовательского процесса, который основан на определенных принципах и постоянно, непрерывно совершенствуется. От того, какие принципы лягут в основу новой парадигмы, будут зависеть цели развития общества

в целом и качества образованного и культурного современника XXI в. Попробуем обозначить эти принципы.

Во-первых, это принцип исторической устойчивости. Исторический опыт доказывает устойчивость существовавших ранее культурно-образовательных систем, которые невозможно не учитывать или не использовать. Переход от первобытной к цивилизационной эпохе сопровождался складыванием религиозной парадигмы, привлекательность которой объясняется сохранением ею базовых ценностей и отстаиванием божественного в происхождении человека. Религиозный тип образования вполне приспособился к современным условиям путем изменения форм и привлечения средств социального прогресса [1].

Рождение индустриальной цивилизации привело к формированию светской парадигмы, породившей разнообразные типы образования. Именно в этот период культура перестала быть сугубо духовной сферой жизни человека, зародилось урочно-дисциплинарное образование, которое широко применяется до сих пор.

Виток исторического развития в XIX–XX вв. привел к тому, что целью образования стал не сам человек, а его интеллект. Есть обоснованная точка зрения, что «в современном обществе актуальным становится человек как ценностный ресурс, необходимый для функционирования всех сфер общественной жизни» [1, с. 6].

Во-вторых, это принцип интеграции и толерантности образования. В условиях смены парадигм в области просвещения острой становится проблема взаимоотношений новых и традиционных культурных ценностей.

Налицо взаимоисключающие тенденции: укрепление национальной культурной идентичности и распространение глобальных явлений обмена технологиями, постоянной миграции, стирание стилистических различий в образовании и массовой культуре. В условиях Болонского процесса определяется новый подход к логике содержания современного образования. Это, прежде всего, создание единого европейского культурного образовательного пространства [3]. Приоритетными становятся международное сотрудничество, распространение передового опыта, утверждение образования как общественного блага, а образованности – как культурности личности.

Формирование через интеграцию новой культурной парадигмы приведет российское общество к становлению личности как субъекта научной исследовательской деятельности. Нужно учитывать, что в нашей стране существуют разрозненные мировоззренческие позиции, приводящие к расколу в сознании людей и резкому возрастанию напряженности в человеческих отношениях. Эта напряженность связана и с национальной составляющей нашего общества. Поэтому толерантность становится универсальной ценностью, и она должна быть приоритетной составляющей культуры личности. Отсюда вытекает необходимость высокопрофессионального прогнозирования культурных процессов в государстве и продуманного реформирования общественной системы с учетом всех указанных особенностей.

В-третьих, принцип культурно-образовательной универсальности. В XX в. произошло «расслоение на формальное и неформальное образование» [1]. Первое представляет собой определенную систему учреждений и структур (детские учреждения различного типа и органы, ими управляющие, вузы и др.). Второе существует вне четкой системы – в социальной среде, в человеческих взаимоотношениях, в деятельности неформальных групп населения. Очевидно, что между этими типами всегда существовала взаимосвязь, они спонтанно или закономерно влияли друг друга. Причем в неформальном образовании наиболее четко просматриваются признаки традиционности и религиозной парадигмы. Таким образом, мы получаем не результат формального, системного образования, а симбиоз двух культурно-образовательных форм. Обязательным принципом формиру-

ющейся парадигмы должно стать обоснованное, методологическое слияние формального и неформального образования в универсальную развивающуюся систему ценностей.

В-четвертых, принцип государственной поддержки. Развитие и обновление образовательной системы невозможно без государственной стратегии реформ. Процесс государственных преобразований обусловлен исторической необходимостью, но он обостряет вопрос, с каких позиций проводить реформы, что ставить во главу угла. Безусловно, нужно учесть и сохраняющиеся тенденции централизации (из опыта организации образования в советские годы), и новые процессы регионального самоопределения, тенденцию полицентрализации. Центральные государственные органы образования и просвещения должны в полной мере координировать и регулировать взаимодействие между государством и гражданскими структурами [4], на основе определения социально значимых тенденций и приоритетных сфер деятельности организаций разного уровня осуществлять контроль над сохранением социально-эффективных структур формального и неформального образования и просвещения. Государственная стратегия должна базироваться:

на интересах и нуждах не безликой массы населения, а отдельных категорий граждан;

на эффективном использовании госбюджетных средств;

на развитии самоуправления образовательных учреждений, общественного консенсуса, широкой гласности.

