



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова»

А. Л. Солдатченко

СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Монография

Магнитогорск
2017

УДК 378
ББК 74.480

Рецензенты:

кандидат педагогических наук,
заместитель директора,
филиал ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»
в г. Магнитогорске
А.Ю. Воробьева

доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики,
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г. И. Носова»
Л.И. Савва

Солдатченко А.Л.

Социальная зрелость студентов вуза [Электронный ресурс] : монография / Александр Леонидович Солдатченко ; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (1,75 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS Windows XP и выше ; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-9967-0985-4

В данной монографии рассматриваются методологические подходы к определению понятия «социальная зрелость личности», теоретически обосновывается модель социальной зрелости студентов вуза, а также описывается методика реализации комплекса педагогических условий становления социальной зрелости студентов вуза. Данная монография может использоваться в работе по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» для профиля «Социальная педагогика» при подготовке и проведении лекционных, семинарских и практических занятий по следующим дисциплинам: «Теории обучения и воспитания», «Социальная педагогика», «Взаимодействие субъектов образовательной среды», по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» для профиля «Русский язык и литература» при подготовке и проведении занятий по дисциплине «Педагогика». Работа представляет определённый интерес для исследователей, занимающихся вопросами социальной зрелости и социализации.

УДК 378
ББК 74.480

ISBN 978-5-9967-0985-4

© Солдатченко А.Л., 2017

© ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова», 2017

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА «СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ»	5
§ 1.1. Методологические подходы к определению понятия «СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ» В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ.....	5
§ 1.2. СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ С ПОЗИЦИЙ ТЕОРИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ .	18
§ 1.3. ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ЛИЧНОСТИ	27
ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА	45
§ 2.1. ПРИМЕНЕНИЕ КОНТИНУАЛЬНОГО ПОДХОДА К ПРОЦЕССУ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ.....	45
§ 2.2. Методологические подходы к определению структуры и СОДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ.....	56
§ 2.3. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ПОСТРОЕНИЮ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	71
ГЛАВА 3. МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ УСЛОВИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ.....	103
§ 3.1. ОВЛАДЕНИЕ СТУДЕНТАМИ МЕХАНИЗМОМ САМОСОЦИАЛИЗАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА СОЦИАЛЬНОГО УЧЕНИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	103
§ 3.2. ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КАК ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ САМООПРЕДЕЛЁННОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ВОВЛЕЧЕНИЕ ИХ В ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	157
§ 3.3. РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ ГРАЖДАНСКИХ КАЧЕСТВ ПОСРЕДСТВОМ МАССОВОГО ВОВЛЕЧЕНИЯ ИХ В СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	190
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	213
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	220

ВВЕДЕНИЕ

Проблеме формирования социальной зрелости личности в последнее время уделяется возрастающее внимание, поскольку современная система высшего образования ориентируется не только на подготовку квалифицированных специалистов, но и полноценных граждан своей страны, способных эффективно функционировать в современном обществе, принимать самостоятельные решения в ситуациях неопределённости и нести за них ответственность. Серьёзные изменения происходят и в самом высшем образовании, которое становится в большей степени социально ориентированным. Они связаны с переходом к системе непрерывного образования, вызванной бурным развитием науки и техники, постоянной сменой технологий, скорым внедрением инноваций, что ведёт к быстрому устареванию приобретённых знаний, вынуждая специалистов менять профиль, переквалифицироваться. Это в свою очередь вызывает определённые проблемы, связанные с социализацией, вхождением в новую социальную среду. Подстраиваясь под эти изменения, система высшего образования внедряет компетентностный подход, теорию коннективизма (Дж. Сименс), концепцию социального обучения (С. Хэргдон, Дж. С. Браун).

Внешние факторы, присущие современному социуму, такие как ускорение темпа жизни, развитие информационного общества, внедрение проектной культуры, активизация деятельности различных социально-политических и общественных организаций указывают на то, что современная система высшего образования должна ставить перед собой задачи не только по профессиональной подготовке компетентных специалистов в определённой сфере, но и готовить студентов к эффективному социальному функционированию. Нынешняя система высшего образования призвана обеспечить относительно гармоничное вхождение выпускаемых специалистов в общество в качестве его полноценных членов. Решение подобных задач возможно путём формирования у студентов социальной зрелости, которая, будучи интегративным личностным качеством, включает в себя перечисленные в Законе «Об образовании в Российской Федерации» социально значимые качества.

В данной работе предпринимается попытка не только проанализировать существующие в современных педагогических исследованиях решения актуальных проблем связанных с определением понятия «социальная зрелость личности», выявлением структуры данного феномена, но и обосновываются авторские подходы к пониманию сущности социальной зрелости студентов вузов, её структуре, предлагаются педагогические условия её становления и методика их реализации.

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА «СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ»

§ 1.1. Методологические подходы к определению понятия «социальная зрелость личности» в гуманитарных науках

В данном параграфе рассматриваются методологические подходы, используемые для определения понятия «социальная зрелость личности», которые применяются в современных педагогических исследованиях.

Актуальность данной темы исследования определяется отсутствием как в гуманитарных науках в целом, так и в педагогической литературе в частности, единого мнения по данному вопросу, несмотря на то, что на протяжении многих лет неоднократно предпринимались попытки найти решение этой проблемы.

В современной научной литературе существует широкое разнообразие подходов к пониманию феномена «социальная зрелость». Такой спектр подходов объясняется недостаточной разработанностью данного вопроса, а также сложностью и многогранностью самого изучаемого явления.

Различные аспекты проблемы социальной зрелости личности нашли своё отражение в теоретических представлениях о личностной зрелости в отечественной и зарубежной психологии (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм и др.); в психологических концепциях: социализации-индивидуализации личности (Г.М. Андреева, И.С. Кон, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Э. Эриксон и др.); социальных установок и ценностных отношений (В.Н. Мясищев, В.А. Ядов и др.); идей социального развития личности (В.В. Зеньковский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович и др.) [176, с. 15].

Понятие «социальная зрелость личности» является междисциплинарным. Его рассматривают в философском, социологическом, психологическом, акмеологическом и педагогическом плане. Соответственно, каждая из наук выделяет свой предмет изучения в данном явлении, рассматривает его под своим углом зрения.

Анализ литературы позволяет выявить подходы, применяемые в этих науках для толкования понятия «социальная зрелость личности». Следует обратить внимание на то, что в процессе исследования феномена, науки используют материал, наработанный в других сферах, активно взаимодействуя друг с другом. Таким образом, происходит заимствование и интеграция подходов, поэтому отнесенность подхода к той или иной области человеческого познания носит несколько условный характер.

В рамках парадигмы естественнонаучного подхода, характерного для философии, социальная зрелость личности рассматривается, прежде всего, с позиций структурного анализа и выступает как совокупность «факторов», «сторон», «уровней» и т.д. К недостаткам данного подхода следует отнести сложность в определении, развития, совершенствования личности в целом и социальной зрелости как её структурного элемента в частности. При этом временные, каче-

ственные и оценочные характеристики данного явления предоставляются с точки зрения внешнего наблюдателя, а не самого человека, т.е. субъекта, который сам же себя соотносит с собою и сам же себя соотносит с окружающим, существуя реально, то есть, являясь в то же время и объектом [79].

С позиций системного подхода, являющегося, по своей сути, методологической основой естественнонаучного познания, социальная зрелость личности рассматривается как системное качество зрелости вообще. Исследователи определяют сущность данного понятия посредством выявления элементов, составляющих социальную зрелость, качественных характеристик этих элементов, определением функций, которые эти элементы выполняют, взаимосвязей и взаимообусловленности элементов. В качестве компонентов социальной зрелости называют политическую зрелость, трудовую зрелость, семейно-бытовую зрелость, нравственную зрелость и т.д. [59, с. 34, 36-37].

Контекстный подход раскрывает зависимость социальной зрелости от конкретных исторических условий. В соответствии с положениями данного подхода структура и содержание социальной зрелости обуславливаются спецификой социально-экономической формации и могут варьироваться в различных типах общества.

Мы полностью поддерживаем мнение группы авторов под руководством А.А. Реана который, рассматривая проблему социальной зрелости, «отмечает зависимость определения содержания социальной зрелости от конкретной культуры», так как человек формируется в конкретном историческом времени и социальном пространстве, в процессе практической деятельности и воспитания [76, с. 41].

Данного подхода придерживается и П.М. Якобсон, утверждая, что «личностная зрелость человека есть феномен общественно-исторический, поскольку понятие зрелости в разных общественных условиях имеет различное содержание. Каждая историческая эпоха включает в него новые моменты. В разных культурах к зрелой личности предъявляются разные требования» [163, С. 26]. Называя личностную зрелость «общественно-историческим феноменом», П.М. Якобсон практически отождествляет понятия «личностная зрелость» и «социальная зрелость», утверждая, что «под зрелостью личности понимается, прежде всего, социальная зрелость» [6, с. 50].

Однако, нельзя не согласиться с точкой зрения Я.А. Безродной, по поводу того, что «в понятие «социальная зрелость» необходимо вкладывать только позитивное содержание. Личность, полностью разделяющая ценности «незрелого» социума, не может считаться социально зрелой. Социальная зрелость связана с внутренней установкой личности на позитивную направленность к развитию культуры, т.е. на гуманистические ценности» [14, с. 70].

Данную точку зрения разделяет и Г.С. Сухобская, утверждая, что «если рассуждать абстрактно, личность, полностью разделяющая ценности социума и реализующая их в своём поведении, может считаться социально зрелой. Однако с понятием социальной зрелости все же следует связывать внутреннюю установку личности только на те ценности, которые имеют позитивную направлен-

ность по отношению к развитию человечества, его культуры и цивилизации, то есть на гуманистические ценности». «Несомненно, что эта проблема достаточно сложна, так как критерии гуманистических ценностей человечества в ответ на вызовы XXI века тоже проходят определённую трансформацию, сохраняя при этом незыблемой только самую общую нравственную основу. Каждый взрослый человек уже по своему социальному статусу имеет право, а точнее долг перед социумом, принимать активное участие в этом всемирном полилоге народов» [160].

Согласно культурологическому подходу социальная зрелость личности связывается прежде всего с усвоением, принятием, интериоризацией человеком культуры того или иного общества. Из этого положения можно сделать вывод, что чем выше степень овладения культурой, тем выше уровень развития социальной зрелости. Данный подход определённым образом дополняет контекстный подход, так как каждому типу общества присуща своя культура.

Социальную зрелость личности, с точки зрения аксиологического подхода, можно рассматривать как приобщение человека к духовно-нравственным ценностям, как их интериоризацию, позволяющие ему быть активным субъектом общественных отношений. В ходе этого процесса формируется представление о тех ценностях, которые складываются в обществе, влияют на социальную культуру и определяют социальную позицию личности. Очевидно, что в таком случае основным критерием развития социальной зрелости будет выступать степень овладения системой духовно-нравственных ценностей, господствующих в обществе. Не вызывает сомнения тот факт, что данный подход ни коим образом не противоречит контекстному и культурологическому подходам, поскольку система духовно-нравственных ценностей является неотъемлемой частью культуры и, в известной степени, определяется характерными особенностями той или иной общественно-исторической формации.

Деятельностный подход подразумевает анализ социальной зрелости с точки зрения готовности и способности человека осуществлять общественно полезную деятельность. Использование такого подхода предполагает выявление качеств, позволяющих личности выступать полноценным субъектом деятельности. В рамках данного подхода можно рассматривать и такое проявление социальной зрелости как социальная активность.

В рамках концепции субъектного подхода социальная зрелость личности изучается «изнутри», со стороны субъекта, таким образом, личность «выступает не как набор объективных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носитель определённой картины мира, как некоторый микрокосм индивидуальных значений и смыслов, его поведение внутренне детерминировано» [79].

Многие авторы, такие как М.А. Драганов, А.А. Гудзовская, А.Г. Балицкий, В.А. Кузьмин отмечают субъектную сторону социальной зрелости, заявляя, что «степень социальной зрелости зависит от широты субъектности, т.е. круга тех аспектов, в отношении которых человек считает себя субъектом, берёт на себя ответственность и самоопределён» и на основе сформировавшейся «самоде-

ли» выражает свою социальную сущность и индивидуальное своеобразие, выступая активным субъектом собственного и социального развития» [59, с. 36].

Субъект обладает такими отличительными свойствами как самодетерминация и суверенность. «Самодетерминация и активность субъекта проявляется, в частности, в его способности взаимодействовать с самим собой, формируя новые собственные информационно-энергетические состояния, создавая новые образы, не связанные напрямую с внешними воздействиями». Следовательно, с позиций субъектного подхода социально зрелая личность будет «активной, хорошо интегрированной, способной управлять собой, адаптироваться к быстро изменяющимся условиям социальной жизни и противостоять манипулятивным воздействиям» [118].

Процессуальная сторона развития социальной зрелости личности раскрывается посредством применения континуального подхода. Данный подход позволяет выявить такие характерные черты процесса развития социальной зрелости как незавершённость, постоянство, непрерывность, объяснить такие его особенности как нелинейность, многомерность.

В этой связи, мы считаем вполне обоснованным мнение авторов (Г.Г. Александрова, Л.А. Анцыферова, М.В. Лукичева, Е.Г. Каменева и др.), которые давая характеристику социальной зрелости личности, выделяют такой признак процесса формирования или развития социальной зрелости как непрерывность или незавершённость.

Так Л.А. Анцыферова отмечает, что «сложный и противоречивый процесс становления личности, включающий в себя три основных аспекта зрелости (физический, социальный и нравственно-психологический), не ограничивается какими-то определёнными отрезками времени. «Природа зрелости не может рассматриваться как конечное состояние, к которому направлено развитие и которым оно завершается. Наоборот, чем более зрелой в социальном и психологическом смысле становится личность, тем более возрастает её способность к дальнейшему развитию» [76, с. 40].

М.В. Лукичева в своём исследовании также исходит из понимания зрелости «не как завершённой в своём формировании структуры, а как качественной характеристики развития личности применительно к любому этапу онтогенеза, обуславливающей возможность успешного перехода личности на следующую стадию развития. Понятие «зрелость» раскрывается в связи с понятием «развитие», характеризуя определённый этап развития явления или процесса, «момент его качественной определенности» [76, с. 40].

Данную точку зрения разделяет Е.Г. Каменева отмечая, что «относительно человека, достижение зрелости – это процесс «непрерывный, продолжающийся всю жизнь». К состоянию зрелости организм «приходит в конце периода развития». Однако это не значит, что зрелость недостижима. Как следует из философского определения зрелости – это «этап, фиксированный момент прогресса, указывающий на уровень развития, на те качественные параметры и характеристики, которые достигнуты процессом или явлением в его развитии и движении». Это говорит о том, что на определённом этапе развития человек должен

достичь соответствующего этому этапу уровня зрелости, т.е., как следует из психологической трактовки определения понятия зрелость, её важной психологической характеристикой является «стабилизация функциональных уровней основных видов деятельности» [59, с. 33].

Такой взгляд на развитие социальной зрелости как непрерывный процесс (т.е. процесс у которого между двумя любыми состояниями всегда можно выделить промежуточные, таким образом, понятие соседних состояний к такому процессу неприменимо и можно говорить лишь о последовательных состояниях и о близости их друг другу во времени) обуславливает правомерность и необходимость применения континуального подхода к описанию данного феномена [140].

В настоящее время учёные, в частности Н.С. Темиров, рассматривают социальную зрелость в контексте теории социализации «в качестве обобщённого критерия социализации и понимают её как готовность и подготовленность к реализации основных социальных функций». В рамках данной теории ряд авторов определяют социальную зрелость как «важный этап этого процесса, хотя и в разных аспектах. С этих позиций онтогенез человека предстаёт как процесс становления его как существа социального, его социального взросления через диалектику приспособления человека к обществу и обособления от него» [76, с. 44].

Подходы, применяемые в различных науках для толкования понятия «социальная зрелость личности» представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Подходы, применяемые в различных науках для толкования понятия
«социальная зрелость личности»**

Наука	Подход
философия	естественнонаучный (объектный)
социология	системный, контекстный, культурологический, аксиологический
психология	бихевиористский, когнитивный, гуманистический, субъектный, объектный, психосемантический
акмеология	акмеологический
андрагогика	субъектный
педагогика	личностно-ориентированный, интегративный, деятельностный, континуальный

Исходя из своих особенностей и специфики объекта и предмета исследования, каждая из вышеперечисленных наук вкладывает своё содержание в понятие «социальная зрелость личности» и приводит свои признаки. Необходимо отметить, что в связи с интеграцией различных областей научного познания, усилением межпредметных связей отдельные науки вкладывают похожее либо идентичное содержание в понятие «социальная зрелость личности».

В социологии социальная зрелость рассматривается с точки зрения таких её внешних проявлений как достижение человеком определённого возраста, получение полного комплекса гражданских прав и обязанностей, завершение образования, служба в армии, учёба с целью получения профессии и трудовая деятельность как обретение материальной независимости (автономности), готовность самостоятельно принимать решения о браке, содержать и воспитывать детей и пр.

Другими словами акцент делается на присвоении личностью системы общественных отношений и её положении в данной системе, обретении человеком самостоятельного социального положения, способности и возможности самостоятельно решать свою судьбу. При этом в социологической науке используется теория ролей, в соответствии с которой, социально зрелая личность выступает полноправным носителем социальных ролей в сфере экономики, политики и права.

В психологии можно выделить следующие магистральные подходы к пониманию феномена социальной зрелости, базирующиеся на основных направлениях в изучении личности – бихевиоризм, когнитивный и гуманистический подходы.

С точки зрения бихевиоризма социальную зрелость личности можно рассматривать как совокупность программируемых социально приемлемых поведенческих реакций, организованную, устойчивую систему социальных навыков.

С позиций когнитивного подхода в психологии социальную зрелость личности следует понимать как достаточно высокий уровень развития способности к социальному познанию, к смысловому творчеству, к созданию адекватной и непротиворечивой картины мира на основе конструкторов.

В рамках гуманистического подхода к пониманию социальной зрелости личности данный феномен рассматривается как достижение личностью определённого уровня в реализации своей потребности в самосовершенствовании, самореализации, самоактуализации, нахождение своего места в социуме, в мире [159, с. 43-44; 60, с. 60-75].

Говоря о наиболее общих психологических подходах к анализу социальной зрелости личности можно выделить отечественную и зарубежную школы.

Первый подход, характерный для зарубежных авторов, рассматривает зрелость с точки зрения описания интрапсихических условий субъективных переживаний человека, удовлетворённого жизнью и собой (А. Адлер, К. Юнг, К. Рордгерс и др.) [171].

Таким образом, в отличие от социологии, в психологических исследованиях, посвящённых вопросам социальной зрелости, больше внимания уделяется внутренней стороне данной проблемы, «самости» человека. Социальная зрелость изучается с позиций становления таких свойств личности как самостоятельность, самодостаточность, саморазвитие, самоактуализация, самоидентичность, самоприятие и самоопределение.

Однако, отдельные зарубежные исследователи (В. Франкл, А. Маслоу) в концепцию социальной зрелости личности наряду с характеристиками субъективного переживания зрелости включают и оценку ценности личности для общества.

Представление о том, что характер взаимоотношений человека с обществом в целом является характеристикой социальной зрелости, находит место у сравнительно небольшого числа иностранных авторов: социально зрелый человек должен иметь один из типов ценностей (Г. Олпорт), должен понимать себя как «часть мира» и одновременно сохранять автономию (Э. Фромм, В. Франкл), совершенствоваться, оказывать позитивное влияние на общество (А. Адлер, Э. Эриксон, А. Маслоу) [40, с. 42].

Представители второго подхода, традиционного для российской психологии, рассматривают социальную зрелость с точки зрения её значимости для общества. Акцент делается на свойствах, процессах, условиях становления, ценностях, позволяющих человеку приобрести такую значимость (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Реан, В.С. Мухина, В.И. Слободчиков и др.) [171].

В частности, А.А. Реан, указывает на то, что «в гуманистической психологии, с её доминирующей направленностью на раскрытие потенциала человека, на достижение самоидентичности и самопроявления, потенциально заложен риск эгоцентризма». Автор предлагает решение данной проблемы, суть которого заключается в том, что саморазвитие и самоактуализацию следует рассматривать в связи с феноменом самотрансценденции. Самотрансценденция трактуется как «выход человека за пределы своего «Я», преимущественная ориентация на окружающих, на свою социальную деятельность». Такого же мнения придерживается Э.В. Галажинский, выделяя, кроме способности к самореализации, и такой аспект зрелости личности, как готовность к работе по «сохраняющему порождению мира и дальнейшему его развитию» [6, с. 58-59].

Следует отметить, что, как справедливо указывает А.А. Гудзовская, в российской психологии наблюдается устойчивая тенденция вкладывать в понятие «личность» внешнюю оценку её значимости, обосновывать важность развития индивидуальности человека значимостью этого развития для общества. Следовательно, термины «социальная зрелость человека» и «личность» в большинстве отечественных теорий являются синонимами [40, с. 43].

При этом, для исследований советского периода является типичным определение содержания и критериев социальной зрелости как степени присвоения личностью социалистических общественных отношений. Следствием подобного подхода стало то, что в вопросе соотношения (баланса) социальных и личных интересов подчёркивалась необходимость приоритета интересов общественных и воспитания личности коллективиста [76, с. 43].

В зарубежных психолого-педагогических исследованиях, посвящённых данной теме, как отмечалось ранее, напротив, подчёркивается значимость индивидуализации и личностного смысла образовательного процесса для зрелого утверждения социальной позиции личности. Подобная тенденция наблюдается и в работах современных отечественных авторов [76, с. 43].

Одно из центральных мест категория социальная зрелость занимает в акмеологии, которая представляет собой интеграцию гуманитарного и естественнонаучного знания. С позиций акмеологического подхода социальная зрелость рассматривается как акмеформа, как многомерное состояние человека, характеризующее, насколько он состоялся как гражданин, специалист своего дела, как личность, при этом подчёркивается особое значение такого её аспекта как профессионализм, профессиональная зрелость.

Социальная зрелость личности наряду с такими понятиями как «взрослость» и «зрелость» является одной из базисных категорий андрагогики. Многие авторы разделяют понятия «взрослость» и «зрелость», что видно из следующего определения, предложенного С.И. Змеёвым: «... взрослый человек – это лицо, обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного и самоуправляемого поведения» [117].

Основываясь на этом определении можно сделать вывод о том, что в андрагогике социальная зрелость рассматривается как атрибут взрослости. С другой стороны, исходя из того, что в современной науке выделяют биологические, психологические и социальные характеристики взрослости, социальную зрелость можно трактовать как одну из социальных характеристик взрослости.

В педагогике широко применяется интегративный подход для анализа феномена социальная зрелость, что позволяет изучать его с различных точек зрения. В наиболее общей трактовке социальная зрелость личности предстаёт как социально-педагогический результат, возникающий в процессе взаимодействия социальной и педагогической среды, развития и взросления растущего человека. Исследователи в области педагогики, в частности С.М. Вишнякова, акцентируют внимание на важной роли сферы знаний в развитии социальной зрелости [105, с. 46; 76, с. 44]. В.Н. Максимова выделяет социальную зрелость как интегративный критерий, который отражает качество образования, результаты обучения, воспитания и развития [14, с. 65-66].

Однако, учитывая специфику предмета педагогических исследований, на наш взгляд, продуктивным является подход к пониманию социальной зрелости как к интегративному качеству личности, предполагающий выделение базисных социальных качеств, формирующихся в процессе социального взаимодействия. Этот подход позволяет не только выделить инвариант и фиксировать проявления социальной зрелости, но и проследить изменения в структуре и содержании, анализировать механизм её формирования на различных этапах. Только определяя социальную зрелость как качество личности, можно сделать ключевое в рамках педагогических исследований допущение, что её, как любое качество можно развивать [59, с. 37].