В-пятых, принцип ликвидации функциональной неграмотности и обеспечения непрерывного образования. Конец XX – начало XXI в. вполне оправдано называют пост-индустриальной информационной эпохой: человечество стремительно осваивает виртуальное общение и новейшие формы деятельности с использованием компьютеров. Но в отечественном образовании отмечается функциональная неграмотность школьников, т.е. неспособность понимать, анализировать текст, интерпретировать письменную речь, оценивать содержание, форму, язык и стиль изложения. Выпускникам не только школ, но и вузов бывает сложно грамотно изложить свои мысли. Причины этого, очевидно, кроются в сохранении консервативности сферы образования, где (при наличии огромного числа новаций) ученик – всего лишь объект, а не субъект учебной деятельности. Информа-

ционное же общество давно требует исключительной компетентности в работе, отчетливых формулировок, аргументированных действий, владения новейшими информационными технологиями. Уже сейчас учитель (и воспитатель детского сада) должен быть IT-специалистом, чтобы подготовить личность, отвечающую социально-экономическим и культурным запросам общества. «Научиться учиться всю жизнь» – задача современного образованного человека, непрерывность образования – веление времени, глобальная необходимость [5].

Исходя из положения, что культурная парадигма есть творческий и непрерывно раз-

вивающийся процесс, сформулированные принципы могут дополняться и меняться в ходе исторического развития и под влиянием вхождения России в мировое сообщество. Заслуживает отдельного разговора процесс гуманизации и гуманитаризации образования. Попытаемся дать определение сущности новой парадигмы на основе сказанного выше. Новая культурная парадигма – процесс, основанный на преемственности между «старым» и «новым», стратегически защищенный государством, формирующий исторически идентичную, саморазвивающуюся и самоопределяющуюся личность, занимающуюся самосовершенствованием.

Библиографический список

1. Кусжанова А.Ж. Исторические типы образования // Credo. № 3. 1998.
2. Эмих Н.А. Кризис современного российского образования // Материалы XLII Междунар. науч. студенч. конф. Новосибирск, 2004.
3. Дудин И.А., Сентюрина М.А. Болонский процесс: информация к размышлению. Волгоград, 2004. С. 4.
4. Орлова Э.А. Роль государства в организации образования и просвещения // <http://www.ybs.ru/RoboStat/NwDetail.asp?Key=298>.
5. <http://scholar.urfu.ac.ru/courses/Technology/vved.html>

УДК 37.01:001.8

О.А. МАЦКАЙЛОВА

Волгоградский государственный педагогический университет,
кафедра теории и методики преподавания истории, обществоведения и права
E-mail: lot-ka@mail.ru

Урок как событие воспитания

Сегодня гуманитарное пространство урока следует рассматривать как условие становления субъектной позиции учащегося. В статье анализируются специфические затруднения учащихся, субъектная позиция которых характеризуется различной степенью сформированности, описываются соответствующие методы их педагогической поддержки на протяжении четырех фаз становления дидактической среды урока.

Ключевые слова: урок, событийность, субъектность, воспитание, гуманистическое пространство.

O.A. MACKAILOVA

Lesson as Event of Education

The humanitarian space of the lesson in the contemporary society is to study the student's subjective position development. Specific challenges of the students are analyzed in the article whose subjective position is characterized by different levels of development. Methods of pedagogical support within four steps of the lesson didactic environment are described.

Key words: lesson, event, activity, education, humanistic space.

«Развитие способностей есть не что иное, как уклонение или недостаток естественной гармонии <...> Против недостатков ума человеческого (т.е. различия в способностях! – О.М.) пригоднейшим средством будет метод, посредством которого умерялись бы уклонения <...>

Вследствие этого наш метод приспособлен для посредственных способностей (какие встречаются чаще всего), чтобы не было недостатков в тормозах для сдерживания более тонких натур <...> равно как в шпорах <...> для побуждения более медленных», – характеризовал созданную им

классно-урочную систему Я.А. Коменский. Эту суть классно-урочной системы очень хорошо подметил еще Г. Гегель: «Мнение, что наставник должен тщательно изучать индивидуальность каждого ученика, сообразовываться с нею и развивать ее, является совершенно пустым и ни на чем не основанным. Для этого у него нет времени. Своеобразие детей терпима в семейном кругу, но в школе начинается жизнь <...> по общим для всех правилам. Тут приходится заботиться о том, чтобы дети отвыкли от своей оригинальности» [1, с. 122].

Разумеется, подобный подход противоречит гуманистическим тенденциям в образовании, в частности становлению субъектной позиции учащегося (таблица).

Традиционный урок противоречит практически всем выявленным условиям субъектного становления старшеклассника и студента, поскольку авторитарный характер урока нивелирует индивидуальную значимость учащегося в процессе обучения, определяет ему роль исполнителя, «сосуда, который нужно

наполнить», а не «факела, который следует зажечь».

Вопрос о педагогической ситуации стал особенно активно разрабатываться в связи с переходом от «педагогике мероприятий» к «педагогике среды». Так же как и педагогическое средство, условие (а значит, и ситуация как система условий) специально создается, конструируется педагогом с целью повлиять на протекание процесса. Однако, в отличие от средства, условие не предполагает столь жесткой причинной детерминированности результата. Оно составляет ту среду, обстановку, в которой эти желаемые явления или процессы возникают, существуют и развиваются.

Такой подход к уроку делает его событием воспитания. Идея «событийного подхода» в воспитании возникла как планирование жизненного пути человека (Е.И. Головаха, А.А. Кроник). В.М. Розин в своих исследованиях также приходит к мысли о построении судьбы как художественного творчества, характерного для людей искусства, которые

Факторы и условия становления субъектной позиции учащегося

Стадия становления	Факторы	Условия
Идентификация	Подчинение чужой воле	Наличие «героя», кумира, авторитетного лидера
	Зависимость от обстоятельств	Мнение окружающих
	Интерес к процессу деятельности	Интересные формы проведения занятий
Индивидуализация	Несоответствие личностных ценностей и ценностей окружения	Референтная группа
	Выбор приоритетов и партнеров по общению	Положительный пример
	Интерес к результату деятельности	Увлекательная перспектива
Социализация	Рефлексивное самоопределение	Взаимодействие с группой
	Устойчивость самооценки	Ситуация успеха
	Образ Я	Возможность проявить себя
Интеграция	Самореализация	Признание со стороны группы
	Творчество	Демократический стиль ведения учебных занятий
	Преодоление	Ситуация затруднения
Инвариантные	Смысловая наполненность деятельности	Демократический стиль ведения учебных занятий
	Соотношение ценностей индивида и группы	Признание значимости учащегося со стороны группы
	Коммуникация со значимым Другим	Свобода самовыражения

часто планируют свою жизнь так, как будто пишут поэму. Вслед за В.Ф. Ходасевичем он, к примеру, выделяет такие составляющие построения жизни, как поэмы: образ себя как героя, сюжетную канву событий, трагедийность, переживания героя, возвышающие его над остальными, и т.д.

Эта схема представляет событие, происходящее в процессе трансляции культуры, разворачивающееся в самой ситуации, а не в масштабе истории культуры в целом. Эта схема позволяет описывать формы опосредования, связывающие культурную норму (отделенную от ситуации, от материала, на котором разворачивается деятельность) с ситуацией, где последняя должна быть превращена в структуру реального действия.

Мы полагаем возможным смоделировать четыре фазы становления дидактической среды в целостное гуманитарное пространство урока.

Первая фаза – информационная. Она имеет пропедевтическое значение и характеризуется индифферентным отношением учащихся к изучаемому материалу. Многие отношения подростка носят автоматический, неосознанный характер, а следовательно, не являются компонентами его позиции. Заучивание готовых социально-педагогических и социально-психологических понятий не развивает мышление учащегося, не помогает глубоко осознанию явлений действительности. Эти понятия должны как бы вырастать в его сознании. Процесс образования понятий необходимо формировать в аспекте социального развития подростка, где теория связывается с эмпирикой. Процесс формирования понятий, касающихся социального развития человека, включает в себя овладение понятийным арсеналом на системном, а не спонтанном уровне. На этой фазе реализуются такие дидактические условия, как ситуация успеха и возможность проявить себя, которые способствуют устойчивости самооценки учащегося и формированию «образа Я». Это происходит благодаря применению репродуктивных методов обучения. Эмоциональность восприятия при этом намеренно снижается, что одинаково важно как для старшеклассников, так и для студентов колледжа. Для студентов особенно важно снижение эмоционального фона в начале первого курса, поскольку при меньшей эмоциональности происходит более быстрая и уверенная адаптация к новым

условиям обучения в новом коллективе однокурсников.

Примером такой методики может служить урок, проводимый нами в начале первого курса у студентов колледжа. Система дидактических игр «Заморочки из бочки», конкурсы летописцев, эрудитов, ораторов, хронистов, знатоков, игра «Знаешь ли ты исторических деятелей?» позволяют каждому в той или иной мере проявить себя, свои знания и умения. Разнообразие игр позволяет каждому найти свою ситуацию успеха, а их чередование препятствует закреплению комплексов. На таком уроке, как показала наша опытно-экспериментальная работа, снимается эмоциональное напряжение, внимание учащихся обращается на необходимость приведения имеющихся знаний в систему для анализа и объяснения исторических закономерностей.

На этой фазе развития урока выполняется требование В.В. Серикова о непосредственной природной ориентировке ребенка, когда предмет (человек, явление и т.п.) обладает первой и простейшей ценностью – новизной. Только новизна обнаруживается не в новых фактах, а в системных свойствах уже имеющихся знаний, в наполнении новым содержанием уже известных фактов и теоретических положений. Ситуация воспитания здесь развивается от первого чувственного общения с понятием или категорией к разумной оценке его значения в соотношении с системой категорий.

Такой подход укрепляет веру учащихся в себя, закладывает основы для формирования самопонимания, самооценки, побуждает к саморазвитию. «Оказывается, я это знал, только не умел использовать эти знания», «Я и сам не знал, что я это знал» – типичные высказывания учащихся на этой фазе. Учитель уже воспринимается не как человек, выявляющий пробелы в знаниях, недостатки подготовки, а как умеющий обнаружить в ученике «знание о неизвестном».

Удовлетворение базовых потребностей в безопасности, самоуважении способствует возникновению доверия между учащимися и учителем, что соответствует одному из необходимых условий становления субъектной позиции учащегося – наличию «героя», кумира, авторитетного лидера. В результате стимулируется выбор учащимися приоритетов и партнеров по общению, а учитель получает возможность более уверенно организовать урок.