Таким образом, мы разделяем точку зрения большинства авторов (Е.И. Головаха, А.В. Позняков, А.А. Гудзовская, А.А. Реан, С.М. Вишнякова, П.Г. Якобсон, Л.Н. Коган, М.В. Лукичева и др.), рассматривающих социальную зрелость не столько с позиции формальных показателей социализации (достиже-

ние определённого возраста, приобретение определённых прав и обязанностей), сколько с позиции выделения показателей внутриличностного развития, определённых качеств субъекта, обеспечивающих ему сознательную, активную, творческую и созидательную жизнь. «Результатом становления личности с этой точки зрения является достижение ею зрелости как способности к самостоятельным и ответственным выборам с учётом своих возможностей и общественных потребностей» [76, с. 44]. Содержание понятия «социальная зрелость личности» в различных науках приведено в таблице 2.

Семантический анализ термина «социальная зрелость личности» предполагает анализ таких его составляющих как личность, зрелость и социальный, а так же словосочетания «социальная зрелость личности» как единого целого.

Такой подход позволяет определить, по крайней мере, одну из причин, по которой в педагогической литературе не существует единого определения понятия «социальная зрелость личности» – отсутствие достаточно обоснованного и общепринятого взгляда на понятие «личность» и её структуру.

Таблица 2

**Содержание понятия «социальная зрелость личности»
в различных науках**

Наука	Содержание понятия «социальная зрелость личности»
философия	1) этап; 2) момент прогресса; 3) подготовка к исполнению гражданских обязанностей; 4) трудовая деятельность;
социология	1) состояние системы; 2) положение личности в обществе; 3) приобретение человеком самостоятельного социального положения; 4) готовность к исполнению гражданских обязанностей; 5) степень присвоения личностью общественных отношений; 6) степень усвоения культуры;
психология	1) совокупность программируемых социально приемлемых поведенческих реакций; 2) способность к социальному познанию; 3) реализация потребности в самосовершенствовании; 4) результат социализации; 5) готовность к социальной самореализации; 6) личностное самоопределение; 7) готовность к самоопределению; 8) способность к самореализации, самоактуализации, самотрансценденции;
акмеология	1) результат социализации; 2) многомерное состояние человека, акмеформа;
андрагогика	1) внутренняя установка личности на ценности
педагогика	1) интегративная характеристика личности; 2) комплекс личностных качеств; 3) возрастная и социально-педагогическая характеристика человека; 4) интегративный критерий результатов обучения, воспитания, развития; 5) результат развития человека;

Многие авторы предпринимают попытки трактовать социальную зрелость с позиций структуры личности, предлагаемой в рамках различных социально-психологических теорий личности. Например, Ю.П. Бардин придерживается мнения, что «исходным пунктом рассуждений о структуре социальной зрелости должно быть определённое понимание самой личности», и что «личность можно представить как систему качеств, обусловленных включённостью индивида в систему общественных отношений, формирующихся и проявляющихся в деятельности» [156, с. 23].

Данная точка зрения является вполне логичной и обоснованной, однако её главным недостатком следует признать отсутствие в современной научной литературе, как общепринятого определения термина «личность», так и единого понимания её структуры, что усугубляется наличием широкого спектра разнообразных теорий и концепций.

Проблема личности – значимая и сложная, охватывающая огромное поле исследований. Понятие личности относится к числу сложнейших понятий, многозначность содержания этого понятия обусловлена многоаспектностью проявлений личности, многообразием форм её становления и развития.

«В начале теоретических и экспериментальных исследований личности, в 1927 г. один из основателей этих исследований, Г. Олпорт насчитал 50 различных определений личности, а в настоящее время их намного больше». «Личность представляет собой очень сложное психологическое образование. Необходимы, по крайней мере, несколько таких определений, в которых были бы представлены разные стороны психологии человека как личности. Кроме того, различные учёные выделяют и изучают разные аспекты психологии личности, и именно эти аспекты они обычно включают в предлагаемые ими частные определения личности» [88, с. 198]. И, наконец, как справедливо замечает В.П. Зинченко «никакое описание личности не может быть исчерпывающим» [22, с. 266]. По этой причине имеется большое количество подходов в рамках данного направления.

Однако, практически все авторы отмечают, что «личность – это социальный индивид, субъект общественных отношений, деятельности и общения», т.е. подчёркивают социальный характер личности. «Термином «индивид» обозначают биологическую сущность человека, а термином «личность» – его социальную сущность. Личность включает в себя темперамент, способности, особенности эмоционально-волевой сферы, характер. Но сущность личности – это её ценностные ориентации, её мотивационная сфера, её система социальных отношений и установок, в том числе обязательно и самоотношение. Социальное в человеке не оторвано от биологического. Индивидуальное начало включено в личность и проявляется в личностном. Но проявляется уже будучи «переработанным», ассимилированным в личность, т.е. проявляется на более высоком личностном уровне» [114].

С.Л. Рубинштейн отмечает, что внешние причины всегда действуют лишь опосредствованно через внутренние условия. При этом подчёркивается, что при объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино свя-

занная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия. Сами эти внутренние условия включают в себя психические явления – психические свойства и состояния личности [114].

Семантический анализ категории «зрелость» позволяет выделить в нём основные смысловые пространства: 1) полнота развития свойств человека; 2) результат предшествующего процесса по его полноте и значимости; 3) готовность и способность действовать [105, с. 17]. Слово «социальный» в данном контексте обозначает направленность личности вовне, её общественный характер, как некая противоположность биологической сущности человека.

Анализ определений понятия «социальная зрелость личности» позволяет обозначить различные аспекты социальной зрелости: 1) временной, то есть зрелость как процесс, происходящий во времени и имеющий этапы (Г. Олпрот); 2) качественный, т.е. зрелость как состояние, результат предшествующих процессов развития, достижение совершенства (Л.Н. Коган, Ю.П. Бардин); 3) оценочный, т.е. зрелость как характеристика человека, внешняя оценка (В.И. Даль, С.И. Ожегов, Ч. Райкрофт) [59, с. 34]. Аналогичной точки зрения придерживается А.В. Поздняков, указывая на следующие признаки, характеризующие социальную зрелость личности:

- 1) свойство человека, определённое состояние;
- 2) результат предшествующих процессов (развития, созревания, становления);
- 3) характеристика предшествующего процесса по его полноте и законченности;
- 4) выделение этапов (дозревший до чего-либо);
- 5) внешняя оценка (достижение совершенства, сравнение с неполным развитием) [105, с. 16].

Г.Г. Александрова обозначает следующие основные психологические признаки социальной зрелости личности:

- 1) субъектный характер;
- 2) системная самоорганизация;
- 3) тенденция к самореализации в различных социальных сферах;
- 4) незавершённость, т.е. процессуальный характер;
- 5) обусловленность, «привязанность» к конкретным социальным условиям [6, с. 63-64].

На основе проведённого анализа подходов к определению понятия «социальная зрелость личности» мы предлагаем следующую классификацию, приведённую в таблице 3.

**Классификация подходов к определению понятия
«социальная зрелость личности»**

Классификационный критерий		
По методологической основе	По области знания (нау- ке)	По аспекту содержания поня- тия
естественнонаучный	философский	временной
системный	социологический	качественный
контекстный	психологический	оценочный
культурологический	акмеологический	
личноcтно-ориентированный	андрагогический	
акмеологический	педагогический	
интегративный		
деятельностный		
аксиологичекий		
субъектный		
объектный		
психосемантический		
континуальный		

В заключение параграфа можно сделать следующие выводы.

1. Нами предложена следующая классификация существующих в современной науке подходов к определению понятия «социальная зрелость личности»: по методологической основе выделяются естественнонаучный, системный, контекстный, культурологический, личностно-ориентированный, акмеологический, интегративный, деятельностный, аксиологический, субъектный, объектный, психосемантический и континуальный подходы; по области знания – философский, социологический, психологический, акмеологический, андрагогический и педагогический подходы, по аспекту содержания понятия – временной, качественный и оценочный подходы.

2. Социальную зрелость личности следует рассматривать как непрерывный процесс, длящийся всю жизнь. Такая точка зрения делает перспективным и уместным использование континуального подхода для описания процесса её формирования, развития и становления.

3. В педагогических исследованиях, посвящённых проблеме социальной зрелости личности, является перспективным использование интегративного подхода, когда социальная зрелость трактуется как интегративное качество личности и рассматривается как новообразование, а не набор отдельных качеств.

4. По нашему мнению, не может быть единого универсального определения данного понятия в силу его междисциплинарности и широты. Каждая наука будет выделять свой аспект данного феномена в зависимости от предмета и объекта исследования, поставленных целей и задач. Нам представляется вполне обоснованной точка зрения, согласно которой структура социальной зрелости будет меняться в зависимости от этапа её формирования, возрастной категории, общественно-исторических условий и других факторов.

5. В педагогических исследованиях социальную зрелость личности целесообразно изучать в контексте теории социализации, т.к. одной из приоритетных задач, стоящих перед системой образования в настоящее время, является обеспечение эффективности протекания процесса социализации, а социальная зрелость рассматривается в качестве, во-первых, результата данного процесса, во-вторых, личностного качества, обеспечивающего его успешность, в-третьих, его этапа. Подробно этот вопрос будет освещён в следующем параграфе.

§ 1.2. Социальная зрелость личности с позиций теории социализации

Данный параграф посвящён рассмотрению социальной зрелости личности в рамках теории социализации.

Истоки современной концепции социализации находим в работах А. Бандуры, Г. Тарда, Т. Парсонса. Традиционно в процессе социализации учёные выделяют её аксиологический аспект и рассматривают социализацию как процесс усвоения человеком социальных ценностей, норм и их воспроизводство в собственной деятельности. «Социализация – это процесс и результат присвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта. Процесс социализации неразрывно связан с общением и совместной деятельностью людей» [113, с. 53; 159, с. 96]. Содержанием социального опыта выступают нормы, правила, ценности, отношения и т.п. социальной среды, культура труда, производственной и других видов деятельности [60, с. 52].

В зависимости от возраста индивида и ведущих агентов, социализацию принято разделять на три стадии: на первичной стадии (социализация младенца) главным агентом социализации выступает семья; вторичная стадия охватывает период получения формального образования, главными агентами социализации являются образовательные учреждения; и третья стадия – это социализация взрослого человека, социализация в профессиональной деятельности, в данном случае в качестве главных агентов социализации следует обозначить трудовой коллектив и саму личность (самосоциализация) [183; 7].

С точки зрения психологии и педагогики три стадии социализации правомерно рассматривать как переход индивида от социализации (первая стадия) к самосоциализации как осознаваемому, целенаправленному, самоуправляемому и конструируемому самой личностью процессу (вторая и, в особенности, третья стадии). Основываясь на подобной позиции, в качестве основной цели системы образования можно обозначить подготовку личности к самосоциализации. В русле данного подхода социальная зрелость личности предстаёт как способность к самосоциализации.

В нашем исследовании в контексте педагогического подхода к поставленной проблеме мы трактуем самосоциализацию как активное, целенаправленное самообучение личности социальному взаимодействию. При этом человек самостоятельно учится способам социального взаимодействия, привлекая в качестве своих учителей как общество в целом, так и отдельных его субъектов.

Подобная трактовка социальной зрелости личности приобретает особую актуальность в свете последних тенденций в сфере образования, а именно, перенос акцента на самообразование, актуализацию личностного компонента в образовательной деятельности человека. Как отмечают Г.Е. Здоровский и Г.А. Шуклина личность самостоятельно формирует, «образовывает» себя, используя институциональные формы образования как инструмент самореализации, самоактуализации, самосовершенствования. Социальную зрелость как способность человека к самосоциализации как обучению продуктивному взаимодействию с социумом на различных уровнях можно рассматривать в и качестве одного из

условий повышения эффективности самообразования, и в качестве его компонента и, как отмечалось выше, цели.

По мнению Г.Е. Здоровского и Г.А. Шуклиной основным субъектом самообразования является личность, которая удовлетворяет ряд потребностей и социализируется. Реализация потребностей и социализация характеризуют функции самообразования, на основе которых личность приобщается к определённой социальной группе, её ценностям и нормам. Таким образом, человек самостоятельно усваивает нормы и ценности группы, которую выбирает, т.е. переходит к самосоциализации.

При этом ряд авторов, представителей гуманистического направления, предлагает оценивать содержание социализации не с позиции приспособленности личности к конкретным условиям, а с точки зрения мировых стандартов, цивилизации и культуры, общечеловеческого образа и стиля жизни [60, с. 20].

Таким образом, реализуя функциональный и аксиологический подходы, социальную зрелость личности можно трактовать как достаточно высокий уровень усвоения человеком норм и ценностей для эффективного функционирования в обществе. Так, Н.С. Темиров рассматривает социальную зрелость в качестве обобщённого критерия социализации и понимает её как готовность и подготовленность к реализации основных социальных функций [76, с. 44].

При таком подходе данный феномен можно рассматривать также как результат процесса социализации личности, как этап данного процесса, как свойство личности, обеспечивающее эффективное протекание социализации и возможность перехода на новый уровень развития социальности – личностного качества, характеризующего меру развития человека как общественного существа, выражающегося в уровне овладения знаниями, умениями и другими элементами накопленного в обществе социального опыта и проявляющегося через способность индивида реализовывать свой духовно-культурный потенциал в процессе совместной с другими людьми деятельности [96, с. 544].

При этом процесс социализации рассматривается как непрерывный, протекающий на протяжении всей жизни человека. «По характеру своего протекания социализация личности относится к процессам «с неопределённым концом», хотя и с определённой целью. И процесс этот не прерывается на протяжении всего онтогенеза человека. Отсюда следует, что социализация не только никогда не завершается, но и «никогда не бывает полной» (П. Бергер, Т. Лукман, 1995)» [113, с. 56]. Другими словами, можно выделить результативный, этапный и личностный аспекты данного феномена.

Однако исследователи также указывают на то, что усвоение ценностей и функционирование в обществе не является конечной целью процесса социализации. Социализация, прежде всего, подразумевает становление и развитие индивидуальности человека и его самореализацию. Таким образом, суть социализации заключается в поиске и последующей реализации в социуме собственной индивидуальности посредством приобретения типичных для членов данного общества черт. «Социализация не есть антипод индивидуализации, якобы ведущий к нивелированию личности, индивидуальности человека. Скорее наобо-

рот, в процессе социализации и социальной адаптации человек обретает свою индивидуальность, но чаще всего сложным и противоречивым образом» [113, с. 55]. С подобных позиций социально зрелой можно считать личность, которая стала индивидуальностью. Однако, подобная трактовка представляется нам чрезмерно широкой, и, следовательно, скорее намечает общее направление в понимании социальной зрелости, а не определяет сам феномен.

Следует отметить, что некоторые авторы справедливо указывают на то, что в процессе социализации формируется и развивается не только социальная сторона человека и его индивидуальность, а, весь человек целиком во всём многообразии его проявлений. « ... индивид социален изначально и потому способен развиваться в самых разнообразных направлениях, а не только от общественного к индивидуальному (А.В. Брушлинский, 1991)» [113, с. 56].

Данное положение перекликается с идеей о гармонично развитой личности. Следовательно, социально зрелой можно считать всесторонне развитую личность, отличающуюся гармоничными отношениями с обществом. Однако, несмотря на кажущуюся привлекательность и правильность, подобная трактовка социально зрелой личности, во-первых, характеризует скорее личностную, а не социальную зрелость, во-вторых, отличается определённым идеализмом и утопичностью, в-третьих, не раскрывает сущность гармонических отношений.

Развивая идею о процессе социализации как становлении индивидуальности, исследователи выявляют механизм, своеобразную движущую силу социализации, который заключается в стремлении человека, с одной стороны, войти в общество, стать его полноценным членом и, с другой стороны, стремлении человека к выделению из общества, признанию его уникальности, реализации собственной индивидуальности. С данной точки зрения социализация представляется как диалектическое единство двух противоположных потребностей человека – потребности в интеграции в общество и потребности в индивидуализации, обособлении от него.

С позиций теории социализации социально зрелая личность, если рассматривать процесс социализации как интеграцию и обособление, индивидуализацию, предполагает наличие типического, характерного для общества и индивидуального, при этом индивидуальное проявляется посредством типического, является формой его выражения и, наоборот, в типическом проявляется индивидуальное. Задачей системы образования является обеспечение эффективного протекания этого процесса.

Социализация как типичный процесс означает похожесть её протекания для представителей типичных социальных или возрастных групп, имеющих одинаковые религию, культуру, социальное положение. Социализация как единственный процесс возникает благодаря особенностям, свойственным данной личности (способностям, внешним данным, степени конформности, коммунибельности, индивидуальному уровню идентичности), т.е. стремлению к развитию своих способностей, осознанию своего жизненного пути как уникального и т.д. [60, с. 54].

Вообще, это противоречие (между стремлением человека к интеграции в общество и, в тоже время, обособлению от него, приобретению типичных и индивидуальных черт) можно связать со структурой личности, в которую, по общепринятому мнению, входит общественный компонент (личность), биологический компонент (индивид) и компонент, обеспечивающий уникальность, неповторимость каждого отдельного человека (индивидуальность). Следовательно, логично предположить, что потребность в интеграции связана с личностным компонентом, а потребность в индивидуализации – с индивидуальностью. Стремление разрешить данное противоречие, очевидно, является одним из факторов, обуславливающих развитие личности в целом. В тоже время необходимо помнить о том, что личность существует и функционирует на основе принципа холизма (целостности), т.е. как целостность и вышеперечисленные компоненты существуют не изолированно друг от друга, а как единое целое. Например, в личности присутствуют как индивидуальность, так и индивид. Данное положение лежит в основе теории «индивидуальной психологии», разработанной А. Адлером. А. Адлер рассматривал человека «как единое целостное, самосогласующееся существо, т.е. индивидуум представляет собой неделимое целое в отношении взаимосвязи между мозгом и телом, между сознательным и бессознательным, имеет единство в мышлении, чувствах, действиях, в каждом проявлении личности» [159, с. 44].

Таким образом, мы ещё раз возвращаемся к мысли о том, что разрешая данное противоречие в процессе социализации, человек становится уникальной, неповторимой индивидуальностью, следовательно, результатом социализации является не только формирование личности как усвоение существующих в обществе норм, ценностей, вхождение человека в общество и приобретение им качеств, присущих членам данного общества, но и становление его индивидуальности, наряду с развитием других составляющих личности.

Итак, если мы разделяем данную точку зрения, то личность, которая сумела успешно разрешить противоречие между потребностью в интеграции в общество, с одной стороны, и потребностью в индивидуализации, с другой стороны, может считаться социально зрелой.

Дальнейший анализ данного положения приводит авторов к выявлению способа, посредством которого личность разрешает существующее противоречие между потребностью в интеграции и индивидуализации. Ряд авторов полагает, что успешное разрешение этого противоречия заключается в нахождении разумного баланса между индивидуализацией и интеграцией. По нашему мнению, данный баланс можно трактовать как сочетание потребностей человека, выражающихся формулой «я хочу», его возможностей, которые можно определить как «я могу» и требованиями, предъявляемыми обществом человеку, которые можно обозначить фразой «я должен».

Так, по мнению Т.Е. Старченко, Н.С. Темирова, Ю.Б. Бардина особое значение для понимания сущности социальной зрелости личности имеет принцип единства личных и общественных интересов (нахождение баланса), в частно-

сти, что «социальная зрелость личности – это гармоническое сочетание личной и общественной направленности» [59, с. 34].

Сходная позиция была высказана выдающимся австрийским психологом, основоположником психоанализа З. Фрейдом, который утверждал, что «Я» («эго» по терминологии З. Фрейда) человека формируется в результате попытки найти компромисс между потребностями (бессознательное «ид») и требованиями общества (надсознательное, сверхсознательное «суперэго»). По нашему мнению, такую личность можно назвать «сбалансированной».

Нам представляется, что сбалансированность личности, помимо указанных выше, также проявляется в разрешении противоречий в следующих ключевых для развития личности областях:

1) аксиологической (самооценки) – противоречие между Я-идеальное и Я-реальное, которое может быть выражено фразой «Какой я есть → каким я хочу быть»;

2) познавательной (когнитивной) – противоречие между тем, что человек знает и тем, что он хочет знать, которое может быть выражено фразой «Я знаю → я хочу знать»;

3) деятельностной – противоречие между тем, что человек хочет сделать и его реальными возможностями в этой области, которое может быть выражено фразой «Я хочу сделать → я способен сделать»;

4) интерактивной (социальных отношений, поведенческой) – противоречие между требованиями общества и желаниями человека, которое может быть выражено фразой «Я хочу → я должен».

Говоря о сбалансированности личности в интерактивном или поведенческом плане, уместно вспомнить теорию Норакидзе. Автор, рассматривая соотношение поведения человека и его внутренних мотивов, считает, что личность, у которой нет конфликтов между поведением и внутренними мотивами, можно назвать гармонической. Учёный полагает, что бесконфликтность проявляется в том, что желания, моральные принципы, чувство долга и реальное поведение человека гармонично сочетаются друг с другом, имеют социальную направленность и адекватность [60, с. 36-37].

Кроме перечисленных выше аспектов, сбалансированность личности может проявляться и в форме её ориентации относительно общества. К. Хорни, автор социокультурной концепции личности, выделяет три типа личности:

1) уступчивый (привязчивый) тип, характеризуется мазохистской установкой (склонность к подчинению, готовность жертвовать собственными интересами);

2) обособленный (отчуждённый) тип, характеризуется тенденцией «от людей» проявляющейся, либо в склонности к отшельничеству, выбору занятий, связанных с уединением, либо развивается человеконенавистничество;

3) враждебный (агрессивный) тип, характеризуется садистической установкой (стремление к неограниченной власти, к подавлению людей) [159, с. 43-44; 60, с. 36].

В рамках теории К. Хорни сбалансированная, социально зрелая личность отличается наличием всех трёх типов ориентации и гибкостью в их выборе: выбирает тот или иной тип в зависимости от ситуации, сохраняя общую тенденцию к ориентации на общество и гуманистическое отношение к окружающим на основе общечеловеческих ценностей.

С точки зрения психологии важной характеристикой сбалансированной личности следует считать её синтонность (греч. *syntonia* – согласованность) – особенность склада личности, сочетающей внутреннюю уравновешенность с эмоциональной отзывчивостью и общительностью [110, с. 604].

В педагогике идея сбалансированной личности нашла своё отражение в работах Д. Дьюи, по мнению которого основной задачей учебного процесса является сохранение равновесия между социальными задачами воспитания и индивидуальными потребностями личности [176, с. 18-19].

Следовательно, с позиций данного подхода «сбалансированная личность» может считаться социально зрелой. Однако в подобном подходе нам видятся и определённые недостатки. С нашей точки зрения, данный подход является несколько прагматичным, в определённой степени меркантильным, отчасти лишённым гуманистической направленности. По своей сути данный подход напоминает коммерческое соглашение, заключаемое между личностью с одной стороны, и обществом с другой стороны. Такое соглашение, после его заключения, оставляет договаривающиеся стороны индифферентными, и, не способствует их дальнейшему сотрудничеству. Нахождение баланса, как только он достигнут, не предполагает дальнейшего развития отношений между личностью и обществом, и, по сути, сводится к поддержанию достигнутого компромисса. В тоже время понятие «баланс», раскрывая тип установившихся отношений между личностью и обществом, не даёт достаточно чёткого ответа на вопрос о способе их взаимодействия и обеспечения самого баланса. Подобный подход также не достаточно чётко отражает сущность личности как творца, преобразователя, стремящегося как к самосовершенствованию, так и к преобразованию окружающего мира.

Анализируя социальную зрелость личности с позиций теории социализации, процесс социализации личности следует рассматривать с двух позиций: во-первых, с позиции личности, т.е. с точки зрения тех изменений, которые происходят в личности под влиянием общества в ходе её социализации (личный аспект социализации); во-вторых, исследовать влияние личности на общество и те преобразования, которые социально зрелая личность может произвести в социуме (общественный аспект социализации). Под таким углом зрения социализация предстаёт как двунаправленный процесс, как взаимодействие личности и общества в их диалектическом единстве.

Аналогичного мнения придерживается Е.Н. Каменская, утверждая, что «социализация личности является двусторонним процессом усвоения индивидом социального опыта того общества, к которому он принадлежит, с одной стороны, и активного воспроизводства и наращивания им систем социальных связей и отношений, в которых он развивается, – с другой». Автор полагает, что

личность является активным субъектом данного процесса, т.к. «человек не только воспринимает социальный опыт и овладевает им, но и активно преобразует его в собственные ценности, установки, позиции, ориентации, в собственное видение общественных отношений. При этом личность субъективно включается в разнообразные социальные связи, в исполнение различных ролевых функций, тем самым преобразуя и окружающий её социальный мир, и себя» [60, с. 52].

Как доказал в своих трудах Д. Дьюи, индивидуум, реализуя свои способности и желания, сам оказывает влияние на окружающую среду [176, с. 18]. В самой социализации можно выделить несколько аспектов, отражающих многомерность данного феномена и намечающих возможные подходы к его изучению:

1) личностный аспект, когда социализация рассматривается как один из ключевых факторов формирования и дальнейшего развития личности;

2) деятельностный аспект, когда социализация предстаёт как определённый вид деятельности, в частности данное положение относится к специально организуемому процессу социализации, который осуществляется в образовательных учреждениях и самосоциализации в противоположность неосознаваемой стихийной социализации;

3) культурологический аспект, когда социализация трактуется как освоение человеком культуры данного общества;

4) аксиологический (ценностный) аспект, когда социализация определяется как усвоение личностью ценностей, норм и смыслов, господствующих в данном обществе; важно отметить, что данный аспект близок культурологическому;

5) когнитивный (познавательный) аспект, характеризующий процесс социализации как познание личностью общества и себя как члена данного общества;

6) информационный аспект, когда социализация интерпретируется как процесс усвоения личностью социальной информации, при этом в современном информационном обществе, чем выше социальный статус индивида, тем выше уровень его доступа к информации; необходимо указать, что данный аспект связан с когнитивным;

7) интерактивный аспект, когда анализируются способы и формы взаимодействия личности и общества;

8) аттитудный аспект, изучающий отношения, складывающиеся между личностью и социумом в ходе их взаимодействия.

В соответствии с выделенными аспектами социализации социальную зрелость личности можно трактовать как:

1) достаточно высокий уровень развития социализованности – личностный аспект;

2) достаточно высокий уровень развития способности к самостоятельной организации процесса социализации (самосоциализации) – деятельностный аспект;

3) достаточно высокий уровень освоения человеком культуры – культурологический аспект;

4) достаточно высокий уровень усвоения личностью ценностей – аксиологический (ценностный) аспект;

5) достаточно высокий уровень развития способности к социальному познанию – когнитивный аспект;

6) достаточно высокий уровень развития коммуникативности как способности к работе с социальной информацией – информационный аспект;

7) достаточно высокий уровень развития способности к эффективному взаимодействию в обществе (интерактивности) – интерактивный аспект;

8) достаточно высокий уровень развития самоопределённости – аттитудный аспект.

В контексте теории социализации применимы и другие подходы. Например, социальную зрелость личности возможно интерпретировать с позиций семиотического подхода как достаточно высокий уровень владения личностью социальным языком как знаковой системой. В рамках программного подхода социальную зрелость личности следует трактовать как владение социальными программами, которые могут быть представлены в виде сценариев и скриптов. Говоря образным языком общество можно сравнить с операционной системой – матрицей, в рамках которой функционируют различные программы – личности. При этом, если программа оказывается несовместимой с операционной системой, то она не может должным образом функционировать. Следовательно, система образования должна обеспечить совместимость «программ» личности и общества.

Итак, проведённый анализ социальной зрелости личности в контексте теории социализации позволяет сделать следующие выводы.

1. В рамках теории социализации возможны различные трактовки социальной зрелости личности.

2. В соответствии с выделенными аспектами социализации (личностный, деятельностный, культурологический, аксиологический, когнитивный, информационный, интерактивный, аттитудный) социальную зрелость личности можно трактовать как: достаточно высокий уровень развития социализованности; достаточно высокий уровень развития способности к самосоциализации; достаточно высокий уровень освоения человеком культуры; достаточно высокий уровень усвоения личностью ценностей; достаточно высокий уровень развития способности к социальному познанию; достаточно высокий уровень развития коммуникативности; достаточно высокий уровень развития интерактивности; достаточно высокий уровень развития самоопределённости.

3. С позиций сбалансированной личности социальную зрелость личности рассматривают как успешное разрешение следующих противоречий: противоречие между Я-идеальное и Я-реальное; противоречие между тем, что человек знает и тем, что он хочет знать; противоречие между тем, что человек хочет сделать и его реальными возможностями в этой области; противоречие между требованиями общества и желаниями человека.

4. Социальную зрелость личности также можно определять как способность индивида к самосоциализации, как достижение человеком достаточно высокого уровня усвоения социальных норм и ценностей для его эффективного функционирования в обществе; как реализацию человеком своей индивидуальности; как всесторонне развитую личность.

5. В нашем исследовании мы изучаем социальную зрелость с позиций интерактивного подхода (интерактивный аспект социализации), применение которого в педагогике представляется нам наиболее релевантным.

§ 1.3. Интерактивный подход как методологическая основа исследования социальной зрелости личности

В данном параграфе мы характеризуем социальную зрелость личности с позиций интерактивного подхода на основе теории социального взаимодействия.

В нашем исследовании мы рассматриваем социализацию, прежде всего, как непрерывный процесс взаимодействия между личностью и обществом. Ни в коей мере не преуменьшая значения аксиологического и других аспектов социализации, мы склонны считать, что усвоение ценностей, норм, смыслов или, в более широком понимании, культуры не является самоцелью социализации, а лишь предпосылкой, обязательным условием для осуществления личностью эффективного взаимодействия с обществом.

Таким образом, в исследовании феномена социальной зрелости личности с позиций теории социализации, мы выдвигаем на первый план интерактивный аспект социализации. «Социальная зрелость развивается в процессе социального взаимодействия на протяжении всей жизни человека и проявляется в его социальных установках, поведении и поступках» [59, с. 54].

Теоретическое основание социального взаимодействия приводиться в следующих социологических исследованиях: теория обмена (Дж. Хоманс, П. Блау) и её модификация теория рационального выбора, символический интеракционизм (Г. Блумер, Дж. Г. Мид), концепция управления впечатлениями (Э. Гофман, Дж. Тернер) [136].

В социологии под социальным взаимодействием понимают «процесс непосредственного или опосредованного воздействия социальных объектов друг на друга, в котором взаимодействующие стороны связаны циклической причинной зависимостью, социальное взаимодействие как вид связи представляет интегрированность действий, функциональную координацию их следствий, т.е. систему действий» [155, с. 965].

В психологии взаимодействие трактуется как обмен различными представлениями, чувствами, желаниями, переживаниями [159, с. 190, 273].

П.А. Сорокин следующим образом формулирует основной признак социального взаимодействия: а) психические переживания или б) внешние акты, в) либо то и другое одного (одних) людей представляют функцию существования и состояния (психического и физического) другого или других индивидов» [152, с. 130].

Мы полагаем целесообразным выделить следующие характеристики социального взаимодействия:

1) его антропоцентричный и социоцентричный характер, обусловленный тем, что социальное взаимодействие возможно только между людьми в рамках социума;

2) его информационный характер, поскольку в соответствии с современными теориями информации (теория отражения, атрибутивная концепция (В.М. Глушков, Д.А. Гущин, А.Д. Урсул), функциональная концепция (И.И. Гришкин,

Д.И. Дубровский), семиотический подход, тезаурусный подход) любая взаимосвязь людей предполагает обмен информацией;

3) его активный (субъектный, агентный) характер, т.к. «социальное взаимодействие, с одной стороны, предполагает активность каждого, а, с другой стороны, является одновременно стимулом и реакцией на всех остальных» [159, с. 274].

Структура социального взаимодействия традиционно включает в себя следующие основные компоненты: субъект взаимодействия', отношение', характер взаимосвязи, отношение", субъект взаимодействия" ($S'O' \leftrightarrow O'S''$). В структуру взаимодействия также входят стимул, носящий информационный характер, канал взаимодействия, по которому передаётся стимул, реакция, т.е. изменение состояния субъекта, ситуация взаимодействия, включающая факторы и условия взаимодействия.

Взаимодействие, в отличие от деятельности, структура которой в упрощённом виде состоит из субъекта деятельности, воздействия и объекта деятельности ($S \rightarrow O$), подразумевает субъект – субъектный характер отношений. Поскольку современные концепции образования рассматривают обучающихся и преподавателей как равноправных субъектов образовательного процесса, то следует говорить об их взаимодействии. Однако, если речь идёт, например, об овладении человеком знаниями, то тогда подразумевается деятельность.

Взаимодействие всегда предполагает обмен действиями и ответными реакциями на них. Следовательно, взаимодействие подразумевает взаимное влияние социальных объектов друг на друга, которое вызывает определённые физические изменения в организме человека (соматическую реакцию) [7].

П.А. Сорокин вводит в рассмотрение и подвергает развёрнутому анализу три условия, необходимых для осуществления социального взаимодействия:

1) наличие двух или более индивидов, обуславливающих поведение и переживания друг друга;

2) совершение ими каких-то действий, влияющих на взаимные переживания и поступки;

3) наличие проводников, передающих эти влияния и воздействия индивидов друг на друга.

Некоторые учёные находят целесообразным введение четвёртого условия, а именно, наличие общей основы для контактов [7].

Очевидно, что социальное взаимодействие осуществляет большое количество функций, выделяемых в зависимости от специфики и целей исследования. В рамках рассматриваемой нами проблемы социальной зрелости мы считаем обоснованным указать на следующие функции социального взаимодействия:

1. Социализирующая, обусловленная тем, что социализация осуществляется в процессе социального взаимодействия. «Взаимодействие является определяющим фактором того, что человек является существом социальным, и что без взаимодействия с обществом или другим человеком, человек не сможет реализовать себя и свои возможности». «Сущность взаимодействия заключается в самореализации и самоактуализации человека в социальной среде обитания, и

именно взаимодействие является важным способом социализации человека и имеет большое значение для его существования в целом» [28].

2. Консолидирующая, проявляющаяся в том, что социальное взаимодействие является основанием общественной солидарности, включённости личности в общество, становлении человека как части общества, его члена.

3. Аттitudная, раскрывающая решающее значение социального взаимодействия для формирования отношений человека.

4. Развивающая, отражающая ведущую роль взаимодействия в развитии личности. Многие авторы указывают на решающую роль взаимодействия в формировании личности в процессе социализации. Например, Ч. Кули считает, что личность формируется на основе множества взаимодействий людей с окружающим миром. В процессе этих интеракций люди создают свое «зеркальное Я», состоящее из трех элементов: 1) того, как, по нашему мнению, нас воспринимают другие; 2) того, как, по нашему мнению, они реагируют на то, что видят; 3) того, как мы отвечаем на воспринятую нами реакцию других [60, с. 25].

П.А. Сорокин подчёркивает, что социальные взаимодействия выступают как социокультурные. Они предполагают симультанное протекание трёх процессов, а именно, взаимодействие норм, ценностей, стандартов, содержащихся в сознании человека и группы; взаимодействие конкретных людей и групп; взаимодействие материализованных ценностей общественной жизни [159, с. 279].

Результаты проведённого анализа феномена социального взаимодействия представлены в форме тезауруса в таблице 4.

Таблица 4

Тезаурус понятия «социальное взаимодействие»

Структура	Характеристики	Функции	Условия
1) субъект взаимодействия'; 2) отношение'; 3) характер взаимосвязи; 4) отношение"; 5) субъект взаимодействия"; 6) стимул; 7) канал взаимодействия; 8) реакция; 9) ситуация взаимодействия (факторы и условия)	1) антропоцентричность; 2) социоцентричность; 3) информационность; 4) активность; 5) социокультурность	1) социализирующая; 2) консолидирующая; 3) аттitudная; 4) развивающая	1) наличие двух или более индивидов, обуславливающих поведение и переживания друг друга; 2) совершение ими каких-то действий, влияющих на взаимные переживания и поступки; 3) наличие проводников, передающих эти влияния и воздействия индивидов друг на друга; 4) наличие общей основы для контактов

Большинство авторов рассматривают преимущественно межличностные взаимодействия или взаимодействия на уровне группы. Исследователи, как правило, не акцентируют внимание на том, что данные взаимодействия, по сути, являются отражением, формой осуществления, опосредования взаимодействия между личностью и обществом.

Специфика взаимодействия между личностью и обществом, с нашей точки зрения, заключается в том, что общество выступает, с одной стороны, в качестве субъекта этого взаимодействия, с другой стороны – как среда, в которой осуществляется взаимодействие и, следуя идее общественно-исторической природы психики, разработанной Л.С. Выготским, как источник развития личности [176, с. 22].

Теоретические основы понимания общества как субъекта были разработаны Г.Э. Белицкой. Исследователь расширяет понимание субъект-субъектных отношений, экстраполируя их на отношения человек-общество, которое выражается в личностном конструкте «Я»-общество. Уровень, определяющий успешность сохранения целостности личности (автономность как субъекта, с одной стороны, и активного преобразователя, потребителя общественного, с другой), является уровнем, на котором личность выступает в системе межличностных интеракций: осознание субъектом себя и человечества в целом [15, с. 56-62; 16, с. 42-56; 40, с. 52].

Учитывая огромное разнообразие взаимодействий, осуществляемых человеком на протяжении его жизни, и, как следствие, невозможность выделения универсального системообразующего признака, создание единой, всеохватывающей типологии социальных взаимодействий представляется весьма проблематичным. Однако, анализ исследований, проведённых в данной области, позволяет нам привести наиболее релевантные с точки зрения исследования феномена социальной зрелости личности классификации социальных взаимодействий.

Так, по количеству участников социальные взаимодействия можно разделить на осуществляемые на:

- 1) макроуровне (массовые движения, партии, страты, социальные институты);
- 2) среднем уровне (социальные организации);
- 3) микроуровне (малые группы);
- 4) личностном уровне (социально-психологические характеристики субъекта).

По сферам осуществления можно выделить социальные взаимодействия, происходящие в государстве, экономике, обществе, политике, образовании, здравоохранении, семейно-бытовой сфере и т.д.

В зависимости от условий, в которых протекают социальные взаимодействия, выделяются взаимодействия, осуществляющиеся в нормальных, осложнённых, экстремальных условиях. Можно выделить прямое (непосредственное) и опосредованное взаимодействие [60, с. 16].

Если взять в качестве критерия взаимозависимость участников в процессе взаимодействия, то можно выделить одно- и двустороннюю интеракцию.

По направлению взаимоотношений взаимодействие может быть солидарным, антагонистичным или смешанным.

Можно выделить организованные и неорганизованные взаимодействия. Интеракция организована, если отношения сторон, их действия сложились в определённую структуру прав, обязанностей, функций и опираются на некую систему ценностей [159, с. 278].

П.А. Сорокин, комбинируя различные интеракции, выделяет следующие типы социального взаимодействия: 1) организованно-антагонистическая система интеракции, основанная на принуждении; 2) организованно-солидарная система интеракции, основанная на добровольном членстве; 3) организованно-смешанная, солидарно-антагонистическая система, которая частично управляется принуждением, а частично – добровольной поддержкой устоявшейся системы взаимоотношений и ценностей.

П.А. Сорокин отмечает, что «большинство организованных социально-интерактивных систем, от семьи до церкви и государства, принадлежит к типу организованно-смешанных». Исследователь также выделяет неорганизованно-антагонистический, неорганизованно-солидарный и неорганизованно-смешанный типы интеракций [159, с. 278].

По мнению И.Н. Валиева «взаимодействие человека с обществом может осуществляться в трёх основных формах: конформизм, конфликт, сотрудничество» [28]. Мы полагаем, что подчинение, подавление, конформизм, конфликт, конкуренцию и сотрудничество логичнее рассматривать как способы социального взаимодействия, в то время как его основными формами следует признать общение и деятельность. Однако, выделяют и другие формы межличностного взаимодействия: привязанность, дружба, любовь, соревнование, уход, времяпрепровождение, операция, игра, социальное влияние, ритуальное взаимодействие и др. [158, с. 432].

Классификация различных типов социального взаимодействия представлена в таблице 5.

Таблица 5

Классификация типов социального взаимодействия

№	Классификационный критерий	Типы социального взаимодействия
1.	по количеству участников	1) массовые; 2) корпоративные; 3) групповые; 4) личностные
2.	по сферам осуществления	1) государственные; 2) экономические; 3) общественные; 4) политические; 5) образовательные; 6) здравоохранительные; 7) семейно-бытовые и т.д.

№	Классификационный критерий	Типы социального взаимодействия
3.	по условиям протекания	1) осуществляющиеся в нормальных условиях; 2) осуществляющиеся в осложнённых условиях; 3) осуществляющиеся в экстремальных условиях
4.	по взаимозависимости участников	1) одностороннее; 2) двустороннее
5.	по направлению взаимоотношений	1) солидарное; 2) антагонистичное; 3) смешанное
6.	по степени организованности	1) организованные; 2) неорганизованные
7.	по способам взаимодействия	1) подчинение; 2) подавление; 3) конформизм; 4) конфликт; 5) конкуренция; 6) сотрудничество
8.	по формам взаимодействия	1) привязанность; 2) дружба; 3) любовь; 4) соревнование; 5) уход; 6) времяпрепровождение; 7) операция; 8) игра; 9) влияние; 10) ритуалы

В соответствии со спецификой исследования, нас, прежде всего, интересует характер социального взаимодействия, свойственный социально зрелой личности. Проведённый анализ социального взаимодействия даёт возможность описать социально зрелую личность с позиций, присущих ей особенностей социального взаимодействия.

Социально зрелая личность отличается способностью осуществлять продуктивное социальное взаимодействие на различных уровнях (в частности, на личностном уровне, микроуровне, среднем уровне, макроуровне). В качестве субъектов взаимодействия при этом выступают отдельные личности, небольшие группы людей, общественные учреждения и организации, социальные институты и, наконец, общество. Принимая во внимание, характерную для современного мирового сообщества, тенденцию к глобализации в качестве субъекта взаимодействия можно рассматривать и всё человечество.

Для социально зрелой личности характерно умение эффективно взаимодействовать в различных сферах: профессиональной, бытовой, общественно-политической и т.д. Социально зрелая личность может проводить эффективное взаимодействие во всевозможных условиях, выступая в качестве субъекта. Данная личность стремится к совершению двусторонних интеракций на основе солидарности и сотрудничества – взаимосодействию. Механизмом, обеспечи-

вающим реализацию подобного типа взаимодействия, является его диалогичность, позволяющая субъектам учитывать интересы друг друга, находить компромиссы, управлять конфликтными ситуациями и константно взаимодействовать.

По нашему мнению, педагогическая направленность, «педагогичность» интерактивного подхода к рассмотрению социальной зрелости личности проявляется в том, что мы трактуем данный феномен не только как личностное качество, обеспечивающее эффективность процесса взаимодействия, но и как способность личности обучаться социальному взаимодействию у социума и его различных субъектов, у социального окружения в ходе взаимодействия.

При этом социально зрелая личность не просто умеет использовать в качестве учителя отдельного человека, группу людей, организацию, социальный институт, общество, всё социальное окружение как образовательную среду, расширяя таким образом своё образовательное пространство, а владеет методикой, которая позволяет ей самостоятельно «превращать» их в своих учителей, создавать благоприятные условия, повышающие продуктивность процесса обучения у социума. Данная личность учится у других, учится обучая других, учится у самого себя, учится обучая себя.

Социально зрелая личность не отдаляется от общества, не замыкается в себе, ограничивая социальное взаимодействие, боясь совершить ошибку, напротив, она активно взаимодействует с людьми, извлекает уроки как из своих собственных ошибок, так и из ошибок других, воспринимая просчёты как положительное явление, как средство обогащения личного опыта.

Социально зрелая личность осознаёт, что ситуации социального взаимодействия не всегда являются воспроизводимыми, т.е. одна и та же ситуация может иметь различный исход в зависимости от конкретных условий взаимодействия. Поэтому социально зрелая личность характеризуется способностью осуществлять эффективное взаимодействие как в типичных для данного социума ситуациях, так и в ситуациях, развивающихся по нетрадиционному сценарию, когда она проявляет умение импровизации, может актуализировать свои внутренние резервы, компенсировать собственные недостатки, используя свои сильные стороны, принять решение, руководствуясь сложившимися обстоятельствами.

Однако, социально зрелая личность может не только эффективно взаимодействовать в заданной обстановке, но и проявляет способность к самостоятельному конструированию ситуаций, созданию благоприятных условий для взаимодействия с обществом с целью повышения его продуктивности, умеет организовать и управлять данным процессом. Такой человек научается уважительному и бережному отношению к обществу как единому целому, отдельным его членам, к себе как представителю данного общества, жизни в гармонии с ним. В современных условиях особое значение приобретает умение осуществлять эффективное социальное взаимодействие в нестабильном рыночном обществе.

Личностным качеством, обеспечивающим эффективность взаимодействия, по нашему мнению, выступает интерактивность. Интерактивность является интегративным динамическим качеством и входит в структуру социальной зрелости личности.

Взаимодействие и отношение личности обуславливается внешними (экстернальными) и внутренними (интернальными) факторами. Внутренние факторы можно разделить на индивидуальные, характеризующие специфические особенности конкретной личности и типические, характеризующие человека как представителя определённого общества. В рамках социально-психологической структуры личности, предложенной А.Н. Суховым и А.А. Деркачом, к индивидуальным факторам можно отнести особенности ментальности; ценностно-смысловой и мотивационной сферы, когнитивных характеристик (картин мира), «Я»-концепции», «Я-образа», самоотношения, самооценки, социально-психологической компетентности личности, её статусно-ролевых характеристик, эмоционально-психических состояний и социальных чувств [60, с. 19]. Типические факторы включают в себя, прежде всего, социальный характер, как базисную личностную структуру, модальную личность по А. Кардинеру, и национальный характер.

Внешние факторы, характеризующие макросреду личности, которые оказывают влияние на её взаимодействие и отношения исследователи подразделяют на глобальные и региональные факторы.

I. На глобальном уровне:

1) переход мирового сообщества на постиндустриальную стадию развития, которая означает, что экономическое господство в мире находилось в прямой зависимости от контроля над энергоносителями и мировыми информационными сетями;

2) наличие в мире двух противоположные тенденции – развитие надгосударственных связей в мировой экономике, связанное с процессом глобализации и эскалация национализма и сепаратизма в отдельных регионах, повышение роли насилия;

3) переход средств массовых коммуникаций на принципиально новый уровень манипулирования сознанием масс, в результате чего современный человек существует в двух мирах – реальном и виртуальном, искусственно созданном, вымышленном;

4) массированный поток специально отобранной информации, в первую очередь политической и торговой рекламы, приводит к утрате индивидуальности отдельной личностью, её одномерности, стандартизации материальных и духовных потребностей.

II. На региональном уровне:

- 1) демографический фактор;
- 2) природно-экологический фактор;
- 3) научно-технический фактор;
- 4) экономический фактор;
- 5) политико-правовой фактор;

6) социокультурный фактор [60, с. 21-22].

Комплекс факторов, обуславливающих социальное взаимодействие и отношение личности приведён в таблице 6.

Таблица 6

Факторы, влияющие на взаимодействие и отношение личности

внешние (экстернальные)		внутренние (интернальные)	
<i>региональные</i>	<i>глобальные</i>	<i>индивидуальные</i>	<i>типические</i>
1) демографический; 2) природно-экологический; 3) научно-технический; 4) экономический; 5) политико-правовой; 6) социокультурный	1) переход мирового сообщества на постиндустриальную стадию развития; 2) наличие в мире двух противоположные тенденции – процесс глобализации и эскалация национализма; 3) переход средств массовых коммуникаций на принципиально новый уровень манипулирования сознанием масс; 4) утрата индивидуальности отдельной личностью, её одномерности, стандартизации материальных и духовных потребностей	1) особенности ментальности, 2) особенности ценностно-смысловой и мотивационной сферы, 3) особенности когнитивных характеристик (картин мира), 4) особенности «Я»-концепции», 5) особенности «Я-образа», 6) особенности самоотношения, 7) особенности самооценки, 8) особенности социально-психологической компетентности личности, 9) особенности статусно-ролевых характеристик, 10) особенности эмоционально-психических состояний и социальных чувств	1) социальный характер (модальная личность по А. Кардинеру); 2) национальный характер

Вторым аспектом социальной зрелости личности, диалектически взаимосвязанным с взаимодействием является её отношение. Отношения составляют системообразующее качество личности. Как отмечает А.А. Гудзовская «аспект взаимоотношений человека и общества занимает важное место в исследованиях зрелости личности, её социального развития [40, с. 52].