Столкновение системных знаний с эмпирическим опытом побуждает учащихся к рефлексии, осмыслению этих событий и фактов, стимулирует их мыслительность, которая приводит в последующем к осознанию своих отношений, а это существенно необходимо для становления позиции.

Переходу от информационной фазы к мотивационной способствуют специальные задания, побуждающие к рефлексии. Например, при изучении темы «Реформы П.И. Столыпина и "тихая революция"» мы предложили следующие задания.

Сравните аграрные проекты, разработанные в I Государственной Думе, с положениями Положениями столыпинского аграрного законопроекта. В чем заключается их принципиальное отличие?

Сравните аграрные проекты, разработанные крестьянскими депутатами (трудовиками), с положениями столыпинского аграрного законодательства. В чем их принципиальные различия?

Вторая фаза развития урока в дидактическое пространство – мотивационная. Она характеризуется эмоциональной вовлеченностью учащихся в процесс обучения, сопереживанием, увлекательностью предлагаемых методов и форм обучения, направленных преимущественно на актуализацию эмоционально-смысловой составляющей субъектной позиции и, соответственно, ее функции самопонимания через оценочную деятельность учащегося (совместно с учителем), простейшим проявлением которой является оценка непосредственной полезности изучаемого явления или факта (или свойства, отношения) для значимой, актуальной в данный момент цели, оценка самого себя через сравнение с другим.

Уроки по истории Великой Отечественной войны всегда интересны и увлекательны. Для усиления их воспитывающего влияния мы проводим часть из них в виде экскурсий, встреч с ветеранами. Другие уроки посвящены работе с документами, картами и контурными картами, таблицами, компьютерным учебником. При этом предлагаются проблемные вопросы, логические задания, задания на анализ и сравнение текстов, документов, таблиц. Так, на уроке по теме «Все для фронта, все для Победы!» изучение вопроса «Партизанская война в тылу врага» мы организовали по типу мини-конференции с обсуждением небольших выступлений учащихся.

Начинается урок с рассказа учителя о военных и трудовых подвигах советских людей в то время, прославленных земляках: «Люди сугубо мирной профессии, работники кооперации вступили в народное ополчение, участвовали в строительстве оборонительных сооружений. Многие работники кооперации с оружием в руках защищали Родину, совершали ратные подвиги, сражались с фашистами, не щадя своей жизни. Среди них – студентка Московского института советской кооперативной торговли Вера Волошина. Она добровольно вступила в партизанский отряд и осенью 1941 г., выполняя боевое задание в тылу врага, героически погибла (в один день с Зоей Космодемьянской). Разведчице Вере Волошиной присвоено звание Героя Советского Союза (посмертно). Ее именем названы улицы, новая планета и морское судно».

Далее следует рассказ о наших днях Московского университета потребительской кооперации и его Волгоградского филиала (ВФ МУПК), о людях, которые продолжают славные традиции своих предшественников. После урока многие студенты спрашивали, где можно прочитать о Вере Волошиной, по какому адресу расположен ВФ МУПК. Студенты колледжа говорили об особом волнении, когда выпадает возможность учиться в том же вузе, где училась легендарная девушка.

В таком развитии ситуации урока через интересные для учащихся формы проведения занятий актуализируется их интерес к процессу деятельности, а через увлекательную перспективу – интерес к результату, что как раз и отличает старшеклассников и студентов колледжа от подростков. Превращение урока в дидактическое пространство важно, так как у учащихся создается целостный образ урока, представление о логической последовательности уроков, о месте каждого не только в изучении темы, раздела, но и в жизни.

На этой фазе происходит формирование определенного стиля деятельности на уроке, в котором преобладают позитивные ценности, мажорный тон, динамизм, чередование различных жизненных фаз (событийность и повседневность, праздники и будни), закладывается гуманистический характер межличностных отношений (не только между учителем и учащимися, как в первой фазе, но и между самими учащимися). Согласно выводам З.А. Мальковой и Л.И. Новиковой, урок приобретает черты гуманистической воспи-

тательной системы. А в соответствии с нашими исследованиями урок становится субъектным пространством саморазвития.

Осознанность отношения – характерный признак его включения в структуру позиции. Осознанность образа урока сущностно необходима для превращения его в дидактическое пространство. Для того чтобы стимулировать процесс осознания, предлагаются задания, выполняя которые учащийся должен вербализировать сложившийся у него эмоционально-чувственный образ, обосновать его логически. Это, в свою очередь, стимулирует учащегося к диалогу.

Диалогичность сознания М.М. Бахтин связывает с вопросом пребывания личности в бытийном пространстве и рассматривает, прежде всего, как процесс становления души, когда начинается процесс самоосознания, человек становится и субъектом, и объектом самопостроения, самоформирования. Под диалогом мы понимаем пространство становления и самообоснования личности в условиях множественности культур. Фактически это и есть способ организации пространства урока.