С нашей точки зрения взаимосвязь и взаимообусловленность социального взаимодействия и отношения личности проявляется в том, что, с одной стороны, отношения формируются в процессе взаимодействия и являются его про-

дуктом, с другой стороны, отношения оказывают влияние на процесс взаимодействия, определяя его способ и характер.

П.Я. Гальперин считает, что определение степени зрелости личности устанавливается по оценке её действий в системе отношений, существующих в данном обществе. В них человек включается и оценивается согласно показателям того, насколько успешно он овладевает предназначенной ему деятельностью [176, с. 24].

Категория «отношение» широко используется в различных науках. В зависимости от сферы познания и области применения данный термин имеет специфические значения.

В философии «отношение» употребляется для обозначения любого понятия, реальным коррелятом которого является определённое соотнесение (связь) двух и более предметов.

В рамках теории систем «отношение» рассматривается как взаимосвязь элементов определённой системы, носящая объективный и универсальный характер; любая система соединена в целом отношением своих составляющих [110, с. 437].

В гуманитарных науках (социологии, психологии, антропологии) под «отношением» понимают связь или взаимодействие людей или их сообществ между собой или характерную направленность их действий.

Социология оперирует преимущественно термином «социальные отношения», который интерпретируются как осознанные и чувственно воспринимаемые совокупности повторяющихся взаимодействий, соотнесённые по своему смыслу друг с другом и характеризующиеся соответствующим поведением [154]; как система нормированных взаимодействий между партнёрами по поводу чего-то, связывающего их (предмет, интерес и т.д.) [91]; как определённая устойчивая система связей индивидов, сложившаяся в процессе их взаимодействия друг с другом в условиях данного общества; как отношения людей друг к другу, складывающиеся в исторически определённых общественных формах, в конкретных условиях места и времени [183]. Социальные отношения объективны по своей природе, преломляются через внутреннее содержание или состояние человека и выражаются в его деятельности как его личное отношение к окружающей действительности.

В контексте исследования мы придерживаемся психологического подхода к пониманию данного феномена, где «отношение» трактуется как характеристика идеального или реального способа выражения человеком своих чувств, позиции, мнения, намерения в адрес другого человека [110, с. 437].

В развитом виде отношения представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей с различными сторонами объективной действительности [159, с. 86-87].

В категории отношение доминирует значимая для субъекта направленность на объект (или другой субъект), в качестве которого могут выступать не только материальные вещи, но также и феномены культуры, духовные ценности, другие люди, сам субъект [96, с. 407].

Таким образом А.Ф. Лазурский в зависимости от направленности на тот или иной объект выделяет следующие виды отношений: 1) отношение к вещам, 2) отношение к природе и животным, 3) общее отношение к отдельным людям, 4) половая любовь, 5) общее отношение к социальной группе, 6) отношение к семье, 7) отношение к государству, 8) отношение к труду, 9) отношение к материальному обеспечению и собственности, 10) отношение к внешним нормам жизни, 11) отношение к нравственности, 12) отношение к миросозерцанию и религии, 13) отношение к знанию и науке, 14) отношение к искусству, 15) отношение к себе самому [74]. Классификация субъектных отношений даётся в таблице 7.

Таблица 7

Классификация видов субъективных отношений

№	Классификационный критерий	Виды субъектных отношений
1.	по направленности (объекту отношения)	к другим людям (взаимоотношения); к себе; к предметам окружающего мира
2.	по модальности (с точки зрения эмоциональной и рациональной оценок)	положительные; отрицательные; индифферентные (безразличные)
3.	по цели	потребности; мотивы; эмоциональные отношения (привязанность, неприязнь, любовь, вражда, симпатия, антипатия и т.д.); интересы; оценки; убеждения; направленность
4.	по уровню взаимодействия с действительностью	физиологические; психические; социальные
5.	по способу взаимодействия	рецептивный (эксплуатируемый); эксплуататорский; накопительский; рыночный (прагматичный); плодотворный (духовный)
6.	по уровню развития	низший уровень (влечения); средний уровень (конкретно-личные отношения); высший уровень (идейные отношения-убеждения)

В.Н. Мясищев в структуре отношения выделяет «эмоциональную», «оценочную» (когнитивную, познавательную) и «конативную» (поведенческую) стороны. Каждая сторона отношения определяется характером жизненного взаимодействия личности с окружающей средой и людьми, включающего различные моменты от обмена веществ до идейного общения [177].

По мнению А.Ф. Лазурского, существует семь базовых характеристик отношений:

- 1) модальность отношений – согласно данному критерию, отношения могут быть положительными, отрицательными, безразличными;
- 2) степень интенсивности отношений;
- 3) качественные особенности отношений;
- 4) уровень развития и дифференцированности отношений;
- 5) степень сознательности отношений;
- 6) степень культурности форм отношения или его осуществления;
- 7) широта или объем отношения, т.е. количество объектов, привлекающих интерес человека [159, с. 85-86].

Категории «отношение» присущи такие признаки, как заданная субъектом векторизованность психического акта, избирательность, установка на оценку (позитивную, негативную, выражающую безразличие), предрасположенность и готовность к определённом образу действия и др. [96, с. 407].

По нашему мнению отношения носят аксиологический (ценностный) характер, т.к. личности свойственно занимать позицию оценки по отношению ко всем компонентам окружающей среды. Осуществлять социальные действия она будет руководствуясь усвоенными ценностями – ценностными ориентациями. Ценности в данном случае служат толчком, необходимым условием для любого рода взаимодействий и определяют их характер. Данной точки зрения придерживается ряд видных социологов (например, Г. Лассвелл и А. Кэплэн), которые считают, что основой, придающей социальным взаимодействиям определённую окраску и содержание и делающей из них социальные отношения, являются ценности.

Общепринятой является точка зрения, что конкретные отношения (близкие отношения, любовь, конфликтные отношения, безразличие) описываются несколькими линиями (проявлениями), а именно через: позиции, роли, состояние, кинестетику (позы, жесты, выразительные движения), поведение (проактивное поведение, реакции), стиль, содержание и характер общения (фразы, интонации), направленность внимания. Отношение выражается через поступки (поведение), реакции, слова и выразительные движения.

Традиционно отношение описывается такими параметрами, как желание (готовность) приблизиться или отдалиться, поддержать или разрушить, дать (подарить) или отобрать.

Для понимания личности важен характер преобладающих отношений, меняющихся по степени или уровню развития. Уровни развития системы отношений определяются следующими основаниями: 1) уровнем отношений личности (идейный, конкретно-личный и витальный); 2) сравнительной ролью общественно-коллективистических и индивидуально-эгоистических тенденций во взаимоотношениях с людьми; 3) избирательно положительным или отрицательным характером отношений к тем или иным объектам в той или иной форме деятельности.

По этим основаниям выделяется три уровня в развитии системы отношений. Низшему уровню соответствует примитивный, витальный, ситуативно обусловленный характер отношений (влечений). Средний уровень характеризу-

ется преобладанием отношений конкретно-личного характера, личной симпатии, антипатии, непосредственного утилитарного интереса или расчёта. Высшему уровню присуще превалирование идейных отношений-убеждений, сознания долга, общественно-коллективистических мотивов. По мере повышения уровня отношений возрастает их социальность.

Результаты проведённого анализа феномена субъектных отношений представлены с позиций тезаурусного подхода в таблице 8.

Таблица 8

Тезаурус понятия «субъектные отношения»

Структура	Характеристики	Параметры	Средства проявления (выражения)	Функции
1) эмоциональный компонент; 2) когнитивный (познавательный, оценочный) компонент; 3) конативный (поведенческий) компонент	1) модальность (установка на оценку); 2) степень интенсивности; 3) качественные особенности; 4) уровень развития и дифференцированности; 5) степень сознательности; 6) степень культурности; 7) широта (объём); 8) векторизованность (направленность); 9) избирательность; 10) предрасположенность и готовность к определённому образу действия	1) наличие отношения; 2) форма; 3) объём; 4) степень дифференцированности; 5) сознательность; 6) эмоциональность; 7) активность; 8) относительная устойчивость	1) позиции; 2) роли; 3) состояние; 4) кинестетика; 5) поведение; 6) стиль, содержание и характер общения; 7) направленность внимания	1) детерминирующая (регулирующая, управленческая); 2) интегрирующая; 3) смыслообразующая (целеполагающая)

Изучая отношения в контексте проблемы социальной зрелости личности, с одной стороны, для раскрытия объективного основания социальной зрелости личности необходим анализ отношений «индивид – общество» – общественных отношений, т.к. личность как член общества «необходимым образом включена (сознает ли она это или не сознает) в систему общественных отношений. Её мотивы, стремления, установки, привычки, симпатии и антипатии зависят от того, каково её объективное отношение к производству, обмену и потреблению, какими гражданскими правами она обладает, как включена в политическую и идеологическую жизнь общества» [159, с. 87-88].

С другой стороны, особое значение для понимания сущности социальной зрелости личности имеют идеи Б.Ф. Ломова о субъективных отношениях, по-

тому, что эти отношения отражают, как личность относится к тем или иным событиям и явлениям мира, в котором она живёт. В данном случае речь идет о ценностных ориентациях, привязанностях, симпатиях, антипатиях, интересах и др., т.е. о том, в чем выражается субъективная позиция личности, её пристрастность, оценка событий, лиц, участвующих в них [159, с. 88-89].

Субъективные отношения являются интегральными свойствами личности, выступают в роли своего рода «костяка» субъективного мира личности. Полем формирования субъективных отношений служат предметная деятельность, совместная деятельность и общение. Субъективные отношения выступают как форма отражения взаимодействий и взаимоотношений людей и их регулятор [159, с. 89].

Социально зрелая личность характеризуется способностью к сознательному и намеренному формированию субъективных отношений, их критическому анализу и пересмотру. Социально зрелая личность меняет своё отношение определяя и ставя цели, вырабатывая определённые умения, навыки и привычки.

Анализ трудов по социально-психологической типологии личности демонстрирует, что определённым типам социальных характеров присущ специфический тип отношений и взаимодействия с обществом, что позволяет нам по параметру отношений выделить соответствующие виды типичных субъективных отношений, обуславливающих характер взаимодействия с социумом.

Все виды субъективных отношений можно разделить на две основные группы: неплодотворные (отчуждённые) и плодотворные (творческие, гармоничные) по терминологии Э. Фромма или на манипулятивные и актуализирующие по терминологии Э. Шострома и А. Маслоу [159, с. 55-59; 60, с. 35].

К неплодотворным отношениям относятся рецептивные, эксплуататорские, стяжательские, рыночные в соответствии с типами социальных характеров, выделяемых Э. Фроммом [159, с. 55-59].

Рецептивные отношения отличаются направленностью на самого себя, эгоцентричностью и эгоистичностью. Общество воспринимается личностью не как самооценность, а как источник различного рода благ, которые он рассчитывает получить у других, не прилагая при этом никаких усилий. Такой человек не стремится к производству ценностей, а лишь хочет обрести их, взирая на окружающих как на благодетелей. Данная личность не способна к бескорыстным, близким отношениям, не осознаёт своей ответственности за происходящее с ней, не является творцом, создателем. Её отличают пассивность, безынициативность. Человек играет роль «ожидающего милости». Данный тип отношений можно выразить формулой: «не я даю другим, а жду когда другие дадут мне».

По мнению Л.Д. Столяренко советская культура формировала преимущественно рецептивные отношения [159, с. 57-58].

Рецептивным отношениям присущ мазохистский характер взаимодействия с обществом, который отличается односторонней направленностью и является антагонистичным по своей сути. В качестве основного способа взаимодействия выступает подчинение, пассивное приспособление.

Эксплуататорские отношения, подобно рецептивным, отличаются направленностью на самого себя, эгоцентричностью и эгоистичностью. Общество также воспринимается личностью не как самоценность, а как источник различного рода благ. Однако, человек не считает, что общество само даст ему все необходимые блага, напротив, он стремится взять силой или при помощи ухищрений то, что он хочет. Такой человек не нацелен на производство ценностей, а забирает всё необходимое для удовлетворения своих потребностей у общества. Для неё характерно отношение к другим людям как к средству достижения поставленных целей. Такие люди стремятся мажорировать, оценивают другого человека с точки зрения его полезности. Данная личность не способна к альтруистичным, тёплым отношениям, не является творцом, создателем. Напротив, она занимает агрессивную, враждебную, хищническую позицию, играет роль «берущего». Данный тип отношений можно выразить формулой: «я не даю другим, а беру силой или хитростью то, что мне нужно».

Эксплуататорским отношениям свойственен садистский характер взаимодействия с обществом, который отличается односторонней направленностью и является антагонистичным по своей сути. В качестве основных способов взаимодействия выступают подавление и конкуренция.

Как отмечает Э. Фромм «свободный рынок, как он сложился на основе конкуренции в XVIII и XIX веках, взрастил этот тип людей». Очевидно, что в современной России в период формирования свободного рынка происходят аналогичные процессы [159, с. 58].

Стяжательские (накопительские) отношения подобно другим неплодотворным отношениям, отличаются направленностью на самого себя, эгоцентричностью и эгоистичностью. Личность не относится к обществу как к самоценности. Ценностью выступают различные блага, но не другие люди. Она считает, что социум не способен дать ей требуемые блага, следовательно необходимо беречь то, что уже есть. Такой человек стремится не к производству ценностей, а к сохранению накопленного. Для таких людей необходима определённая эмоциональная дистанция с другими людьми. Они замкнуты, стараются изолировать себя от общества, рассматривают общение как неизбежное зло. Они не склонны участвовать в групповой деятельности и считают, что признание им должно быть обеспечено благодаря их достоинствам. Данная личность проявляют стяжательство, жадность, сверхэкономия, неспособность к близким отношениям. Подобный индивид не может быть созидателем, играя роль «накопителя благ». Данный тип отношений можно выразить формулой: «другие не могут ничего мне дать, поэтому надо копить».

Стяжательским отношениям свойственен деструктивный характер взаимодействия с обществом, который отличается односторонней направленностью и является антагонистичным по своей сути. В качестве основных способов взаимодействия выступают отчуждение и изоляция.

Рыночные отношения развились в качестве доминирующих только в современную эпоху в связи с экономическими условиями рыночного общества. Рыночные отношения, являясь неплодотворными отношениями, характеризу-

ются направленностью на самого себя, эгоцентричностью и эгоистичностью. Личность не считает общество самоценностью, в качестве ценностей для неё выступают различные тренды, которые пользуются спросом, популярностью и активно рекламируются и продвигаются на рынке, но не социум, не другие люди. И к самому себе, и к окружающим его людям такой человек относится как к товару, который необходимо продать с наибольшей для себя выгодой. Подобный индивид прилагает усилия не столько к производству ценностей, сколько к заключению выгодных коммерческих сделок. Данная личность характеризуется прагматичным, утилитарным отношением к окружающему её миру в сочетании с отсутствием устойчивых взглядов, идейности. Ей присуща изменчивость установок и готовность развивать только те качества, которые можно пустить на продажу. Этот человек активно участвует в совместной деятельности. Однако он ориентируется не на сотрудничество с социумом, и даже не на удовлетворение собственных потребностей, достижение поставленных целей, самореализацию, а лишь для того, чтобы удовлетворять одному условию – пользоваться спросом на рынке, активно продаваться. Данную личность не интересует ни собственное достоинство, ни достоинство других людей. Подобный индивид не способен к созидательной, творческой деятельности, выступая в роли «ходового товара». Данный тип отношений можно выразить формулой: «я должен пользоваться спросом на рынке» [159, с. 57].

Рыночным отношениям присущ конформистский характер взаимодействия с обществом, который отличается односторонней направленностью и является антагонистичным по своей сути. В качестве основного способа взаимодействия выступает конформизм, приспособление.

Социально зрелой личности присущи *плодотворные (духовные) отношения*, которые отличаются направленностью на других людей, на социум. Они предполагают способность видеть и принимать человека таким, каков он есть, понимать его уникальность и индивидуальность. Личность, характеризующаяся плодотворными отношениями, рассматривает общество как самоценность, в качестве ценностей для неё выступают и другие люди, и она сама. Атрибутами данной личности являются направленность как на саму себя, так и на социум, альтруистическое, гуманное отношение к людям. Она обнаруживает заботливое, ответственное, уважительное отношение к людям, способность к пониманию и познанию окружающих. Такой человек способен понять самого себя, свое назначение, смысл жизни, отличающий его от других людей. Он стремится стать тем, кем он является, максимально реализовать заложенный в нём потенциал, используя и развивая все свои силы, способности и возможности – самореализоваться и самоактуализироваться. Развиваясь сам, выражая свою уникальность и неповторимость, такой человек способствует развитию других людей, помогает им проявить и реализовать их индивидуальность [159, с. 58-59].

Плодотворным отношениям свойственен продуктивный характер взаимодействия с обществом, который отличается двусторонней направленностью и является солидарным по своей сути. В качестве основных способов взаимодействия выступают взаимосодействие и сотрудничество.

Классификация взаимодействия в зависимости от характера отношений и их соотнесённости с социально-психологическими типами личности и способами самоопределения по Э. Фромму представлены в таблице 9.

Следует отметить, что все типы отношений и взаимодействия имеют место в человеческом жизнеустройстве, но доминирующее положение той или иной ориентации в значительной степени зависит от особенностей культуры, в которой живёт индивид [159, с. 57].

Мы считаем, что самоопределённость детерминирует отношение личности, т.к. с позиций аттитюдного подхода, которого придерживается в своих трудах С.Л. Рубинштейн, самоопределение связывается с категорией «отношение» и изучается как отношение человека к самому себе, окружающим, реалиям его бытия, выявляется зависимость самоопределения от отношения окружающих к личности [175, с. 37; 131, с. 18].

В своём исследовании мы трактуем самоопределённость как динамическое интегративное качество личности необходимое для эффективного осуществления самоопределения как вида деятельности, как результат процесса самоопределения, как цель данного процесса и как этап самоопределения. Самоопределённость имеет ценностную сущность, которая проявляется в том, что: 1) самоопределённость возможна исключительно в сфере ценностей, являющейся своеобразной средой её проявление, функционирования и реализации; 2) ценностные ориентации являются структурным компонентом самоопределённости; 3) самоопределённость предполагает самооценку, т.е. способность оценивать самого себя, соотносить свои возможности и потребности, которая также входит в структуру самоопределённости личности; 4) самоопределённость выступает в качестве самооценности на личностном и социальном уровнях. Самоопределённость наряду с интерактивностью являются структурными компонентами социальной зрелости личности.

Таблица 9

Классификация взаимодействия в зависимости от характера отношений и их соотнесённости с социально-психологическими типами личности и способами самоопределения по Э. Фромму

	Характер взаимодействия	Способ взаимодействия	Характер отношений	Социально-психологический тип личности	Тип (способ) самоопределения
<i>Непродуктивные типы взаимодействия</i>	пассивный (мазохистский)	подчинение	рецептивный (эксплуатируемый)	рецептивный	ситуативный
	агрессивный (садистский)	подавление, конкуренция	эксплуаторский	эксплуаторский	доминирующий «жажда власти»
	деструктивный	отчуждение	накопительский	накопительский	стяжательский «жажда богатства»

Продолжение табл. 9

	Характер взаимодействия	Способ взаимодействия	Характер отношений	Социально-психологический тип личности	Тип (способ) самоопределения
	конформистский (приспособленческий)	приспособление (конформизм)	рыночный (прагматичный)	рыночный	прагматический
<i>Продуктивное взаимодействие</i>	продуктивный (творческий)	взаимосодействие, сотрудничество	плодотворный (духовный)	плодотворный	экзистенциальный

Итак, выполненный анализ социальной зрелости личности с позиций интерактивного подхода позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Анализ социальной зрелости личности с позиций интерактивного подхода предполагает определение субъектов взаимодействия, характера взаимодействия, способа взаимодействия, характера отношений, ситуации взаимодействия, которая включает в себя факторы и условия взаимодействия.

2. Социальную зрелость личности можно определить как динамическое интегративное качество личности, обеспечивающее ей возможность осуществлять продуктивное взаимодействие на основе диалога со всеми субъектами социума на различных уровнях, во всевозможных условиях.

3. Социально зрелая личность отличается продуктивным (творческим) типом взаимодействия с социумом, при котором основным способом взаимодействия выступает взаимосодействие и сотрудничество, а отношения носят плодотворный (духовный) характер. Для такого человека свойственен экзистенциальный способ самоопределения.

4. Структура социальной зрелости личности включает в себя две интегрирующие характеристики личности: интерактивность, обеспечивающую способность к эффективному взаимодействию, и самоопределённость, задающую направленность социальному взаимодействию и обуславливающую характер отношений.

ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА

§ 2.1. Применение континуального подхода к процессу становления социальной зрелости студентов вузов

Континуальный подход широко применяется в физике и естествознании, где, в противоположность атомарному, дискретному подходу, рассматривает движение как непрерывное, а не от точки к точке (дискретное). В недавнее время широкое распространение данный подход получил в психологии и континуальной психотерапии при лечении больных с зависимостью от психоактивных веществ в «работе с имплицитным содержанием актуальных (движущихся, континуальных) процессов» [27].

В отдельных педагогических исследованиях авторы также предпринимали попытки применения континуального подхода. Таким образом, в педагогике можно выделить следующие трактовки континуального подхода, которые условно назовём физической, процессуальной и методической.

Физическая трактовка данного подхода предполагает, что акцент делается на пространственно-временных характеристиках процесса или овладении обучающимися пространственно-временным континуумом. Подобную точку зрения мы находим в статье Н.Н. Веселовой «Система принципов континуального подхода в работе педагога над учебной деятельностью». Континуальный подход «позволяет рассмотреть возможность формирования и развития учебной деятельности в умении организовать деятельность в пространстве-времени как разновидности учебно-организационных умений», т.е. используется для анализа процесса развития у педагогов данного умения и процесса «овладения ребёнком пространственно-временным континуумом». Автор также выделяет систему принципов континуального подхода в работе педагога над учебной деятельностью обучающихся, включающую педагогические и психологические (психофизиологические) принципы [29].

В такой трактовке подхода ключевым является понятие «пространственно-временной континуум», а основной задачей выступает формирование умения организовывать учебную деятельность в пространстве и времени. На наш взгляд подобное толкование континуального подхода вполне обоснованно и правомерно. Однако нам кажется заслуживающей внимания и принципиально иная точка зрения на континуальный подход, что связано, прежде всего, с многозначностью самого термина «континуум» и использованием его в различных науках, в различных областях знания.

Процессуальная (континуальная) трактовка данного подхода предполагает рассмотрение процессуальных характеристик явлений как континуума. Предпосылки для использования подобного подхода применительно к описанию процесса формирования социальной зрелости личности можно найти в работах акмеологов (А.А. Деркача, С.Ю. Степанова), в которых «в результате методологической рефлексии концептуальных моделей психического развития происходили изменения трактовок самого понятия «акме»: от понимания акме как максимальной зрелости, достижения возможного совершенства до рассмотрения акме как точек непрерывной кривой (континуума)». Авторы в качестве од-

ного из главных сущностных признаков акме выделяют интенсивность развития, т.е. принципиальную его незавершенность (открытость к следующему витку развития). Таким образом, подчёркиваются процессуальные характеристики акме [6, с. 62-63].

Предпосылки для применения континуального подхода в методике формирования социальной зрелости личности можно обнаружить в психологических исследованиях [27]. В рамках нашего изыскания при подобной трактовке акцент делается на непрерывности педагогического воздействия.

Мы предлагаем следующий план анализа подходов применительно к педагогическим исследованиям. Использование данной схемы, на наш взгляд, позволяет дать достаточно полную и точную характеристику подходов.

1. Название подхода и его генезис.
2. Обоснование необходимости внедрения подхода, сравнение с существующими подходами.
3. Общая характеристика подхода:
 - а) по философской основе;
 - б) по сфере, уровню и характеру применения;
 - в) по сочетаемости, возможности использования с другими подходами.
4. Сущностные характеристики (ключевые понятия) подхода.
5. Основные положения подхода.
6. Основные принципы, на которых базируется подход.
7. Методика реализации подхода.
8. Критика подхода: недостатки и возможности их устранения.

Название «континуальный» происходит от английского *continual* или латинского *continuus*, *continēre* что значит непрерывный, постоянный, почти не прекращающийся, повторяющийся снова и снова.

Необходимость внедрения континуального подхода в педагогические исследования обуславливается рядом присущих ему особенностей, а именно, данный подход предоставляет возможность проследить динамику развития объектов, также он позволяет выявлять и прогнозировать различные пути развития объектов и учитывать случайные отклонения в их развитии, т.е., другими словами, индивидуальные особенности развития, что значительно упрощает мониторинг и управление данным процессом. С его помощью развитие объектов можно рассматривать как нелинейный, многомерный процесс.

В педагогических исследованиях эти особенности приобретают особую важность, так как обеспечивают реализацию центрации на личность, индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса, дают возможность проектирования индивидуальной образовательной траектории и позволяют отслеживать динамику развития личности.

Перейдём к общей характеристике подхода. По философской основе континуальный подход следует рассматривать как материалистический и диалектический; по уровню и характеру применения – межпредметный; по сочетаемости, возможности использования наряду с другими подходами – сочетаемый, не исключающий возможности интеграции.

Сущностными характеристиками (ключевыми понятиями) данного подхода можно считать следующие:

1) континуум (от лат. *continuum* – совокупность тесно связанных между собой явлений; непрерывный отрезок; сплошная среда), в социальных науках под континуумом понимают непрерывный ряд последовательных изменений данной характеристики, в результате которых происходит ее постепенное увеличение, уменьшение или превращение в свою противоположность; таким образом, в нашем исследовании континуум рассматривается как временной отрезок в развитии объекта или явления, на котором не происходят значительные изменения в исследуемом объекте или явлении, однако, в каждой точке данного отрезка объект или явление обладают одним и тем же набором свойств, но с разной градацией, степенью их проявления [153, с. 140];

2) длительность – непрерывность, процессуальность, динамика, развитие процесса или явления в противоположность статичности, дискретности;

3) изменчивость – постоянный процесс в развитии объекта или явления, характеризующийся тем, что в каждой точке объект или явление обладает либо одним и тем же набором свойств с разной степенью их проявления (на стадии континуума), либо качественно новым набором свойств (во время прохождения точки фуркации);

4) фуркация – точка, при прохождении которой, происходят качественные изменения объекта или явления, точка качественного изменения объекта или явления;

5) флуктуация (случайные изменения; непредвиденное изменение, колебание, отклонение от нормы) – случайное, хаотичное отклонение в развитии объекта или явления.

Основная идея континуального подхода заключается в том, что он предполагает рассмотрение явлений и процессов в динамике, в ходе их развития, а не как статичных объектов; при этом развитие рассматривается не как переход с уровня на уровень, не как движение от одного уровня к другому, т.е. как дискретное, а как непрерывное (длительное, континуальное). Таким образом, весь процесс рассматривается как единый континуум, т.е. непрерывный ряд изменений характеристик объекта.

С нашей точки зрения, применительно к континуальному подходу правильнее вести речь не об уровнях, а о переходе из одного континуума в другой. Так как объекты не задерживаются, не остаются на одном уровне, а проходят его в течение определённого времени, постоянно меняясь. Таким образом, каждая точка на прямой развития – свой отдельный уровень, на котором объект обладает своим набором характеристик, различающихся либо количественно, либо качественно, либо и количественно и качественно. Аналогичную идею о непрерывном изменении, становлении метафорически выразил древнегреческий философ, представитель ионийской школы Гераклит, утверждая, что в одну реку нельзя войти дважды, что всё течёт, всё изменяется.

Рассмотрим основные положения континуального подхода:

- 1) развитие объектов рассматривается как непрерывное, а не как дискретное;
- 2) объекты находятся в постоянном развитии, непрерывно изменяются;
- 3) развитие возможно в нескольких направлениях, по разным траекториям – прогресс/деградация/случайные отклонения – что отражает многомерность процесса развития.

В ходе исследования мы выделили следующие основные принципы континуального подхода.

1. Принцип длительности предполагает, что явление или процесс рассматривается в динамике, в ходе его развития, а не как статичный объект; при этом динамика трактуется не как движение от точки к точке, от уровня к уровню, т.е. дискретное, а как непрерывное.

2. Принцип непрерывности подразумевает, что явление или процесс рассматривается как непрекращающееся, длящееся в течение определённого промежутка времени.

3. Принцип изменчивости заключается в том, что все явления и процессы рассматриваются как нестатичные, т.е. подверженные количественным и качественным изменениям с течением времени, в каждый конкретный момент объект обладает либо одним и тем же набором характеристик, но с разной степенью их проявления, либо новым набором характеристик.

4. Принцип флуктуативности (от английского fluctuation). Применительно к континуальному подходу флуктуативность отражает хаотичность развития объектов и явлений, некую степень непредсказуемости, то, что не все изменения можно заранее предусмотреть и спрогнозировать.

5. Принцип континуальности (продолжительности, существования во времени, на определённом отрезке времени). В соответствии с данным принципом все явления или процессы существуют или длятся в течение определённого отрезка времени.

6. Принцип темпоральности. Понятие «темпоральность» произошло от английского temporal что значит временный, скоротечный, преходящий, временной. В нашем исследовании термин «темпоральность» используется для обозначения конечности, временности существования объектов и явлений. Согласно принципу темпоральности все объекты и явления в своем развитии имеют две обязательные стадии – начало и конец, рождение и смерть, никакой объект не может существовать вечно, вне времени.

7. Принцип амбиентности (от латинского ambiēns или английского ambient внешняя среда, окружающее пространство). Амбиентность подразумевает связь объектов или явлений со средой. Все объекты существуют в определённой среде, с которой они находятся в постоянном взаимодействии, результатом этого взаимодействия являются изменения количественного и качественного характера, как самого объекта, так и окружающей среды.

8. Принцип полифуркативности. Применительно к континуальному подходу под «полифуркативностью» понимается возможность развития объекта по нескольким направлениям.

Следует отметить, что вышеперечисленные принципы конкретизируют друг друга и объединяются во взаимодополняющие пары: длительности и непрерывности; полифуркативности и флуктуативности; континуальности и темпоральности; амбиентности и изменчивости.

Опишем процесс реализации принципов континуального подхода.

Прежде всего, необходимо выделить временной отрезок, в течение которого существует данный объект, таким образом, реализуются принципы континуальности и темпоральности.

Затем, для реализации принципов длительности и непрерывности, следует выявить качественные и количественные характеристики исследуемого объекта, т.е. его структуру, которые будут изменяться на протяжении его существования, и определить траекторию развития объекта. Определение траектории развития объекта предполагает обозначение точек фуркации и континуумов. На этом этапе определяется и континуум акме (оптимальный уровень развития).

Следующий этап, связанный с реализацией принципов амбиентности и изменчивости заключается в определении связей, взаимодействий объекта с окружающей средой, факторов, оказывающих существенное влияние на объект, приводящих к структурным изменениям, и их роли, т.е. разделении на позитивные и негативные. На этой стадии уместно выделить комплекс искусственно создаваемых условий, реализация которых приведёт к оптимизации развития объекта, т.е. выхода в континуум акме.

Реализация принципов полифуркативности и флуктуативности предполагает анализ возможных путей развития объекта (и отклонений в развитии от предполагаемой траектории) с учётом воздействий окружающей среды и комплекса, искусственно созданных условий, таким образом, исследуемые объекты или явления можно рассматривать как многомерные.

К недостаткам континуального подхода уместно отнести некоторую ограниченность его сферы использования: он применим только к динамическим системам и процессам; и определённую сложность в определении уровней, связанную с тем, что объекты рассматриваются как непрерывно изменяющиеся. Однако эти недостатки устраняются посредством дополнения его другими подходами к рассматриваемым объектам и явлениям.

Итак, нами предложен континуальный подход применительно к педагогическим исследованиям на основе понятия «континуум», который позволяет рассматривать объекты и явления как постоянно изменяющиеся, отражать динамику их развития.

Перейдём к описанию процесса развития социальной зрелости личности с позиций континуального подхода. Процесс развития социальной зрелости личности рассматривается как множество точек (состояний социальной зрелости) непрерывной кривой (на протяжении всей жизни человека), при этом в каждой соседней точке данного отрезка личность обладают одним и тем же набором свойств (социальной зрелостью), но с разной градацией, степенью их проявления.

Как отмечалось выше, применение континуального подхода предполагает реализацию ряда принципов. Рассмотрим эти принципы применительно к процессу развития социальной зрелости личности.

Принцип длительности предполагает, что социальная зрелость личности рассматривается в динамике, в процессе её развития, в отличие от статичных характеристик личности. При этом процесс её развития определяется не как переход с уровня на уровень, не как поступательное однонаправленное движение от одного уровня к другому, от одной точки к другой, т.е. как дискретное, а как непрерывное (длительное, континуальное). Таким образом, весь процесс рассматривается как единый континуум, т.е. непрерывный ряд изменений состояний социальной зрелости.

Принцип непрерывности подразумевает, что развитие социальной зрелости личности рассматривается как непрекращающийся, непрерывный, длящийся, совершающийся в течение всей жизни человека процесс. Другими словами, принцип длительности отражает динамические свойства социальной зрелости, в то время как принцип непрерывности характеризует непрерывность, незавершённость процесса её развития.

В этой связи, мы считаем вполне обоснованным мнение авторов (Г.Г. Александрова, Л.А. Анцыферова, М.В. Лукичева, Е.Г. Каменева и др.), которые, давая характеристику социальной зрелости личности, также выделяют непрерывность или незавершённость как один из признаков процесса развития социальной зрелости [6; 59; 76].

Так Л.А. Анцыферова отмечает, что «сложный и противоречивый процесс становления личности, включающий в себя три основных аспекта зрелости (физический, социальный и нравственно-психологический), не ограничивается какими-то определёнными отрезками времени. «Природа зрелости не может рассматриваться как конечное состояние, к которому направлено развитие и которым оно завершается. Наоборот, чем более зрелой в социальном и психологическом смысле становится личность, тем более возрастает её способность к дальнейшему развитию» [76, с. 40].

М.В. Лукичева в своём исследовании также исходит из понимания зрелости «не как завершённой в своём формировании структуры, а как качественной характеристики развития личности применительно к любому этапу онтогенеза, обуславливающей возможность успешного перехода личности на следующую стадию развития. Понятие «зрелость» раскрывается в связи с понятием «развитие», характеризуя определённый этап развития явления или процесса, «момент его качественной определённости» [76, с. 40].

Данную точку зрения разделяет Е.Г. Каменева, отмечая, что «относительно человека, достижение зрелости – это процесс «непрерывный, продолжающийся всю жизнь». К состоянию зрелости организм «приходит в конце периода развития». Однако это не значит, что зрелость недостижима. Как следует из философского определения зрелости – это «этап, фиксированный момент прогресса, указывающий на уровень развития, на те качественные параметры и характеристики, которые достигнуты процессом или явлением в его развитии и движе-

нии». Это говорит о том, что на определённом этапе развития человек должен достичь соответствующего этому этапу уровня зрелости, т.е., как следует из психологической трактовки определения понятия зрелость, её важной психологической характеристикой является «стабилизация функциональных уровней основных видов деятельности» [59, с. 33].

Такой взгляд на развитие социальной зрелости как непрерывный процесс (т.е. процесс, у которого между двумя любыми состояниями всегда можно выделить промежуточные, таким образом, понятие соседних состояний к такому процессу неприменимо и можно говорить лишь о последовательных состояниях и о близости их друг другу во времени) обуславливает правомерность и необходимость применения континуального подхода к описанию данного феномена.

Принцип изменчивости заключается в том, что социальная зрелость рассматривается как нестатичная характеристика личности, т.е. подверженная количественным и качественным изменениям с течением времени. В каждый конкретный момент человек обладает социальной зрелостью либо с одним и тем же набором качеств, но с разной степенью их проявления, либо с новым набором качеств. Однако, несмотря на постоянные изменения, происходящие в социальной зрелости, очевидно наличие некоей инвариантной части, которая позволяет выделить данную характеристику личности из ряда других качеств и, вообще, заявлять о её существовании. Именно эта инвариантная часть, по нашему мнению, воспроизводится в структуре социальной зрелости личности.

Это положение подтверждается мнением учёных, которые предполагают, что «каждому этапу развития человека соответствует свой уровень социальной зрелости. Каждый из жизненных этапов фиксирует определённый уровень достижений в аспекте развития человека. Это суть акмеологического подхода к данному феномену» [174, с. 9-13].

Таким образом, «в акмеологии зрелость не отождествляется со взрослостью, наоборот, эти категории разводятся. Состояние зрелости не появляется у человека неожиданно и сразу. На него «работает» вся его предшествующая жизнь. В процессе онтогенеза и социогенеза формируются различные вариации уровней развития разных видов зрелости растущего человека, неразрывно связанные с его образовательной деятельностью. На рубежных этапах возрастного развития, так или иначе соотносимых со ступенями обучения в системе непрерывного образования, растущий человек достигает своей вершины, зрелости, которая воплощается в готовности к переходу на новую, более высокую ступень образования и развития. Можно говорить о социальной зрелости дошкольника, социальной зрелости выпускника школы, социальной зрелости выпускника вуза» [174, с. 9-13].

Согласно континуальному подходу принцип флуктуативности отражает определённую хаотичность, некую степень непредсказуемости развития социальной зрелости личности. Другими словами, независимо от того насколько правильно спланирован данный процесс, как точно следуют пунктам программы, всегда возможны случайные незапланированные отклонения в развитии социальной зрелости, т.е. не все изменения можно заранее предусмотреть и

спрогнозировать. По своей сути принцип флуктуативности характеризует нелинейность процесса развития социальной зрелости.

Следует обратить внимание на то, что девиации в процессе развития социальной зрелости могут проявляться как на индивидуальном, так и на групповом уровне, если говорить о развитии социальной зрелости у определённой группы людей, и носить как положительный (ускоренное развитие), так и отрицательный (деградация) характер. Кроме того, развитие может происходить по другому непредусмотренному заранее пути. Также необходимо отметить, что данные отклонения могут происходить неоднократно на протяжении жизни отдельного человека. Следовательно, можно говорить об определённой уникальности специфичности процесса развития социальной зрелости у каждого отдельного человека.

Согласно принципу континуальности процесс развития социальной зрелости личности протекает как в физическом пространстве и времени, т.е. в пространственно-временном континууме, так и во внутреннем, индивидуальном пространстве человека. Таким образом, данный процесс обладает пространственно-временными характеристиками – происходит в течение определённого времени (на протяжении всей жизни человека) и протекает в пространстве.

Очевидно, что развитие социальной зрелости осуществляется в социокультурном пространстве, которое, по отношению к человеку, является физическим, внешним пространством. Социологи указывают на многомерность социокультурного пространства [73].

Н.И. Лапин выделяет три среза социума как социокультурного пространства. «Во-первых, символическое пространство духовной культуры, объективированное в ценностях и нормах поведения. Во-вторых, институциональное пространство социальных отношений, включая экономические, политические, идеологические. В-третьих, предметное пространство материальной культуры – разнообразных предметов, создаваемых человеком: предметы быта, одежды, культа, орудия труда, машины, обработанная природа и т. д. Оно заключено в физическое пространство и время. Совокупность этих срезов социокультурного пространства дифференцирована по вертикали и по горизонтали. Вертикальная дифференциация означает иерархическое неравенство статусов различных компонентов пространства, их престижей в сознании населения. Горизонтальная дифференциация означает структурные различия между компонентами, находящимися на одном уровне иерархии статусов-престижей. Так возникает структурный плюрализм социокультурного пространства» [73].

Как справедливо отмечает Н.И. Лапин, большинство людей как граждане и как личности, включены в несколько разных, часто противоречивых компонентов этой структуры. Люди, обладающие достаточно высоким уровнем развития социальной зрелости, «воспринимают такой плюрализм как пространство своей свободы, которое позволяет им активно адаптироваться к спонтанно возникающим структурам, подниматься вверх по лестнице статусно-престижной иерархии». Но для людей с недостаточным уровнем развития социальной зрелости «плюрализм социокультурного пространства оказывается фактором неус-

тойчивости их положения, мобильности по горизонтали или вниз по лестнице статусно-престижной иерархии» [73].

С нашей точки зрения внутреннее, личностное пространство развития социальной зрелости задаётся следующими осями координат: ось координат субъекта, ось координат самоопределения и ось координат самотрансценденции (рис. 1). Данная позиция основывается на мнении, высказанном А.А. Гудзовской, согласно которому социальная зрелость рассматривается с позиций субъектности и самоопределённости личности относительно сфер жизнедеятельности [40].

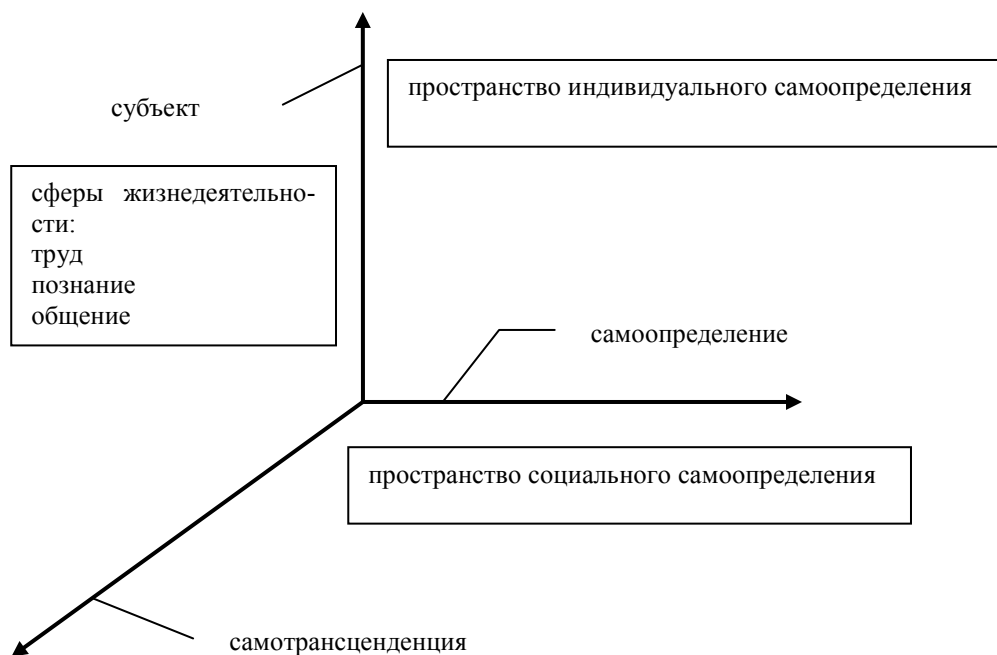


Рис. 1. Личностное пространство формирования социальной зрелости

Пространство индивидуального самоопределения формируется пересечением осей координат субъекта и самоопределения. Соответственно, чем выше степень субъектности и чем более определён человек относительно своей жизни, тем выше уровень развития его социальной зрелости.

Пространство социального самоопределения формируется пересечением осей координат самотрансценденции и самоопределения. Таким образом, чем больше количество сфер жизнедеятельности, в которых человек является субъектом, в которые он включён и относительно которых самоопределён, тем выше уровень развития его социальной зрелости.

Пространство жизнедеятельности формируется пересечением осей координат самотрансценденции и субъекта, в результате чего выделяются основные сферы жизнедеятельности (субъектности): познание, общение, труд. Субъектность проецируется на пространства социального и индивидуального самоопределения, так как человек выступает в роли субъекта не только по отношению к внешнему миру, но и относительно самого себя.

Следует отметить, что сферы жизнедеятельности соотносятся с «тремя срезами социума как социокультурного пространства», выделяемыми Н.И. Лапиным: пространством духовной культуры (познание), пространством социальных отношений (общение) и пространством материальной культуры (труд), в то время как вертикальная дифференциация этих пространств, связанная с отражением их статусов и престижей в сознании человека, соотносится с его самоопределением относительно этих пространств.

Таким образом, принцип континуальности отражает многомерность процесса развития социальной зрелости, которая проявляется в том, что её развитие одновременно происходит в нескольких пространствах.

В соответствии с принципом темпоральности, применительно к нашему исследованию, в развитии социальной зрелости личности, в связи с биологическими особенностями человека, необходимо выделить две обязательные стадии – начало и конец, соотносящиеся с двумя этапами в жизни каждого человека – рождением и смертью. Мы убеждены в том, что определённые предпосылки для развития социальной зрелости закладываются ещё в пренатальный период и, в некоторой степени, генетически обусловлены.

Принцип амбиентности подразумевает обусловленность и зависимость процесса развития социальной зрелости от окружающей среды. Важно отметить, что данная связь носит непрерывный характер. Учитывая специфику нашего исследования, под окружающей средой мы, прежде всего, понимаем социум, сложившийся в результате взаимодействия комплекса экономических, исторических, географических и других факторов.

Можно выделить три уровня окружающей среды, в которой происходит развитие социальной зрелости: микросреда (непосредственное окружение человека, его близкие люди), мезосреда (коллектив, в котором он работает, учится и т.п.), макросреда (общество).

Результатом постоянного взаимодействия личности и социума являются изменения количественного и качественного характера, которые происходят в её социальной зрелости. В то же самое время личность оказывает определённое воздействие на её окружение, причём его эффективность возрастает по мере развития социальной зрелости.

На зависимость социальной зрелости от конкретных исторических условий указывают многие исследователи. Они отмечают, что структура и содержание социальной зрелости обуславливаются спецификой социально-экономической формации и могут варьироваться в различных типах общества. Так группа авторов под руководством А.А. Реана, который, рассматривая проблему социальной зрелости, «отмечает зависимость определения содержания социальной зрелости от конкретной культуры», так как человек формируется в конкретном историческом времени и социальном пространстве, в процессе практической деятельности и воспитания [76]. Данного мнения придерживается и П.М. Якобсон, утверждая, что «личностная зрелость человека есть феномен общественно-исторический, поскольку понятие зрелости в разных общественных условиях имеет различное содержание. Каждая историческая эпоха включает в него но-

вые моменты. В разных культурах к зрелой личности предъявляются разные требования» [163, с. 26]. Называя личностную зрелость «общественно-историческим феноменом», П.М. Якобсон практически отождествляет понятия «личностная зрелость» и «социальная зрелость», утверждая, что «под зрелостью личности понимается, прежде всего, социальная зрелость» [6, с. 50].

Принцип полифуркативности применительно к феномену социальной зрелости означает возможность развития социальной зрелости по нескольким направлениям, траекториям. Другими словами, один и тот же результат – достижение определённого уровня развития социальной зрелости – может быть достигнут рядом способов. Если принцип флуктуативности отражает индивидуальные особенности процесса развития социальной зрелости со стороны субъекта, изменений происходящих в его внутреннем пространстве, то принцип полифуркативности воплощает в себе некий методический плюрализм, и больше связан с методикой развития данного феномена, выбором подходящих приёмов, средств, методов и т. п. с целью обеспечения движения по оптимальной траектории.

Принцип полифуркативности предполагает наличие фуркаций – точек качественного изменения, т.е. точек, при прохождении которых, происходят качественные изменения социальной зрелости и, соответственно, может меняться траектория её развития.