Признание диалогичности как сущностной характеристики человеческого бытия позволяет понять ложность альтернативы «индивидуализм или коллективизм». Поэтому диалог не может быть только средством, он – и цель, единственно возможный способ бытия, в котором человек образуется как духовное существо. Это обуславливает требование к методическим приемам, целям, содержанию обучения: они должны быть средством утверждения диалогического стиля жизни учащегося, класса, школы и, в конечном счете, общества.

Диалог – это особый уровень общения, на котором достигается определенная свобода от стереотипов при оценке «другого»; это вид общения, где доминируют отношения к «другому» как к равнодстойной личности и стремление к достижению взаимопонимания. В настроенности личности на диалог, на равноправное общение выражается ее толерантность – отказ от претензии на монопольное обладание истиной, возможность признания собственных ошибок, уважение права «другого» на отличие. Диалог – это момент самоактуализации, «прорыва личностей» на встречу друг другу.

Таким образом, диалогический подход, являющийся воплощением субъект-субъек-

тной (полисубъектной) формы взаимодействия и основывающийся на равенстве позиций партнеров, на принятии другого человека в свой внутренний мир как ценности, выступает одним из основных педагогических методов, позволяющих перейти к следующей стадии становления пространства урока. Диалог стимулирует саморазвитие учащегося, что, в свою очередь, требует деятельностно-ценностной составляющей субъектной позиции.

Специальные задания на установление логики и причинно-следственных связей помогают перейти к следующей фазе. Это задания типа «найди в тексте ошибки», «вставь в текст термины, понятия или определения по смыслу», «соотнеси определения и понятия», кроссворды и головоломки. В дальнейшем студенты сами выполняют творческие работы, проверяют, комментируют и оценивают работы своих однокурсников.

Третья стадия – диалогическая. Ее содержательной характеристикой является ускоренное развитие деятельностно-ценностной составляющей субъектной позиции учащегося в процессе многоаспектного учебного взаимодействия ученика с одноклассниками, а студента с однокурсниками в группах переменного состава. Такая деятельность на уроке побуждает учащегося к многократному сопоставлению мнений, оформлению смыслов в ценности, их отстаиванию в дискуссиях, поиску компромисса. Учебный диалог переходит на внутренний план благодаря систематической работе с первоисточниками. Групповая работа с первоисточником и обсуждение выводов, сделанных в процессе предварительного анализа, позволяет каждому учащемуся не только проявить себя, но и осмыслить изучаемый материал.

В этой фазе формируется педагогически целесообразная среда урока: предметно-эстетическая, пространственная, духовная. Но наиболее важным является формирование среды диалогического общения. В нашей опытно-экспериментальной работе подтвердили свою плодотворность выводы А.В. Резниченко, которая на основании анализа ряда исследований выделяет отличительные особенности диалогического общения в контексте его развивающих возможностей:

равенство позиций обучаемого и обучающего, при котором осуществляется взаимное воздействие, формируется способность встать на позицию другого;

отсутствие оценок, полное принятие обучаемого таким какой он есть, уважение и доверие к нему;

наличие у обучаемого и обучающего сходных установок относительно одной и той же ситуации, позволяющих развивать механизм идентификации;

особая эмоциональная окраска общения, искренность и естественность проявления эмоций, взаимное проникновение в мир чувств и переживаний друг друга, способствующее возникновению спонтанности и развитию эмпатийных переживаний (сочувствие, содействие, соучастие);

способность участников общения видеть, понимать и активно использовать широкий спектр коммуникативных средств, включая и невербальные.

Результатом такого общения-диалога является возникновение субъектных позиций участников педагогического взаимодействия. Основным условием реализации диалогического подхода в становлении гуманитарного пространства урока являются безусловное принятие индивидуальности учащегося, атмосфера доброжелательности и доверительности.

В процессе диалогической фазы реализуются такие значимые для становления субъектной позиции учащегося дидактические условия, как учет мнения окружающих в референтной группе и взаимодействие с ней, принятие демократического стиля ведения занятий, которые стимулируют зависимость от обстоятельств (для учащихся на стадии идентификации), сопоставление личностных ценностей с ценностями окружения (для учащихся на стадии индивидуализации), рефлексивное самоопределение (для учащихся на стадии социализации) и творческий характер учения (для учащихся на стадии интеграции).

Целостная ориентация в мире природы, общества и человека, выработка собственной мировоззренческой концепции – один из важных моментов в развитии субъектной позиции, достижимый через опосредованное конструирование жизненной ситуации ребенка, стимулирование его самостоятельных исканий, оценок, апробации различных вариантов собственного опыта. В результате оформления деятельностно-ценностной субъектной позиции учащегося в полной мере проявляются ее функция самооценки и стремление к самореализации, которое под-

крепляется соответствующими заданиями, носящими исследовательский характер.

Наша опытно-экспериментальная работа показала, что целесообразно разделять задания исследовательского характера следующим образом:

для учащихся на стадии идентификации – по работе с учебником;

для учащихся на стадии индивидуализации – на сравнение различных подходов;

для учащихся на стадии социализации – на применение общетеоретических положений к анализу реальных фактов;

для учащихся на стадии интеграции – на выявление закономерностей.