Заметим, что в нашем исследовании мы ведём речь о точках качественного или количественного изменения состояния, уровня развития социальной зрелости. С позиций континуального подхода использование термина «точка» в данном случае не совсем корректно, точнее говорить о ряде последовательных изменений состояний социальной зрелости (континууме), поскольку одна из основополагающих идей континуального подхода заключается в том, что изменения происходят не мгновенно, т.е. в данный момент, в данной точке, а осуществляются постепенно.

Итак, процессуальная сторона развития социальной зрелости личности раскрывается посредством применения континуального подхода. Данный подход позволяет выявить, прежде всего, динамические свойства социальной зрелости. С позиций континуального подхода процесс развития социальной зрелости характеризуется незавершенностью, непрерывностью. Данный подход позволяет выявить такие характерные черты процесса развития социальной зрелости как связь с окружающей средой, изменчивость, определённая хаотичность, многомерность и нелинейность.

§ 2.2. Методологические подходы к определению структуры и содержания социальной зрелости студентов вузов

Целью данного параграфа является выявление предлагаемых подходов к построению моделей социальной зрелости личности на основе анализа современных научных психолого-педагогических работ.

Несмотря на то, что в научных трудах по педагогике, психологии и социологии предпринимались многочисленные попытки решения данной проблемы, учёные не смогли выработать единую точку зрения относительно содержания и структуры социальной зрелости личности. В таблице 10 приведены структурные компоненты социальной зрелости личности, выделяемые разными исследователями.

Таблица 10

Структурные компоненты социальной зрелости личности, выделяемые разными исследователями

Автор	Структурные компоненты социальной зрелости личности							
Безродная Я.А.	содержательно-информационный	ценностно-мотивационный	действенно-практический					
Лукичева М.В.	когнитивно-ценностный	мотивационный	действенно-практический					
Мальчукова А.Л.	познавательный		социально-общественный				личный	
Невзорова Н.А.		система социально-значимых ценностных ориентаций	готовность к продуктивному взаимодействию				социально значимые свойства, качества и характеристики личности	социальная активность
Поздняков А.В.	когнитивный	мотивационный	поведенческий					
Руднева И.А.	когнитивно-ценностный	мотивационно-потребностный	деятельностно-рефлексивный					

Автор	Структурные компоненты социальной зрелости личности							
Теми- ров Н.С.		инте- риори- зация обще- челове- ческих ценно- стей	готовов- ность к выпол- нению основ- ных со- циаль- ных функ- ций (по- знава- тельная, трудо- вая, се- мейная)				гармо- ниче- ское со- четание личных и обще- ствен- ных ин- тересов, потреб- ностей и цен- ностных ориен- таций	
Федо- рова Н.А. [С. 27]	субъек- та по- знания (умст- венная)	лично- сти (гражд- дан- ская)	труда (<i>трудо- способ- ность</i>)			зре- лость челове- ка как индиви- да (<i>фи- зиче- ская зре- лость</i>)		
Шрамко Н.В.	когни- тивный	мотива- ционно- ценно- стный	дея- тельно- стный	рефлек- сивный	комму- ника- тивный			

Немало исследователей выводят содержание социальной зрелости через *минимум социальных качеств*, необходимых для выполнения личностью основных социальных функций и формирующихся в процессе социального взаимодействия [76, с. 49; 174, с. 12]. При таком *кваликативном* подходе социальная зрелость личности предстаёт в виде набора отдельных качеств и не отличается сложной иерархической структурой.

На наш взгляд основным достоинством данного подхода является сравнительная простота выявления критериев и показателей уровня сформированности социальной зрелости и, как следствие, удобство и эффективность диагностического аппарата. По мнению отдельных авторов, этот подход позволяет не только фиксировать проявления социальной зрелости, но и анализировать механизмы её формирования [174, с. 12].

К недостаткам подобной точки зрения нам представляется целесообразным отнести сведение сложного феномена к ограниченному набору личностных характеристик и, следовательно, сложность, неоднозначность теоретического обоснования причин, по которым именно данный набор качеств является обяза-

тельным, необходимым и достаточным для успешного функционирования личности в обществе, т.е. составляет социальную зрелость личности. По нашему мнению, подобная позиция также не может гарантировать от некоей произвольности при выборе составляющих социальной зрелости.

Однако следует отметить, что данный подход используется весьма широко и небезуспешно в целом ряде психолого-педагогических работ. Исследователи, применяющие в своих научных изысканиях данный подход, как правило, рассматривают социальную зрелость как интегративное качество личности, обязательно выделяя системообразующий компонент.

С этих позиций исследователи Н.В. Бордовская, А.А. Реан, С.И. Розум выделяют четыре основных, базовых составляющих, социальной зрелости вокруг которых группируются множество других: 1) ответственность; 2) терпимость; 3) саморазвитие; 4) положительное мышление, положительное отношение к миру (этот компонент присутствует во всех предыдущих) [114].

С точки зрения Е.Г. Каменевой, основными компонентами социальной зрелости следует считать социальную активность, толерантность, ориентацию на социально значимые ценности, креативность, рефлексивность и социальную ответственность [59, с. 51].

Данный список можно существенно дополнить следующими социальными качествами личности, которые, по мнению учёных, являются наиболее важными для становления социальной зрелости и выступают в качестве её компонентов: коллективизм, профессионализм, ориентация на духовные ценности, законопослушность, предприимчивость, дисциплинированность, самостоятельность, саморазвитие, оптимизм, гражданственность, коммуникативность [59, с. 44-45].

Акмеологическая школа выделяет следующие черты социально зрелой личности выпускника: системность знаний о мире; устойчивые социально-нравственные ориентации; высокая мотивация достижения жизненного успеха; способность к самореализации; способность к саморегуляции и адаптивности; креативность; способность к охране здоровья; профессиональная направленность и устойчивый профессиональный выбор [80, с. 31].

Мы полностью разделяем позицию акмеологов касательно того, что взрослость не отождествляется со зрелостью, человек достигает социальной зрелости не к какому-то определённом возрасту, а, напротив, формирование последней происходит на протяжении всей жизни человека. «В процессе онтогенеза и социогенеза формируются различные вариации уровней развития разных видов зрелости растущего человека, неразрывно связанные с его образовательной деятельностью. На рубежных этапах возрастного развития, так или иначе соотносимых со ступенями обучения в системе непрерывного образования, растущий человек достигает своей вершины, зрелости, которая воплощается в готовность к переходу на новую, более высокую ступень образования и развития. Можно говорить о социальной зрелости дошкольника, социальной зрелости выпускника школы, социальной зрелости выпускника вуза» [174, с. 12].

И.С. Якиманская в качестве компонентов структуры социальной зрелости личности выделяет ряд *умений*. Подобный подход условно можно назвать *операциональным*. По мнению автора, социально-зрелая личность должна уметь: самостоятельно приобретать и творчески использовать полученные знания; принимать самостоятельные и ответственные решения; планировать свою деятельность, прогнозировать и оценивать её результаты; принимать ответственность за себя и своё окружение; строить с другими людьми отношения сотрудничества и поддержки [80, с. 32]. Мы полагаем, что подобный подход характеризует достоинства и недостатки, присущие квалификативному подходу и, по своей сути, данные позиции существенно не отличаются, т.к. в обоих случаях структура социальной зрелости представлена набором личностных характеристик. Оба вышеупомянутых подхода являются разновидностями, так называемого, коллекционерского подхода (от английского «to collect» – собирать), когда структуру социальной зрелости личности представляют в виде набора её характеристик, в качестве которых могут выступать умения, черты характера и т.п.

Отдельные учёные в качестве элементов структуры социальной зрелости личности определяют её *формальные проявления*, признаки. Такой *формальный* подход не предполагает выделения отдельных блоков, подсистем и по своей сути аналогичен попыткам определения содержания и структуры социальной зрелости посредством вычленения минимума социальных качеств личности.

В.Ф. Сафин, Г.П. Пиков, И.С. Кон выделяют в качестве элементов социальной зрелости готовность человека к труду, к службе в армии, учёбе с целью приобретения профессии, готовность обзавестись семьёй, содержать и воспитывать детей и т.п. [59, с. 35]

Ряд авторов, в качестве компонентов социальной зрелости личности, предлагают рассматривать *виды социальной зрелости* – подход, который условно можно назвать *видовым*. Согласно данной точке зрения, каждый вид социальной зрелости включает в себя ряд составляющих его компонентов.

Подобный подход даёт возможность рассматривать социальную зрелость личности в связи со сферами её проявления, теми областями жизнедеятельности, в которых человек функционирует, реализуя, демонстрируя свою социальную зрелость. Эта позиция позволяет изучать социальную зрелость сквозь призму феномена самотрансценденции, т.е. направленности личности вовне, на окружающий её мир.

Опираясь на положения акмеологического подхода и рассматривая социальную зрелость как критерий качества образования, С.С. Скоробогатова выделяет следующие структурные компоненты социальной зрелости выпускника гимназии: учебная, личностная, духовная, гражданская зрелость. Каждый из структурных компонентов включает соответствующий вид компетенций, наряду с мотивацией, рефлексией, креативностью, коммуникативностью, прогнозичностью и другими параметрами. Количество видов компетенций может быть неограниченно, каждому виду деятельности человека должен соответствовать свой вид компетенции [133, с. 41].

Социальная зрелость по П.М. Якобсону, включает в себя зрелость гражданскую, т.е. осознание своего долга перед родиной, народом, обществом, ответственность за свой труд; идейно-политическую; моральную (понимание, принятие норм морали и их реализация в различных сферах общественных отношений, наличие развитой совести, готовность действовать в соответствии с установленными нормами отношений людей друг к другу, способность любить и чувствовать ответственность в любви, в построении семьи и её будущего); эстетическую (достаточно развитую способность воспринимать прекрасное в тех или других его проявлениях и формах в быту, искусстве, природе) [163, с. 26; 6, с. 51].

Особо П.М. Якобсон выделяет такую характеристику социальной зрелости как психологическая зрелость. По его мнению, социальная зрелость обуславливает и подразумевает наличие психологической зрелости, которая «предполагает хорошо интегрированную, цельную психологическую организацию не только интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств, но и содержательно-смысловых и динамически-энергетических характеристик личности». В качестве системообразующего фактора этой организации определяется система изменяющихся и развивающихся, но достаточно значительных жизненных целей, которые осознаются человеком не просто как личностно значимые, но и как значимые для общества [6, с. 51].

Н.С. Темиров разработал *понятийную* модель социальной зрелости личности выпускников сельской школы. Системообразующими компонентами социальной зрелости личности, её ядром являются потребности, интересы, убеждения, ценностные ориентации, установки, мотивы и диспозиции, гармоничность сочетаний личных и общественных, материальных и духовных, потребительских и созидательных свойств личности. В направленности личности автор отводит важную роль ценностным ориентациям, потребностям и интересам, которыми определяются мотивы, установки, система отношений, составляющие в своей совокупности основу социальной зрелости личности [162, с. 10-11].

Основываясь на полученных в ходе исследования данных, Н.С. Темиров утверждает, что основными компонентами социальной зрелости выпускников сельской школы являются интериоризация общечеловеческих ценностей, готовность к выполнению основных социальных функций и гармоническое сочетание личных и общественных интересов, потребностей и ценностных ориентаций, которые связывают сознание и поведение в целостность и в значительной мере определяют готовность к выполнению основных социальных функций [162, с. 23]. Основными социальными функциями человека с точки зрения исследователя выступают познавательная, трудовая и семейная [162, с. 6].

Мы полагаем, что краткое описание данной модели, свидетельствует о том, что по своей сути она является *функциональной*, поскольку все выделенные автором компоненты должны обеспечить эффективную реализацию личностью основных социальных функций. Несомненным достоинством модели является её аксиологический характер, проявляющейся в том, что автор выделяет ценностные ориентации в качестве одного из основных компонентов социальной зре-

лости личности. Ценности, которые человек присваивает в ходе ценностно-ориентационной деятельности (по классификации видов деятельности разработанной М.С. Каганом), конструируя на их основе индивидуальную систему ценностей, задают направленность его действиям при выполнении всех прочих видов деятельности.

В современных педагогических исследованиях, посвящённых проблеме становления социальной зрелости личности, авторы предлагают *сложные, состоящие из блоков* варианты её структуры. Подобные модели являются результатом применения системного подхода. Их достоинством, с нашей точки зрения, выступает то, что социальная зрелость не сводится к достаточно узкому кругу, набору каких-либо характеристик, напротив учёные исследуют её определённые аспекты, блоки, которые в свою очередь имеют сложную структуру, являются комплексными образованиями. Положительной оценки заслуживает тот факт, что данный подход позволяет отразить взаимосвязь, соотнесённость социальной зрелости с другими феноменами, изучать её не обособленно, а в комплексе с прочими явлениями, отражая эту взаимообусловленность в её структуре. Вышеперечисленные плюсы свидетельствуют о том, что применение упомянутого подхода даёт более полную картину, чёткое представление о социальной зрелости. Однако сложность структуры одновременно выступает и недостатком этого подхода, т.к. вызывает некоторые трудности в разработке критериально-оценочного аппарата и, соответственно, в определении уровня развития социальной зрелости, поскольку необходимо определить критерии, показатели и параметры для диагностики уровня развития не только отдельных составляющих данного феномена, но и системы в целом. Очевидно, что это достаточно трудоёмкий процесс.

По мнению А.В. Позднякова, с позиций системного подхода, социальную зрелость старшеклассников следует рассматривать через призму таких составляющих, как когнитивная, мотивационная, поведенческая, которые в целом характеризуют в человеке степень его зрелости. При этом каждая из составляющих включает в себя следующие компоненты: нравственный, гражданский, коммуникативный, трудовой, соответствующие видам социальной зрелости – нравственная зрелость, гражданская зрелость, коммуникативная зрелость, трудовая зрелость [105, с. 42-56].

И.А. Руднева, определяя социальную зрелость как целостное личностное качество, полагает, что она представляет собой структурно-уровневое образование, включающее мировоззрение человека, основанное на гуманистических ценностях (когнитивно-ценностный компонент), характер межличностных отношений и самоотношение человека (мотивационно-потребностный компонент), субъектность человека, его способность эффективно осуществлять и оценивать социально-педагогическую деятельность (деятельностно-рефлексивный компонент). Каждый из компонентов социальной зрелости личности реализует специфические функции: когнитивно-ценностный компонент – мировоззренческую и проективную, мотивационно-потребностный компонент – регуляторную и стимулирующую, деятельностно-рефлексивный компонент – преобразующую

и оценочную функции [116, с. 9-10, 59]. В модели социальной зрелости личности студента автор выделяет и характеризует четыре уровня её сформированности: 1-ый уровень – потенциальный, 2-ой уровень – средний, 3-ий уровень – потенциально высокий, 4-ый уровень – актуально высокий. Кроме того в предлагаемой модели исследователь обозначает критерии и показатели сформированности социальной зрелости личности студента [116, с. 59].

Таким образом, мы считаем вполне обоснованным охарактеризовать модель И.А. Рудневой как *динамическую, функционально-уровневую*. Динамика проявляется в переходе студента с низкого уровня сформированности социальной зрелости на более высокий. Представленные в модели критерии и показатели сформированности социальной зрелости личности студента, используемые для диагностики уровня её сформированности, позволяют описать её как *диагностическую*. Динамический и диагностический характер модели является её несомненным преимуществом.

Н.А. Невзорова разработала модель структурной организации социальной зрелости лиц с нарушением зрения подросткового и юношеского возраста. Исходя из специфики исследования, автор выделяет в структурной организации социальной зрелости наряду с общими компонентами (свойства, качества личности, система социально-значимых ценностных ориентаций, социальная активность, готовность к продуктивному взаимодействию), специфические, к которым относятся социально-бытовая готовность к самостоятельной жизни, готовность к самостоятельной ориентации в пространстве [86, с. 84]. В модель автор включает параметры, по которым можно определить уровень сформированности социальной зрелости лиц с нарушением зрения. Параметры выделены в соответствии с компонентами социальной зрелости. Для общих компонентов – это 1) уровень развития свойств, качеств и характеристик социально зрелой личности; 2) ориентированность социального поведения на инструментальные и терминальные ценности; 3) уровень развития познавательной активности, познавательного интереса и профориентационной готовности к осуществлению профессиональной деятельности; 4) тип коммуникативного поведения. Для специфических компонентов – это 1) уровень развития социально-бытовых навыков; 2) уровень развития навыков пространственной ориентации [86, с. 85].

По нашему мнению с точки зрения *структуры* (морфологический аспект) в диссертационном исследовании Н.А. Невзоровой, также как и в работах А.В. Позднякова и И.А. Рудневой, представлена сложная многокомпонентная модель социальной зрелости. Аналогично модели И.А. Рудневой данная модель является диагностической. В *содержательном* (семантическом) плане в означенной модели реализован комплексный подход, включающий в себя квалификативный (набор качеств личности), аксиологический (ценностные ориентации) и интерактивный (готовность к взаимодействию) подходы. Мы полагаем, что выделив в модели специфические компоненты, автор сумел отразить структурные (морфологические) и содержательные (семантические) особенности социальной зрелости лиц с нарушением зрения подросткового и юношеского возраста.

Признавая правомерность и обоснованность авторской позиции по данному, позволим себе указать на отдельные положения, носящие дискуссионный характер. Мы склонны считать, что структурные компоненты дублируют друг друга. Например, с одной стороны, социально значимые свойства и качества личности включают социальную активность, с другой стороны, готовность к продуктивному взаимодействию предполагает наличие отдельных социально значимых свойств и качеств личности, тогда как система социально-значимых ценностных ориентаций присутствует во всех компонентах.

Особого внимания заслуживает модель социальной зрелости студента – будущего специалиста по социальной работе, предложенная Н.В. Шрамко. Данная модель отличается от других тем, что она является единственной из проанализированных нами моделей построенной на основании авторской структуры личностной зрелости, разработанной Н.В. Шрамко.

По мнению Н.В. Шрамко структура личностной зрелости включает в себя четыре компонента (блока) в соответствии с видами зрелости (биологическая, интеллектуальная, профессиональная и социальная зрелость). Автор выделяет вышеназванные виды зрелости, соотнося их с процессуально-иерархическими подструктурами личности, представленными в модели динамической функциональной структуры личности К.К. Платонова. Таким образом, социальная зрелость соответствует подструктуре направленности личности, профессиональная – подструктуре опыта, интеллектуальная – подструктуре особенностей психических процессов, биологическая – подструктуре биопсихических свойств. Каждый компонент (вид зрелости) также имеет сложную структуру состоящую из цели, сущности, характеристик и признаков [176, с. 38].

В структуре социальной зрелости студента – будущего специалиста социальной работы Н.В. Шрамко выделяет следующие компоненты: когнитивный (наличие целей и смысла жизни; знание об обществе и общественных отношениях, социальных ролях, правилах социального поведения, умениях, навыках, способствующих интеграции личности в общество; построение временной перспективы), мотивационно-ценностный (умение давать объективную оценку собственным мыслям и действиям; способность брать ответственность за свои действия; толерантное отношение к чужому мнению), деятельностный (понимание своих социальных ролей и готовность их выполнять; готовность к созидательной деятельности; стремление к активности в различных видах деятельности; способность строить продуктивные отношения с окружающими людьми и социальными институтами), рефлексивный (способность к самонаблюдению, самоанализу; способность к профессиональной самореализации; умение оценивать и анализировать социальные явления с точки зрения допустимости личной и общественной значимости), коммуникативный (направленность на поведенческие акты и действия с точки зрения личностных и профессиональных установок; умение слушать собеседника; умение выбирать адекватную модель поведения в различных жизненных ситуациях) [176, с. 41-42].

Исходя из вышеприведённого описания модели, в содержательном плане её можно отнести к классу интегрирующих (комплексных) моделей, т.к. её со-

держание представлено операциональной (перечень умений и способностей), интенциональной (цели), когнитивной (знания) и личностной (направленность) составляющими. Компоненты структуры (наличие целей, знаний, мотивов, способностей, рефлексии), с нашей точки зрения, отражают *субъектно-деятельностный* характер модели.

Мы считаем, что исследователь приводит достаточно веские обоснования своей модели. Несомненными достоинствами модели социальной зрелости личности студентов Н.В. Шрамко являются следующие: структура социальной зрелости разработана на основе структуры личностной зрелости, что делает её более доказательной, позволяет определить роль и место социальной зрелости в структуре личности. Сложный многокомпонентный характер модели позволяет сделать детальный анализ социальной зрелости личности и её структуры.

Однако можно указать на отдельные выводы, имеющие дискуссионный характер. Например, автор сводит структуру зрелости личности к четырём видам – биологической, интеллектуальной, профессиональной и социальной зрелости. При подобном подходе не вполне понятно, к какому компоненту следует отнести такие виды зрелости как психологическая, культурная, гражданская, политическая и пр., выделяемые другими авторами. В то же самое время, весьма логичной представляется точка зрения, согласно которой можно выделить столько видов зрелости, сколько существует сфер жизнедеятельности человека.

Не вполне убедительным представляется соотнесение видов зрелости со структурными компонентами личности по К.К. Платонову. Мы полагаем, что подструктура форм отражения вероятнее всего соответствует психологической зрелости, которая включает в себя интеллектуальную. Мы придерживаемся мнения, что профессиональная зрелость не соотносится исключительно с подструктурой опыта, она предполагает и определённый уровень развития элементов направленности личности, в частности, если речь идёт о сознательном выборе профессии, самосовершенствовании и саморазвитии в профессиональной деятельности. Если исходить из предположения о том, что социальная зрелость соотносится только с подструктурой направленности личности, то, следовательно, её структура должна быть представлена компонентами направленности личности, т.е. включать в себя личностные смыслы, убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания. Необходимо обратить внимание на то, что вышеизложенные размышления выражают нашу личную точку зрения и ни в коей мере не снижают ценности данной модели.

Как говорилось выше, многие учёные исследуют социальную зрелость в контексте других проблем, во взаимосвязи с другими феноменами. Например, М.В. Лукичева изучает предпрофильную подготовку в основной школе как фактор формирования социальной зрелости учащихся. Исследователь, рассматривая критерии и показатели социальной зрелости личности, фактически определяет её структуру. В соответствии с мнением автора, структуру социальной зрелости можно представить в виде трёх блоков: когнитивно-ценностного, мотивационного и действенно-практического (готовность к социальному функционированию). Когнитивно-ценностный блок включает ценностные orienta-

ции в сфере образования, ценностные ориентации в профессиональной сфере, информированность об особенностях образовательной инфраструктуры района, города. В мотивационный блок входят мотивация учения, мотивация профессионального выбора, отношение интереса к процессу учения и различным сферам общественной жизни страны. Действенно-практический блок предполагает наличие представлений относительно своей жизненной перспективы и профессионального выбора, самостоятельности жизненного выбора, активности личности в решении вопросов жизнетворчества, ответственность в принятии решений, субъективной готовности к взрослой жизни [76, с. 44-51].

В современных психолого-педагогических исследованиях, посвящённых проблемам социальной зрелости личности, встречается точка зрения, согласно которой в её структуру входят такие интегрирующие характеристики личности как самоопределение, субъектность и самотрансценденция [6; 40]. Данный подход условно можно назвать *интегрирующим*. Суть данного подхода, применительно к феномену социальной зрелости личности, заключается в рассмотрении её с позиций интегрирующих характеристик человека, их взаимосвязи и архитектоники. К интегрирующим характеристикам личности кроме вышеупомянутых самоопределения, субъектности и самотрансценденции можно отнести характеристики, отражающие идею «самости», а именно, самореализацию, саморазвитие, самосовершенствование, самоактуализацию.

Мы полагаем, что преимуществом данного подхода следует считать то, что интегрирующие характеристики личности, с одной стороны, включают в себя значительную часть характеристик, используемых различными учёными для описания социальной зрелости личности, а, с другой стороны, отражая последние тенденции в области психологии, позволяют рассматривать личность и её социальную зрелость не как набор отдельных качеств, черт, свойств и т.п., а как некую целостность, ибо, интегрирующие характеристики личности, как справедливо отмечает А.А. Гудзовская, охватывают большую часть всех атрибутов, параметров, свойств, выделяемых при описании личности и её зрелости [40, с. 20]. Кроме того, использование интегрирующих характеристик личности позволяет отразить структуру личности в структуре её социальной зрелости, поскольку они включают в себя все основные параметры, характеристики, свойства и т.п. личности. Также данный подход позволяет раскрыть взаимосвязь между социальной зрелостью личности и процессом социализации как её результатом и механизмом формирования, т.к. очевидным представляется то, что если человек смог самореализоваться, является субъектом жизнедеятельности, то можно сказать, что он успешно интегрировался в социум, интернализовал его ценности и нормы, т.е. прошёл процесс социализации.

Так ряд авторов, придерживающихся данной точки зрения, связывает социальную зрелость с самоопределением личности и включает компоненты готовности к *жизненному самоопределению* в её структуру.

Я.А. Безродная разработала структурно-содержательную модель социальной зрелости личности как интегративного критерия качества образования и как цели и результата самоуправленческой деятельности старшеклассников. В

качестве основания автор избрал общую структуру социальной зрелости, обоснованную в работе С.С. Скоробогатовой [133], также использовалась психологическая структура готовности, предложенная А.Г. Асмоловым [9]. В структуру социальной зрелости входят: 1) компоненты готовности к жизненному самоопределению (ценностно-мотивационный, содержательно-информационный, действенно-практический); 2) виды зрелости (учебная, личностная, духовная, гражданская); 3) линии развития школьника (общеобразовательная, профильно-профессиональная, самоуправленческая) [14, с. 72-73].

А.Л. Мальчукова в своём диссертационном исследовании опирается на структурно-логический подход к построению модели социальной зрелости старшеклассника. Автор исходит из понимания социальной зрелости как готовности к жизненному самоопределению в личностной и профессиональной сферах. Основными структурными компонентами модели являются: цель, содержание, показатели, результат [77, с. 35-38].

Целевой компонент предполагает достижение школьниками готовности к взрослой жизни, т.е. самоопределение в личностном и профессиональном плане. В содержательном компоненте основными структурными единицами такой готовности являются: личностный блок, описывающий качества социально зрелой личности, познавательный и социально-общественный. При этом каждая из этих структурных единиц приобретает специфику в раскрытии содержания относительно личностной и относительно профессиональной готовности. Так «личностный блок» относительно личностной готовности характеризуется адекватной самооценкой общего физического, психического развития школьника, а относительно профессиональной готовности – самооценкой профессионально значимых качеств, способностью к самоконтролю, высокой работоспособностью, профессиональным самоопределением. Познавательный блок модели в плане личностной готовности предполагает наличие развитых познавательных интересов, готовность к дальнейшему самообразованию. В плане профессиональной готовности – это высокий уровень осведомлённости о выбранной профессии, способность к творческой деятельности в профессиональной сфере. Социально-общественный блок характеризуется высокой социальной и гражданской активностью учащихся, а также знаниями в области личной жизни и социальных функций семьи, желанием создать семью, адекватным профессиональным выбором, устойчивостью профессиональных интересов, потребностью в профессионально-трудовой деятельности. Результативным компонентом модели является достижение учащимися определённого уровня социальной зрелости [77, с. 35-38]. Наличие в описанной выше модели целевого и результативного компонентов позволяет рассматривать её как прагматическую.

Рассматривая социальную зрелость с точки зрения её *субъективных оснований*, психологические и социально-психологические исследования социальной зрелости выделяют аффективные, когнитивные и поведенческие составляющие социальной зрелости. Социальная зрелость характеризуется высоким уровнем саморегуляции аффективных и поведенческих проявлений. В содержании сознания отражаются ценностные ориентации, смыслы, осознанные мо-

тивы, намерения, цели поступков и поведения, поэтому исследование когнитивной составляющей социальной зрелости представляется наиболее актуальными и перспективным с точки зрения значимости исследования именно этого компонента, а также с точки зрения возможностей постановки диагностических экспериментов [40, с. 6-7].

Заслуживает внимания точка зрения А.А. Гудзовской, которая, интегрируя вышеприведенные подходы (рассмотрение структуры социальной зрелости с позиций её *субъектных оснований* и как *самоопределения* личности), полагает, что социальная зрелость есть результат становления субъектности человека и его самоопределения в индивидуальном и социальном пространстве. Степень социальной зрелости зависит от широты и качества субъектности, а также способов самоопределения [40, с. 8].

Данную позицию разделяет Г.Г. Александрова, однако кроме субъектности и самореализации автор указывает на ещё один важный компонент социальной зрелости – самотрансценденцию. «Для успешной самореализации человеку необходимо «выйти за пределы Я – к той системе (мир)», частью которого он является, для осознания собственного предназначения (миссии), а именно – обеспечения преемственности развития разумной жизни на земле» [6, с. 59].

Анализ существующих подходов к определению структуры и содержания социальной зрелости личности позволяет сделать следующие выводы.

В *историко-хронологическом* плане, отражающем генезис взглядов, данные точки зрения соотносятся с психологическими подходами к пониманию личности, предложенными А.В. Авериним [1].

Прежде всего, следует выделить так называемый «коллекционерский» подход, в рамках которого социальная зрелость личности выступает как набор качеств, свойств, черт, характеристик и т.п.» Другими словами, подобный подход представляет социальную зрелость через перечисление различных качеств личности, входящих в её структуру. Далее необходимо отметить попытки, предпринимавшиеся на основе структурного (или структурно-системного) подходов, когда авторы выстраивают архитектуру рассматриваемого феномена, выделяя её системообразующие компоненты. И, наконец, необходимо отметить подходы, характерные, преимущественно, для психологических исследований социальной зрелости, в которых акцентируется её интегрирующая или организационная функция. В подобного рода научных работах социальная зрелость рассматривается с позиций таких интегрирующих характеристик личности как субъектность, самоопределение и самотрансценденция [1].

Характеризуя *содержательный* аспект к определению социальной зрелости личности, можно выделить подходы, в которых данный феномен предстаёт как набор определённых качеств личности, необходимых для её успешного функционирования в социуме, в качестве таковых предлагается рассматривать минимум социальных качеств, черты социально зрелой личности (квалификативный подход), набор определённых умений (операциональный подход), её формальные проявления (формальный подход), виды социальной зрелости (видовой подход), интегрирующие характеристики личности, такие как субъект-

ность, самоопределение и самотрансценденция (интегрирующий подход), а также различные сочетания вышеперечисленного (комплексный подход).

Характеризуя *структурный* аспект к определению социальной зрелости личности, можно выделить подходы, в которых социальная зрелость имеет простую структуру, описываемую перечислением компонентов и подходы, предлагающие сложную иерархическую структуру.

Проанализированные модели можно классифицировать и с точки зрения отражения процессуального характера – *динамики* формирования социальной зрелости. По нашему мнению динамика становления социальной зрелости личности, во-первых, связана со структурными (морфологическими) изменениями, отражающими возрастную периодизацию, во-вторых, с переходом человека на более высокий уровень развития социальной зрелости в рамках одной структуры. Также можно говорить об особенностях социальной зрелости личности в зависимости от различных исторических эпох и соответствующих им экономических формаций, однако подобного рода исследования выходят за рамки педагогической науки. Исходя из обозначенного классификационного критерия, модели можно разделить на статические – фиксирующие структуру феномена безотносительно изменений происходящих в ходе развития, и динамические (уровневые) – отражающие переход на более высокие уровни развития социальной зрелости во время её формирования. Следует отметить, что ни одна из представленных моделей не отражает структурных изменений социальной зрелости личности, которые вероятно должны иметь место в онтогенезе.

По степени *обобщённости* модели следует разделить на универсальные (общие), отражающие инвариант структуры и содержания социальной зрелости личности безотносительно специфики той или иной категории людей, и частные (специфические), в которых представлена специфика отдельной категории лиц в зависимости от различных признаков, например, возрастных, социальных.

По *форме представления*, рассматриваемые подходы можно разделить на описательные и графические. Следует отметить, что графически структуру социальной зрелости личности обычно представляют в виде матричных таблиц, схем, моделей (структурно-функциональных, содержательных, прагматических, статических, динамических).

Так, по мнению А.Л. Мальчуковой в настоящее время в педагогической науке существует несколько *подходов к проектированию модели социальной зрелости учащихся*:

1) структурно-логический, где выделяется ряд компонентов, перечисляются и дифференцируются показатели последних;

2) структурно-функциональный, согласно которому можно выделить разные виды зрелости (общественно-политическую, духовно-культурную, личностно-бытовую и т.д.), соответственно различным социальным функциям субъекта жизнедеятельности (такая модель предложена С.Г. Вершловским);

3) поэтапно-процессуальный, отражающий этапы процесса социализации: социальная ориентировка, адаптация, ассимиляция, преобразование социальной среды;

4) интеграционно-личностный, при котором можно выделить смыслообразующие доминанты жизнедеятельности растущего человека как интегральные критерии оценки его социализации (В.Н. Максимова) [77, с. 34-35].

Классификация рассмотренных подходов к структуре и содержанию социальной зрелости личности приведена в таблице 11.

Таблица 11

Классификация подходов к структуре и содержанию социальной зрелости личности

Классификационный критерий					
<i>Историко-хронологический аспект</i>	<i>Содержание (семантика)</i>	<i>Структура (морфология)</i>	<i>Динамика</i>	<i>Обобщённость</i>	<i>Форма представления (презентация)</i>
«коллекционерский»	квалифика- тивный (набор качеств лич- ности)	простая структура	статиче- ские	общие	описатель- ные
структурно- системный	операциональ- ный (набор умений)	сложная, иерархиче- ская струк- тура	динамиче- ские (уровне- вые)	частные	графические (матричные таблицы, схемы, мо- дели)
интегрирующий (на основе ин- тегрирующих характеристик личности)	формальный (формальные проявления социальной зрелости)				описатель- но- графические
	видовой (виды социальной зрелости)				
	интегрирую- щий (интегри- рующие ха- рактеристики личности)				
	комплексный				

Кроме представленных в таблице, также можно выделить диагностические (имеющие в своей структуре критерии и показатели), функциональные (включающие в свой состав функции) и интегрирующие (комплексные) модели, сочетающие различные подходы к построению структуры, содержания и формам представления.

Проведённый анализ моделей социальной зрелости личности позволяет не только классифицировать и выявить основные подходы к их разработке, но и обозначить существующие проблемы, затрудняющие построение моделей.

Основной причиной трудностей мы считаем отсутствие в современной психолого-педагогической науке единой общепринятой точки зрения касательно понимания феномена личность, а также её структуры и содержания, что затрудняет определение, как структуры социальной зрелости личности, так и её содержательного наполнения. В тоже время существующие модели личности не позволяют однозначно вычленить компоненты социальной зрелости из общей структуры личности.

Следующим обстоятельством, вызывающим сложности в разработке моделей социальной зрелости личности, является расхождение исследователей во мнениях относительно видов социальной зрелости, что препятствует эффективному использованию видового подхода к построению моделей.

Кроме того, различные точки зрения на понимание социальной зрелости личности и определение данного термина также препятствуют разработке её структуры и содержания. Однако практически все авторы разделяют точку зрения, согласно которой социальная зрелость личности рассматривается как интегрирующая характеристика личности. При этом широко распространён функционально-ролевой подход, в соответствии с которым структура и содержание социальной зрелости личности выстраиваются, базируясь на представлении о социальной зрелости личности как способности или готовности человека к выполнению основных социальных функций или ролей – трудовой, семейной, гражданской и т.п.

Мы полагаем, что проведённый нами анализ существующих методологических подходов к построению структуры и содержания социальной зрелости личности свидетельствует о том, что ни один из рассмотренных подходов, не даёт полного представления об исследуемом феномене, отражая лишь его отдельные аспекты. Поэтому для более разностороннего изучения социальной зрелости личности мы считаем целесообразным реализацию интегративного подхода, который подробно рассматривается в следующем параграфе.

§ 2.3. Реализация принципов интегративного подхода к построению модели социальной зрелости личности студентов вузов

Целью данного параграфа является разработка модели социальной зрелости личности на основе выделенных принципов интегративного подхода.

Осуществлённое нами исследование позволило выделить комплекс *принципов интегративного подхода* к построению собственной модели социальной зрелости личности. Используемые нами принципы, применяются к отдельным *фасетам* данного феномена: герменевтическому – связанному с пониманием, толкованием социальной зрелости личности; контентному – отражающему содержательную сторону, морфологическому – представляющему архитектуру (структуру). Следует отметить, что отдельные принципы могут быть многоаспектными, т.е. применимыми более чем к одному аспекту социальной зрелости личности.

Перейдём к описанию предлагаемых нами принципов и созданию на их основе модели социальной зрелости личности.

1. *Принцип целостности* заключается в том, что социальная зрелость личности рассматривается как целостное личностное образование. Практически все авторы, занимающиеся изучением социальной зрелости личности, Г.Г. Александрова [6], Я.А. Безродная [14], А.А. Гудзовская [40], Е.Г. Каменева [59], М.В. Лукичева [76], А.Л. Мальчукова [77], Н.А. Невзорова [86], А.В. Поздняков [105], И.А. Руднева [116], Т.В. Степанова [156], Н.С. Темиров [162], Н.А. Фёдорова [163], Н.В. Шрамко [176] и др. разделяют данную точку зрения.

2. *Компетентностный принцип* заключается в том, что структура личности представляется как совокупность компетентностей, выступающих как мера способности человека включаться в деятельность [124, с. 21]. Следовательно, социальная зрелость личности рассматривается как достижение личностью высшего уровня владения социальной метакомпетентностью или суперкомпетентностью (по терминологии Г.К. Селевко), а её структурными компонентами выступают составляющие социальной компетентности. В рамках нашего исследования важно отметить, что ряд учёных связывают компетентность со зрелостью личности. Так О.Л. Кустова считает, что «компетентности отражают зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности» [72; с. 24]. Компетентностный принцип реализован в модели, предложенной А.Р. Лопатыным [75]. Н.В. Шрамко [176], используя компетентностный подход в качестве стратегического подхода к методологии исследования, также в определённой степени реализует данный принцип при построении модели, включая в её состав когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный, рефлексивный и коммуникативный компоненты, которые могут быть рассмотрены как компоненты социальной компетентности.

Ряд авторов трактует социальную компетентность как совокупность различных личностных характеристик, отражая тем самым её структуру. Например, социальная компетентность определяется как совокупность жизненного опыта, личностных ценностей человека [72, с. 19]. Другие авторы акцентируют

внимание на операциональным аспекте социальной компетентности. Так в словаре по социальной педагогике Л.В. Мардахаев под социальной компетентностью понимает совокупность социальных навыков (обязанностей), позволяющих человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе [72, с. 20].

Мы придерживаемся мнения, что ключевую роль в понимании социальной компетентности играет интерактивный аспект. Подобная позиция находит подтверждение в определении, предложенном Э.Ф. Зеером, который рассматривает социальную компетентность как компетентность в сфере общения и взаимодействия [72, с. 25].

Таким образом, для построения модели социальной зрелости личности необходимо определить структуру социальной компетентности личности. В современных педагогических исследованиях вопрос о структуре различных видов компетентности весьма тщательно разработан. Изучением данной проблемы занимались такие учёные как А.С. Белкин, С.М. Вишнякова, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.В. Нестеров, Дж. Равен, Г.К. Селевко, В.А. Сластёнин, А.В. Хуторской и др. Анализ социальной компетентности личности посвящены труды следующих исследователей Н.В. Калинина, С.Н. Краснокутская, А.К. Маркова, Н.В. Шрамко и др.

Тем не менее, авторы придерживаются различных точек зрения относительно структуры компетентности личности. В нижеприведённой таблице (см. табл. 12) представлены результаты проведённого нами качественного (структурного) анализа компетентности личности.

Таблица 12

Структура компетентности

Автор	Структурные компоненты компетентности										
Белкин А.С., Нестеров В.В.		когни- тивная	профес- сиональ- но- техниче- ская				психоло- гическая, или эмо- цио- нальная				комму- никатив- ная, ри- ториче- ская, профес- сиональ- но- инфор- мацион- ная
Бермус А.Г.	личност- ный	пред- метный	инстру- менталь- ный								
Вишнякова С.М.	личност- ные ка- чества	знания	умения						опыт		
Гагарин А.В.		когни- тивный	деятель- ностно- поведен- ческий		мотива- ционно- ценност- ный		эмоцио- нально- волевой	рефлек- сивный			
Гайнуллова Ф.С.		интел- лекту- альный	процес- суаль- ный (пред- метно- практи- ческий)		мотива- ционный		эмоцио- нально- волевой				

Автор	Структурные компоненты компетентности										
Глазачев С.Н.	блок интегративных качеств личности	научный блок	блок умений								
Даниленкова В.А.		когнитивный	профессионально-поведенческий		мотивационный	этически-социальный					
Дружилов С.А.			функциональный				мотивационно-волевой	рефлексивный			коммуникативный
Жук А.И.		знания			ценности				опыт	направленность	
Занина Л.В., Меньшикова Н.П.	личностные качества	знания	умения, навыки						способы деятельности	личностное отношение, психологическая готовность	
Зеер Э.Ф.	личностные качества: самостоятельность, ответственность	знания	умения						способы и средства достижения намеченных целей		

Автор	Структурные компоненты компетентности										
Колычева З.И.		познавательный (когнитивный)	операционально-деятельностный		ценностно-мотивационный		эмоционально-волевой				
Кустова О.Л.	личностные качества	знания				полномочия			опыт	отношение	
Маркова А.К.	личностные особенности	знания	умения							позиции, установки	
Митина Л.М.		знания	умения, навыки						способы и приемы их реализации в деятельности		
Новик-Качан А.И.		познавательно-информационный	методологический	прогностический	мотивационно-ценностный						
Панфилова Л.В.	личностный	содержательный	деятельностный								
Прокопенко А.Ю.	личностный	когнитивный	технологический								
Равен Дж.		когнитивный					эмоциональный		поведенческий		

Автор	Структурные компоненты компетентности										
Селевко Г.К.		когни- тивный (знания)	операцио- нально- техноло- гический (умения)		мотива- ционный	этиче- ский, со- циаль- ный			поведен- ческий		
Сластенин В.А.	личност- ная	теорети- ческая	техноло- гическая								
Хуторской А.В.	способ- ности	знания	умения, навыки		ценност- но- смысло- вые ори- ентации						
Шрамко Н.В.		когни- тивный (владе- ние зна- нием)			мотива- цион- ный; ценност- но- смысло- вой (от- ноше- ние)		эмоцио- нально- волевая регуля- ция		поведен- ческий (опыт)		

В нижеследующей таблице отражены результаты количественного анализа структуры компетентности (см. табл. 13).

Таблица 13

Результаты количественного анализа структуры компетентности

Структурный компонент компетентности	Количество авторов, вводящих данный компонент в структуру компетентности
когнитивный	22 из 23
деятельностный	19
личностный	11
мотивационный	9
поведенческий (способы, приёмы, средства, опыт)	8
эмоциональный	7
направленность (отношения, позиции, установки)	5
этически-социальный	3
рефлексивный	2
коммуникативный	2
прогностический	1

Как видно из данной таблицы практически все исследователи включают в структуру компетентности когнитивный компонент, основой которого являются знания. Вторым компонентом, который находит отражение в структурах подавляющего большинства авторов, является операционально-деятельностный (технологический, инструментальный, предметно-практический) компонент, основу которого составляют умения и навыки. Третьим компонентом, включаемым в структуру компетентности, можно назвать личностный компонент, в содержании которого находят отражение разнообразные личностные качества, обеспечивающие эффективное выполнение человеком своих обязанностей в той или иной сфере. Многие учёные выделяют в структуре компетентности четвёртый, мотивационный (мотивационно-ценностный) компонент; ценностно-смысловые ориентации и отношения составляют ядро его содержания. Кроме вышеизложенных компонентов исследователи вводят в структуру компетентности поведенческий (способы, приёмы, средства, опыт), эмоциональный, этически-социальный, рефлексивный, коммуникативный, прогностический компоненты, а также направленность личности, или её составляющие, такие как отношения, позиции, установки.

Следует отметить, что кроме идентичных структурных компонентов практически во всех рассмотренных вариантах структуры компетентности прослеживается ещё одна общая черта, а именно, реализация деятельностного подхода, проявляющаяся в том, что все указанные компоненты так или иначе отражаются в структуре деятельности и являются необходимыми для её эффективного осуществления. Это, исходя из следующей трактовки понятия «компетентность», представляется совершенно логичным. Компетентность понимается как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающего его личностное отношение к ней и предмету деятельности, тогда как

компетенция личности рассматривается как совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённом кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [36, с. 48]. Другими словами компетентность – это способность человека к интеграции соответствующих знаний, умений и навыков, способов их использования в различных видах практической деятельности, готовность человека к осуществлению соответствующей деятельности, его опыт по выполнению данного вида деятельности и решению возникающих в ходе её осуществления проблем [36, с. 49].

Проведённый анализ структуры компетентности личности вообще и социальной компетентности личности в частности даёт нам основания для определения её структуры, включающей следующие компоненты: когнитивный (знания, опыт), деятельностный (умения, навыки, способности), личностный (социально значимые интегративные характеристики личности), мотивационно-ценностный (мотивы, потребности, ценностные ориентации).

Рассмотрим содержание каждого из перечисленных блоков социальной компетентности личности.

Когнитивный компонент социальной зрелости личности включает в себя систему знаний о структуре социального взаимодействия, характеристиках социального взаимодействия, функциях социального взаимодействия, условиях протекания социального взаимодействия, специфических особенностях социального взаимодействия, типах социального взаимодействия, способах (методах и средствах) социального взаимодействия, формах социального взаимодействия, механизмах социального взаимодействия, особенностях социального взаимодействия с различными типами субъектов, особенностях социального взаимодействия на различных уровнях, специфике социального взаимодействия при осуществлении различных видов деятельности – познавательной, трудовой, досуговой, политической. В состав когнитивного компонента также включён опыт социального взаимодействия, приобретённый человеком в процессе выполнения различных видов деятельности.

Деятельностный компонент социальной зрелости личности представлен в виде комплекса умений социального взаимодействия, состоящего из двух основных блоков: специальных умений, включающих в себя умения самоопределения и собственно умения социального взаимодействия (активационные, фатические, конативные, кооперативные, эндные) и блока общих умений, в который входят управленческие и рефлексивные умения. Данные умения реализуются в ходе выполнения личностью различных видов деятельности – познавательной, трудовой, досуговой, политической.

Личностный компонент социальной зрелости личности представлен в виде комплекса личностных качеств, необходимых для продуктивного социального взаимодействия. Личностные качества, как отмечает В.А. Сластенин, оказываются производными от уровня развития целого ряда способностей: прогностических, коммуникативных, креативных, эмпатийных, интеллектуальных,

рефлексивных и интерактивных [134]. Многие зарубежные и отечественные учёные, посвятившие свои труды изучению личности, указывают на ключевые понятия в трактовке личности, которые, по существу, являются её атрибутами или базовыми качествами. В нашем исследовании мы исходим из положения, что означенные качества будут характеризовать и социальную зрелость личности. Таким образом, согласно мнению большинства авторов (Е.В. Андриенко, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, А.А. Деркач, Д. Дьюи, Г. Олпорт, Ф. Перлз, А.А. Реан, М.А. Роберт, Ф. Тильман и др.), занимающихся исследованием личности и её социальной зрелости, ключевым качеством, присущим социально зрелой личности выступает ответственность [176, с. 48-51; 40, с. 47; 156, с. 24-25]. Ответственность проявляется при осуществлении личностью различных видов деятельности и служит проявлением её субъектности. Ответственность позволяет личности преодолевать непредвиденные трудности, возникающие по ходу деятельности, и таким образом обеспечивает высокий качественный уровень текущей деятельности, соблюдение заданных сроков, а также гарантирует получение соответствующих результатов [110, с. 437]. Кроме того ответственность проявляется в способности личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям и принятым в обществе нормам. Если результаты действий соответствуют целям и нормам, то у человека возникает чувство сопричастности общему делу, в противном случае – чувство невыполненного долга [96, с. 407]. Ответственность тесно связана с чувством долга, как способностью строить своё поведение с учётом общепринятых нравственных норм и ценностей, связывая исполнение долга с понятием чести, без которого невозможно самоуважение (А.Н. Лук) [156, с. 25-26; 60, с. 37].