Особенно значимый для учащихся на стадии интеграции фактор преодоления актуализируется в ситуациях дискуссии по результатам выполнения заданий и защиты исследовательских работ. В результате становится более устойчивым проявление функции самореализации. А поскольку эта функция связана с третьей (поведенчески-нормативной) составляющей, то это создает предпосылки для перехода к четвертой фазе развития гуманитарного пространства урока.

Четвертая фаза – проективная. Ее содержанием наполнением является стимулирование поведенчески-нормативной составляющей субъектной позиции и связанных с ней функций самореализации и самоутверждения. Основу методики урока в этой фазе составляет ситуация признания значимости учащегося со стороны группы, что в равной степени является значимым для учащихся на всех стадиях становления позиции. Показателями являются чувство защищенности учащегося, возникновение у него ощущения свободы и чувства собственного достоинства.

Ориентация в мире человеческих отношений, поиск и апробация различных способов самоутверждения, когда достижения человеческой культуры – ценности, знания, опыт – учащийся начинает воспринимать как средства самоутверждения, – способствуют реализации потребности в личностной презентации. Высшей ступенью на этом этапе, по мнению В.В. Серикова, становится достижение субъектом относительной независимости от социальных оценок, мнений и пр.

Подобные ситуации создаются в групповой проектно-исследовательской работе, в выполнении творческих работ, в проведении

фрагментов уроков самими учащимися, в со-творчестве с преподавателем в подготовке и проведении урока. При этом урок в большей мере соответствует индивидуальным запросам учащегося, его потребностям в подготовке к профессии, в ценностно-смысловом самоопределении, которое и составляет процесс становления позиции. В дальнейшем такое самоутверждение переходит на другие сферы жизнедеятельности в школе, колледже.

Урок, выражаясь словами В.В. Серикова, становится для ученика познанием своих сил и возможностей, рефлексией, самоосознанием, актуализацией сил само развития. Личность преодолевает зависимость от среды и, в том числе, от педагогических воздействий. Таким образом, логика урока развивается по направлению к целостному гуманитарному пространству становления субъектной позиции учащегося.

Мы полагаем, что важнейшими системными свойствами гуманитарного пространства урока являются выделенные авторским коллективом под редакцией Н.Е. Щурковой три признака современной технологии урока:

урок становится открытием истины, ее поиском и осмыслением в совместной деятельности учащихся и учителя;

урок становится частью жизни учащегося; наивысшей ценностью на уроке – в качестве субъекта осмысления истины и субъекта жизни – становится человек (а не содержание программы), который выступает в роли цели и никогда не выступает в роли средства.

Однако, как показывают результаты нашей опытно-экспериментальной работы, учащиеся на различных стадиях сформированности субъектной позиции по-разному проходят одни и те же фазы развития урока, испытывая специфические затруднения, и это требует соответствующих методов педагогической поддержки.

Информационная фаза развития урока характеризуется обычно неуверенностью учащихся в достаточности своих знаний, пробелами в базовой подготовке, эмоциональным напряжением в связи с изменением методики ведения урока, причем последнее характерно даже в том случае, когда учитель уже вел ранее уроки с данным составом учащихся. В колледже эмоциональное напряжение усиливается в связи с тем, что в одну группу собираются ранее не знакомые друг с другом студенты, привыкшие к разным сти-

лям преподавания, с разным уровнем предварительной подготовки.

При этом, как показывают результаты нашего экспериментального преподавания, в этой фазе не столь значимым является мотивация обучения, а важны самооценка и уровень притязаний учащихся. Это побуждает педагогов к тому, чтобы корректировать самооценку или «эксплуатировать» ее, в то время как характер педагогической поддержки должен заключаться в снижении эмоциональности, нарочитой информационно-аналитической направленности преподавания, в обеспечении ситуаций успеха в репродуктивных видах деятельности.

Такой характер педагогической деятельности объясняется необходимостью создания атмосферы «будничного комфорта» на уроке, когда учащийся не опасается оказаться в ситуации непредсказуемости, незащищенности. Вместо этого он заранее знает, что, когда и как требуется ответить, чтобы получить высокую оценку или сдать экзамен. Состояние тревожности характерно для любых учащихся в данной фазе развития урока, однако причины этой тревожности различны, поэтому и характер педагогической поддержки по отношению к разным учащимся тоже должен различаться.

Учащиеся на стадии идентификации тревожны изначально: изменение условий обучения уже их беспокоит. Преодолеть состояние тревожности помогают предлагаемые планы ответа, разрешение пользоваться ими (а также тезисами ответа и заранее подготовленными выписками) при проверке знаний. На уроке совместно с учащимися составляются опорные конспекты, таблицы. Цель такой работы – в сжатой форме представить материал по теме. В начале года этими «шпаргалками» разрешается пользоваться всем учащимся, в дальнейшем – тем, кто не уверен в себе (слабая память, неразвитое логическое мышление).

Задания по поиску ответа на поставленный вопрос в учебнике также воспринимаются достаточно благосклонно. При этом со стороны педагога требуются авансированное доверие к учащимся, демонстрация того, что они «просто не могут не выполнить этих заданий», что «они просто не подзревают, что вполне готовы выполнить эти задания». В результате, став источником положительных эмоций (удовлетворяя фундаментальную потребность подростков в безопасности), пе-

дагог имеет шанс стать авторитетным лидером, за которым (пусть даже в ограниченной сфере) такие учащиеся готовы следовать.

Учащиеся на стадии индивидуализации ищут смысл, примеры для подражания или референтную группу, в связи с чем изменение внешних обстоятельств, дидактических условий вынуждает их к ревизии приоритетов. Их только начавшая проявляться субъектность может разрушиться, если новые задания будут восприниматься как непосильные, поэтому также полезны алгоритм ответов, решение задач, написание сочинений и т.д. Но для учащихся такая помощь уже носит характер перспективы «продвижения по лестнице успеха» в учебе, т.е. удовлетворения потребности в признании. Так, при изучении темы «Наш край с глубокой древности до первой половины XVI в.» мы предложили учащимся написать сочинение «Монголо-татары в нашем крае (XIII – первая пол. XVI в.)» по итогам экскурсии в краеведческий музей. Затем лучшие сочинения коллективно обсуждались на уроках.

Учащиеся на стадии социализации, напротив, могут испытывать повышенные затруднения, когда им предписывают пользоваться одним конкретным алгоритмом при выполнении учебного задания. Для них характерно стремление проявить себя, свою индивидуальность, и они воспринимают излишнюю алгоритмизацию как искусственное ограничение свободы действий. Предложив им выбор из двух-трех алгоритмов, можно легко снять эти затруднения. Можно предложить составить творческую разработку по выбору: кроссворд, «соотнеси события» или «найди в тексте ошибку».

Учащиеся на стадии интеграции, возможно, испытывают в информационной фазе наибольшие затруднения. Это объясняется их нерасположенностью к «рутинке». Творчество они порой отождествляют со спонтанностью, и поэтому педагогу важно терпеливо и настойчиво демонстрировать необходимость «мелочей» в объяснении природных и социальных процессов и явлений. Стремление педагога навязать свой ход мысли также может привести таких учащихся к поверхностным суждениям, неуспеху в учебе. Таким учащимся можно предложить разработать алгоритмы рассуждений, ответов, решений задач и т.д. с последующим их обсуждением на уроке и принятием после доработки в качестве авторских разработок. Это не только

удовлетворит притязания таких учеников, но и приучит их к обдуманности, кропотливости, детальной проработке предлагаемых вариантов. Этой же цели подчинена игровая форма проверки знаний.

Мотивационная фаза развития урока характеризуется типичными затруднениями, связанными с мотивацией учения, с профессионально-личностным самоопределением. При систематическом теоретическом обучении большая часть учебного материала не имеет прямого выхода в профессиональные сферы, выбранные учащимися. Даже если это урок в колледже, где группы гораздо более однородны по составу профессиональных предпочтений, искусственное «притягивание» учебного материала к профессии часто лишь снижает его теоретический уровень и не способствует лучшему усвоению. Гораздо более перспективным в нашей опытно-экспериментальной работе оказался акцент на вовлеченность в процесс учения.

Учащиеся на стадии идентификации не определились в выборе профессии, поэтому они с большим удовольствием включаются в различного рода ролевые игры. Это помогает им избежать дискомфорта в ситуации выбора (выбирают не они, а «роль» за них) и выбрать наиболее подходящие им социальные роли. В нашем опыте эффективным стало театрализованное представление «Путешественники о городах Камышин и Царицын», когда мы заранее предложили задания четырем студентам, которые определились с выбором персонажей, познакомились с материалами, прорепетировали свои роли перед началом урока, а на самом уроке получили заслуженную похвалу одноклассников.

Учащиеся на стадии индивидуализации также охотно включаются в дидактические игры. Однако для них в большей мере характерна направленность на результат, пусть даже игровой, поэтому им более целесообразно предлагать роли, в которых будет виден индивидуальный вклад в общий результат. Это повышает самооценку подростка и его шансы самоутверждения в группе. При изучении темы «Классовая борьба в XVIII в.» в аналогичном описанному театрализованном представлении «Путешественники в Царицыне, Камышине и Саратове в XVIII в.» группа разбивается на две команды, каждая из которых выбирает ассистентов, а другие игроки выбирают себе роли. Результат команды складывается

ваются из итоговой суммы баллов, набранных каждым из выступающих.

Учащиеся на стадии социализации предпочитают выполнять роли, связанные с организацией работы группы, при этом они опасаются неудачи, неуспеха группы (боятся «опозориться»). В связи с этим в данной фазе нежелательны соревновательные формы работы: пусть каждая из игровых команд внесет свой вклад в общий результат и этот вклад будет по достоинству оценен.

Учащиеся на стадии интеграции отличаются более теоретическим складом ума, и поэтому им и одноклассникам (или сокурсникам) имеет смысл предложить роли «аналитиков», «экспертов», «специалистов», выполняя которые такие учащиеся не только удовлетворяют свою потребность в самоутверждении, но и не позволяют классу (группе) увлечься игровой формой в ущерб содержательной стороне урока. Такое делегирование педагогом части своих полномочий учащимся на стадии интеграции повышает их авторитет в глазах окружающих и мотивацию учения у тех, кто находится на других стадиях сформированности субъектной позиции.

Диалогическая фаза развития урока характеризуется затруднениями в диалогическом взаимодействии. При необходимости отстаивать свою точку зрения нередко проявляется интолерантность учащихся, неспособность к компромиссу, а следовательно, к конструктивному самоутверждению, что приводит к снижению их самооценки и перспектив субъектного становления. Наиболее типичный прием педагогической поддержки при этом – введение правил, законов, регулирующих процесс обсуждения, дискуссии, «штрафные санкции» за их нарушение («Ты, может быть, и прав по существу, но выражаешь это в унижительной для окружающих форме. Ты унижаешься сам и унижаешь утверждаемую тобой истину»).

Ниже мы остановимся лишь на общих требованиях к организационным формам педагогической поддержки в диалогической фазе для различных стадий становления субъектной позиции учащегося.

Учащиеся на стадии идентификации испытывают наибольшие затруднения при включении в коллективную работу, и еще более – в дискуссию. Они боятся «потерять лицо», проявить себя некомпетентными. Сформированное к этому времени в классе или учебной группе общественное мнение

стимулирует их к участию в общей работе. Педагогу следует всячески подчеркивать, что в своих побуждающих действиях он действует «не от себя»: «Все же работают, а ты почему отсиживаешься?»

Учащимся на стадии индивидуализации, в принципе, свойственны те же сомнения. Но в еще большей мере их беспокоят вопросы, тем ли делом они занимаются и с теми ли людьми. Поэтому в качестве поддержки со стороны педагога полезны замечания о том, что их вклад в работу группы весом и они «вписались» в группу.

Учащиеся на стадии социализации испытывают трудность в переходе от принятия ценностей группы к ценностному самоутверждению в ней, поэтому в диалогической фазе им полезно предложить выполнение функций стратегического планирования. Принятие группой предложенной таким учащимся стратегии стимулирует его рефлексивное самоопределение и упрочивает самооценку.

Учащиеся на стадии интеграции практически не испытывают затруднений в этой фазе: она для них наиболее комфортна. Введенный правилами демократический стиль обсуждения создает условия для творчества, а ситуация преодолемых учебных затруднений стимулирует его.

Проективная фаза развития урока характеризуется типичными затруднениями в поиске конструктивных способов самореализации и самоутверждения. Минимизация поддержки учителя на самом уроке должна компенсироваться более тщательной подготовкой во внеурочных формах учебной работы: на консультациях, предметном кружке, факультативе, занятиях научного общества учащихся и т.д.

Учащиеся на стадии идентификации не в состоянии выполнить собственные проекты, а в составе проектной группы выполняют роль «балласта» и дискредитируют исследовательскую работу, поэтому для вовлечения их в учебный процесс более целесообразными оказались задания подготовить три вопроса к докладчику (возможно, в письменном виде); выполнить роль ассистента, оформив проект графически или продемонстрировав экспериментальную часть, и т.д. Такие задания побуждают учащихся вникнуть в содержательную сторону проекта и получить свою долю признания за добросовестно выполненную посильную работу.

Учащиеся на стадии индивидуализации уже готовы стать полноправными участниками проектной группы, выполняя свою часть коллективного исследования. При публичной защите им можно предложить огласить часть результатов. При этом, как правило, отвечать на вопросы и проводить собственно защиту такой учащийся еще не в состоянии.

Учащиеся на стадии социализации испытывают затруднения в инициативном принятии на себя ответственности за группу, но защита коллективно выполненного проекта может (и должна) стать для них «звездным часом», поэтому в качестве педагогической поддержки следует стимулировать их к принятию на себя роли основного докладчика. К тому же в правилах защиты проекта можно предусмотреть право отвечать на вопросы не только докладчику, но и любому члену группы.

Учащиеся на стадии интеграции вполне могут стать членами жюри, экспертами,

если им это предложат их товарищи. Однако именно здесь для таких учащихся и кроется главная опасность – возникновение «звездной болезни». Поэтому более целесообразно предложить им роль «играющих тренеров» – пусть помогут другим членам своих проектных групп выступить в роли докладчиков, представляющих коллективный результат, и в ответах на вопросы в случае затруднений докладчиков, совместно с группой отстаивая свой труд. Такой характер деятельности позволит получить истинное признание со стороны группы, а значит, обеспечит самореализацию и самоутверждение.

Как видим, задачи оказания дифференцированной педагогической поддержки в становлении субъектной позиции учащихся в гуманитарном пространстве урока требуют особого характера педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Хрестоматия по истории педагогики. М., 1940. С. 122.