Следующим качеством, присущим социально зрелой личности является свобода как признак самостоятельного, самоуглублённого анализа, опирающегося на личную заинтересованность (С.Л. Братченко, Д. Дьюи, К. Роджерс, Э. Фромм) [176, с. 48-51; 40, с. 34, 38]. Среди прочих личностных качеств в личностный компонент социальной зрелости необходимо включить толерантность (Е.В. Андриенко, А.А. Реан) [176, с. 30-3, 48-51]; целостность (С.Л. Братченко) [176, с. 48-51]; динамичность (С.Л. Братченко) [176, с. 48-51]; адаптированность проявляющуюся в норматипическом поведении и преобладании активных форм адаптации и выборе конкретной формы на основе целесообразности (Л.И. Божович, А.В. Соловьёв) [40, с. 48; 176, с. 31-32]; гибкость (А.Н. Лук) [156, с. 25-26]; чувство меры (А.Н. Лук) [156, с. 25-26]; социальная активность, имеющая гуманистическую направленность (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, В.В. Зеньковский, К.К. Платонов, Э. Фромм, П.М. Якобсон) [176, с. 21, 48-51; 40, с. 34]; неадаптивность в социальной деятельности и социуме или неадаптивная активность как особая форма целостности, включающая в себя четыре формы субъектности: субъект витального отношения к миру, субъект предметного отношения, субъект общения, субъект самосознания (В.А. Петровский), личность может приспособливаться, чтобы оградить себя и других людей от боли или несправедливости; однако, когда того требует ситуация, может быть непримиримой даже под угрозой ostracism и осуждения, не отклоняет соци-

альные нормы, когда считает, что это необходимо (А. Маслоу) [40, с. 37-38, 46, 48, 52]; инициативность (Д. Дьюи) [176, с. 18]; самостоятельность (К.К. Платонов, Э. Шостром) [176, с. 48-51; 60, с. 35]; автономность (С.Л. Братченко, Д. Дьюи, А. Маслоу, Г. Олпорт, М.А. Роберт, Ф. Тильман, В.О. Чудновский), независимость, потребность в уединении, т.е. независимость от культуры и окружения (высокая степень самоуправления и свободы воли, считает себя самоопределившимся, активным, ответственным и самодисциплинированным хозяином своей судьбы), сопротивление окультуриванию (находится в гармонии со своей культурой, сохраняя в тоже время определённую внутреннюю независимость от неё, обладает автономностью и уверенностью в себе, и поэтому её мышление и поведение не поддаётся социальному и культурному влиянию, зная о несовершенстве общества, она принимает тот факт, что социальные перемены могут быть медленными и постепенными, но их легче достичь, работая внутри этой системы) [40, с. 37-38; 176, с. 18]; гармоничность – внутренняя тенденция сопротивления дестабилизирующим внешним воздействиям (А.В. Соловьёв) [176, с. 31-32]; креативность, т.е. выраженное стремление к творчеству, проявление творческого начала в самых разнообразных сферах жизни (А. Маслоу, К. Роджерс, П.М. Якобсон) [40, с. 38; 176, с. 48-51; 156, с. 24]; организмическое доверие (К. Роджерс) [40, с. 38]; кооперативность, т.е. способность вступать во взаимные социальные отношения сотрудничества (А. Адлер, В.В. Зеньковский, М.А. Роберт, Ф. Тильман) [176, с. 17, 21; 40, с. 30; 156, с. 26]; коллективизм (Е.В. Шорохова) [40, с. 48]; солидарность (В.В. Зеньковский) [176, с. 21]; решительность (Л.И. Божович) [176, с. 23-24]; интенциональность (С.Л. Братченко) [176, с. 30]; непосредственность, простота, естественность (А. Маслоу) [40, с. 37-38]; честность и искренность во взаимоотношениях с людьми (Э. Шостром) [60, с. 35]; вера в самого себя и в окружающих людей (Э. Шостром) [60, с. 35]; конструктивность (С.Л. Братченко) [176, с. 30]; уверенность в себе в условиях неопределённости.

В содержание мотивационно-ценностного компонента социальной зрелости личности входят следующие *потребности*: потребность в заботе о других людях (Е.В. Андриенко, А.А. Деркач) [176, с. 48-51]; потребность в кооперации; *мотивы*: устойчивый интерес к людям, Э. Шостром (актуализатор) [60, с. 35]; интерес к механизмам функционирования организационных структур и общества в целом; интерес к механизмам функционирования организационных структур и общества в целом, а также рефлексия их влияния на него самого; общественный интерес (А. Маслоу) [40, с. 37-38]; сочувствие ближнему, проявляющееся в стремлении оказать помощь там, где в этом действительно есть необходимость. (К. Роджерс) [176, с. 32]; *ценностные ориентации*: общечеловеческая (нравственная) социальная ориентация (Б.С. Братусь) [40, с. 49]; ценит общение как средство, представляющее вещи такими, какие они есть, отвергает лицемерие, обман и двуличность (К. Роджерс) [176, с. 32]; высоко ценит себя и других (К. Роджерс) [156, с. 24-25].

Отметим, что мотивационная сфера социально зрелой личности как целостное образование имеет ряд специфических характеристик, а именно: 1) нали-

чие иерархии в мотивах, т.е. способность преодолевать собственные непосредственные побуждения ради социально-значимого (Ю.Б. Гиппенрейтер) [40, с. 48]; 2) сознательное соподчинение мотивов (Ю.Б. Гиппенрейтер) [40, с. 48].

Следует указать на то, что ценностно-ориентационной сфере социально зрелой личности, которая также отличается целостностью, присущи свои специфические черты, а именно: 1) наличие системы ценностей, содержащей главную цель или тему, что делает жизнь значимой (Г. Олпорт) [40, с. 34; 176, с. 29; 156, с. 25]; 2) устойчивость социально-нравственных ориентаций (В.Н. Максимова, А.С. Позняков) [176, с. 48-51].

В своей совокупности интересы, потребности, убеждения, ценностные ориентации, установки и мотивы деятельности составляют направленность личности. Социально зрелая личность характеризуется 1) гуманистической направленностью (А.А. Деркач) [176, с. 48-51], 2) социальной направленностью (Н.С. Темиров) [176, с. 48-51], 3) ценностной направленностью (К.К. Платонов, Д.И. Фельдштейн) [176, с. 48-51], 4) направленностью на сотрудничество. В направленности социально зрелой личности важное место занимают социальные нормы (К.К. Платонов) [176, с. 48-51].

Итак, реализация компетентностного принципа к структуре социальной зрелости личности позволяет:

1) отразить интегративные качества личности в противоположность набору отдельных черт;

2) отразить структуру личности, поскольку в современных психолого-педагогических исследованиях Г.К. Селевко разработана компетентностная модель личности [124, с. 21-24];

3) обеспечивает построение практико-ориентированной модели социальной зрелости личности;

4) предоставляет возможность диагностики уровня развития социальной зрелости личности.

3. В соответствии с *деятельностным принципом* социальная зрелость личности проявляется при осуществлении человеком различных видов деятельности. Н.А. Невзорова трактует социальную зрелость личности как её способность реализовывать эти деятельности [86, с. 83-84]. Кроме того общепринятое в психологии выделение основных видов деятельности, сменяющих друг друга в онтогенезе (игра, учение, труд) даёт возможность построить динамическую модель социальной зрелости личности. Динамика данной модели заключается в том, что по мере взросления человек осваивает новые виды деятельности, таким образом, социальная зрелость личности будет реализовываться как в возрастающем количестве видов деятельности, так и в качестве их выполнения. Деятельностный принцип широко применяется авторами. Основанием для выделения данного принципа послужили исследования Я.А. Безродной [14], А.А. Гудзовской [40], Л.А. Калашниковой [56], М.В. Лукичевой [76], Н.А. Невзоровой [86], А.В. Позднякова [105], И.А. Рудневой [116], Н.С. Темирова [162], Н.В. Шрамко [176] и др.

Следовательно, для построения модели социальной зрелости личности необходимо выделить виды деятельности, релевантно отражающие развитие личности в онтогенезе, которые позволят отследить динамику становления её социальной зрелости.

Следует отметить, что в зависимости от целей исследования, авторы выделяют различные виды деятельности. В психологии, если речь идёт о сменяющих друг друга видах деятельности в онтогенезе принято выделение трёх видов деятельности – *игра*, *учение* и *труд*. Если имеют в виду основные виды социальных деятельностей, выведенных за рамки онтогенеза, то тогда говорят о *труде*, *общении* и *познании* [86, с. 26]. М.С. Каган, взяв за основание субъект-объектные отношения, выделяет такие виды деятельности, как *преобразовательная*, *познавательная*, *ценностно-ориентационная* и *коммуникативная (общение)* [55]. Автор классифицирует преобразовательную и познавательную деятельности в зависимости от характера, объекта и уровня. Классификация видов деятельности в соответствии с теорией М.С. Кагана представлена в таблице 14.

Таблица 14

Классификация видов деятельности по М.С. Кагану

Виды деятельности	<i>преобразовательная</i>	<i>познавательная</i>	<i>ценностно-ориентационная</i>	<i>коммуникативная (общение)</i>
<i>по характеру</i>	творческий, механический, продуктивный, репродуктивный	производящий, потребляющий		
<i>по объекту</i>	преобразование природы, общества человека, самого себя (субъекта)	познание природы, общества человека, самого себя (субъекта)		
<i>уровни</i>	реальный, идеальный	практического познания (практического опыта), научного познания		

Исходя из специфики проводимого нами исследования, нам представляется, что с одной стороны, три основных вида деятельности (игра, учение, труд) не отражают всего многообразия деятельностей необходимых для характеристики социальной зрелости личности. Например, здесь отсутствует коммуникативная деятельность (общение), значение которой в жизни человека невозможно переоценить, и которая, очевидно, существенна для характеристики её социальной зрелости. С другой стороны, классификация М.С. Кагана не представляет динамики процесса становления социальной зрелости личности, т.к. указан-

ные им виды деятельности типичны практически для любого человека независимо от возраста.

М.С. Каган отмечает, что по своему объёму понятие «преобразовательная деятельность» значительно шире, чем «труд» или даже «практика», ибо охватывает все формы человеческой деятельности, которые ведут к изменению, реальному или идеальному, существующего и к реальному или идеальному созданию, того, чего прежде не существовало. Особым случаем является тот род преобразовательной деятельности, в котором она направляется неким индивидом на него самого с целью физического или духовного самоусовершенствования [55]. Следовательно, трудовую и игровую деятельности можно рассматривать как подвиды преобразовательной деятельности.

Специфика игровой деятельности проявляется в том, что, во-первых, она направлена не только на преобразование каких-либо внешних объектов, но и на самого субъекта, ибо осознанно или неосознанно ребёнок, осуществляя игровую деятельность, развивает, прежде всего, самого себя. Во-вторых, по мере взросления, игровая деятельность трансформируется в досуговую деятельность, которая может быть организована широким спектром способов.

В познавательной деятельности также можно выделить её подвиды – учебную деятельность (учение) и научно-исследовательскую деятельность. В качестве критерия для их выделения предлагается характер новизны полученных результатов. В случае научно-исследовательской деятельности новизна носит объективный характер, что касается учебной деятельности, то новизна носит субъективный характер [134; 95, с. 160-161]. Нам представляется, что в современном обществе, в связи с потребностью постоянного повышения квалификации работников и внедрением концепции непрерывного образования как средства удовлетворения данной потребности, роль учебной деятельности неуклонно возрастает. Кроме того, в его расширенном значении мы связываем учение с социализацией личности.

Итак, для построения модели социальной зрелости личности мы обозначили следующие виды деятельности, ибо, с нашей точки зрения, именно они отражают специфику возрастной периодизации и, как следствие, динамику процесса её становления: *трудовую, игровую и досуговую* деятельность (как подвиды преобразовательной деятельности), *учебную* деятельность (учение) и *научно-исследовательскую* деятельность (как подвиды познавательной деятельности), *ценностно-ориентационную* деятельность и *коммуникативную* деятельность (общение) (как специфические виды деятельности обуславливающие другие деятельности).

Однако непосредственно в модели социальной зрелости личности обозначены *познавательная, трудовая, досуговая и общественно-политическая* виды деятельности. *Коммуникативная* деятельность имплицитно присутствует в предлагаемой нами модели в деятельностном блоке структуры социальной компетентности личности и включена во все виды деятельности, поскольку социальную зрелость личности мы трактуем, как способность человека эффективно взаимодействовать с социальным окружением при выполнении различ-

ных видов деятельности, что, естественно, подразумевает и продуктивное общение в качестве одной из форм социального взаимодействия. Что касается ценностно-ориентационной деятельности, то она также находит своё отражение в мотивационно-ценностном блоке структуры социальной компетентности личности, детерминируя все прочие виды деятельности. Кроме того умения самоопределения, входящие в деятельностный блок социальной компетентности личности предполагают наличие ценностных ориентаций.

Следует отметить, что выделяемые нами виды деятельности соотносятся с видами социальной зрелости личности. Осветим вопрос о видах социальной зрелости личности подробнее.

Рассматривая виды социальной зрелости личности, мы строим свои выводы, основываясь на предположении, что можно выделить *столько же видов социальной зрелости, сколько существует сфер жизнедеятельности* человека. При этом на разных исторических этапах развития общества может меняться роль и значимость тех или иных сфер жизнедеятельности человека, могут появляться принципиально новые сферы. Так, например, с переходом к информационному обществу наблюдается возникновение и стремительное развитие информационной сферы и сопутствующих ей технологий, свидетелями этого процесса являются наши современники.

В зависимости от *сферы проявления* социальной зрелости личности разные авторы выделяют гражданскую, политическую, бытовую (семейную), профессиональную, духовную, культурную зрелость. Виды социальной зрелости личности, выделяемые различными авторами, представлены в таблице 15.

Таблица 15

Виды социальной зрелости личности, выделяемые различными авторами

Автор	Виды социальной зрелости личности								
Безродная Я.А.		учебная		личностная	духовная	гражданская			
Поздняков А.В.	трудо- вая				нрав- ствен- ная	граж- дан- ская	ком- муни- катив- ная		
Скоробогатова С.С.		учебная		личностная	духовная	гражданская			
Якобсон П.М.			пси- холо- гиче- ская		мораль- ная; эсте- тиче- ская	граж- дан- ская; идей- но- поли- тиче- ская			

Автор	Виды социальной зрелости личности								
Мальчукова А.Л.				лично-бытовая	духовно-культурная	общественно-политическая			
Федорова Н.А.	трудо-способность (трудо-вая)					гражданская		умственная	физическая

Основываясь на эмпирических данных, можно выделить четыре базовых сферы жизнедеятельности человека и, соответственно, четыре вида социальной зрелости личности, корреспондирующих с основными видами деятельности. По нашему мнению, это – быт, учение, политика и труд. Духовная и нравственная зрелость, выделяемые многими авторами, безусловно являются важными видами социальной зрелости личности, тем не менее они не включены в нашу модель, ввиду сложности диагностики их уровня развития. При этом они отчасти отражены в модели в виде ценностных ориентаций, которые, как нам представляется, в известной степени свидетельствуют о нравственности и духовности личности.

Учебная зрелость, которую мы связываем с познавательной деятельностью и рассматриваем как способность человека осваивать новое, является механизмом, призванным обеспечить его дальнейшее саморазвитие во всех остальных сферах жизнедеятельности и видах деятельности. О важности данного вида социальной зрелости личности свидетельствует доклад заместителя директора Департамента образования, культуры и спорта Совета Европы М. Стобарта, в котором выделены пять ключевых компетенций, в том числе способность учиться на протяжении всей активной жизни, как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни [176, с. 59-60].

Применение деятельностного принципа даёт основание сделать ряд выводов, касательно становления социальной зрелости личности. Во-первых, становление социальной зрелости личности происходит в ходе осуществления ею различных видов деятельности. Во-вторых, о взаимной дополнительности и взаимосвязи различных видов деятельности в процессе становления социальной зрелости личности. В третьих, следует отметить, что социальная зрелость личности определяется не владением каким-то одним видом деятельности, а целым комплексом социально значимых деятельностей. В-четвёртых, «для социально зрелой личности характерна интеграция видов деятельности в совмещённый способ жизнедеятельности, соответствующий нормам и правилам, функциони-

рующим в обществе» [86, с. 31]. Итак, мы переходим к рассмотрению следующего принципа.

4. *Принцип компенсаторности* применительно к социальной зрелости личности выдвинут Н.А. Невзоровой [86]. Он заключается в том, что недостаточно высокий уровень владения одним видом деятельности возмещается за счёт более высокого уровня владения другим видом деятельности. Можно предположить, что в данном случае задействуется механизм переноса, когда для овладения новыми видами деятельности человек использует знания, умения и навыки, приобретённые им во время выполнения других деятельностей.

5. *Принцип функциональности* реализуется в двух аспектах. Во-первых, в понимании социальной зрелости личности как способности человека к реализации основных социальных функций – познавательной, трудовой и семейной, которые соотносятся с видами деятельности – познавательной, трудовой и коммуникативной. Данная трактовка отражена в работе Н.С. Темирова [162]. Во-вторых, в структуре социальной зрелости личности, подразумевая включение в её состав функционального компонента – комплекса функций. И.А. Руднева применяет подобный подход [116].

Следовательно, для реализации данного принципа необходимо выделить функции социальной зрелости личности, которые будут представлены в её модели. В анализе моделей перечислялись функции социальной зрелости личности, выделенные другими учёными, в частности И.А. Рудневой. Соглашаясь с мнением И.А. Рудневой касательно обоснованности выделяемых её функций, мы, тем не менее, предлагаем собственное видение данной проблемы. Мы полагаем, что функции социальной зрелости личности следует выводить из специфики процесса социализации личности, ибо между этими двумя феноменами существует очевидная взаимосвязь и взаимообусловленность, проявляющаяся в том, что социальная зрелость личности одновременно является результатом процесса социализации, его определённым этапом и личностным качеством, обеспечивающим эффективное протекание означенного процесса.

Большинство учёных указывают, что особенностью социализации является то, что она протекает как двунаправленный процесс. Его диалектика заключается в единстве двух противоположностей – идентификации человеком себя с определённой социальной группой, вхождения в общество, и одновременно обособления, отделения физического, психологического и т.п. от него. В исследованиях по психологии вместо терминов «отождествление» и «обособление» чаще употребляются «социализация» и «индивидуализация» [120, с. 100]. Таким образом мы выделяем две основные функции социальной зрелости личности: *социализирующую* и *индивидуализирующую*.

Социализирующая функция обеспечивает успешное вхождение человека в общество, отождествление себя с другими его членами, эффективное функционирование в социуме на основе усвоения существующих правил, норм, присвоения способов деятельности. Индивидуализирующая функция способствует пониманию человеком своей индивидуальности и уникальности, особенностей,

отличающих его от других членов общества и проектирование на этой основе собственного стиля жизнедеятельности.

Таким образом, большинство функций социальной зрелости личности, выделяемых разными исследователями, соотносятся или с признаками приспособления (социализации), или с признаками обособления (индивидуализации) человека в обществе. Следовательно, означенные функции можно рассматривать как подфункции, сводимые либо к социализирующей, либо к индивидуализирующей функциям. Это отражено в таблице 16.

Таблица 16

Соотнесённость функций социальной зрелости личности с признаками социализации или индивидуализации

Функция (под-функция)	Признаки приспособления (социализации)	Признаки обособления (индивидуализации)
мировоззренческая		наличие собственных взглядов, способность изменять их и вырабатывать новые
проективная		способность выбрать индивидуальную траекторию развития (способность к самоопределению, самореализации, самоутверждению)
регуляторная		мера готовности и способности самостоятельно решать собственные проблемы, противостоять жизненным трудностям, мешающим самоопределению, самореализации, самоутверждению; гибкость и одновременно устойчивость в меняющихся ситуациях
стимулирующая		способность к самостимулированию, самомотивации
преобразующая	степень овладения знаниями, умениями и установками, необходимыми для реализации ролевых ожиданий в различных сферах жизнедеятельности (семейной, профессиональной, социальной и др.)	
оценочная	мера согласованности самооценок и притязаний человека с его возможностями и реалиями социальной среды	

6. При построении модели социальной зрелости личности *принцип интерактивности* применяется как по отношению к пониманию социальной зрелости личности (герменевтический аспект), так и к содержанию (контентный аспект). В герменевтическом плане принцип интерактивности предполагает толкование социальной зрелости личности как способности человека к эффективному социальному взаимодействию, проявляющемуся на различных уровнях, в

различных видах деятельности. В контентном плане означенный принцип заключается в том, что в содержании социальной зрелости личности должны быть представлены такие компоненты (например, знания, умения, навыки и т.п.), которые обеспечивают продуктивное социальное взаимодействие. Например, в исследовании Н.А. Невзоровой в структуру социальной зрелости школьников включена «готовность к продуктивному взаимодействию» [86].

Результаты проведённого нами подробного анализа социальной зрелости личности в рамках теории социального взаимодействия представлены в ряде работ [147, с. 80-85; 139, с. 54-64; 121 с. 72-116; 148, с. 218-230]. Под «социальным взаимодействием» нами понимается социальный контакт двух или более социальных субъектов, в ходе которого осуществляется обмен действиями или информацией либо и тем и другим, приводящий к физическим ответным реакциям (изменениям) субъектов. Мы выделяем следующие характеристики социального взаимодействия: 1) его антропоцентричный и социоцентричный характер, обусловленный тем, что социальное взаимодействие возможно только между людьми в рамках социума; 2) его информационный характер, поскольку в соответствии с современными теориями информации (теория отражения, атрибутивная концепция (В.М. Глушков, Д.А. Гущин, А.Д. Урсул), функциональная концепция (И.И. Гришкин, Д.И. Дубровский), семиотический подход, тезаурусный подход) любая взаимосвязь людей предполагает обмен информацией; 3) его активный (субъектный, агентный) характер, т.к. «социальное взаимодействие, с одной стороны, предполагает активность каждого, а, с другой стороны, является одновременно стимулом и реакцией на всех остальных» [159, с. 274]; 4) его социокультурный характер.

Рассмотрим структуру социального взаимодействия с целью определения типологии умений. В педагогических исследованиях для анализа структуры взаимодействия возможно применить ряд подходов.

Т.И. Бабаева анализируя процесс взаимодействия с позиций *системно-структурного* подхода, рассматривает системную структуру взаимодействия как единство целевого, содержательного и коммуникативного компонентов. Системообразующим звеном выступает центральная связь «цель – результат». Содержательный компонент включает цели, средства и способы совместной деятельности субъектов по достижению результатов. Коммуникативный компонент является условием реализации содержательного и целевого компонентов. Эффективность процесса взаимодействия обуславливается согласованностью всех его компонентов [82].

З.А. Гаврилова в своём исследовании также реализует системно-структурный подход для выявления структуры взаимодействия. По мнению учёного структура творческого взаимодействия состоит из следующих компонентов: мотивационно-ценностного, включающего ценностное отношение к взаимодействию и мотивацию на сотворчество; когнитивно-перцептивного, содержащего процессы восприятия, взаимопознания и взаимопонимания участников взаимодействия; информативно-коммуникативного, связанного с проблемой установления контактов, выявлением специфики передачи информации

вербальными и невербальными средствами общения; креативно-деятельностного, выявляющего особенности организации совместного поиска решения творческих задач [35].

В работе Т.А. Дороновой представлена *структурно-функциональная* модель взаимодействия, состоящая из 1) информационно-аналитического, 2) практического, 3) контрольно-оценочного блоков [82].

Анализ вышеприведённых структур взаимодействия позволяет выявить их определённое сходство. Практически все авторы указывают на деятельностный характер взаимодействия, вводя соответствующий компонент в его структуру: Т.И. Бабаева – содержательный компонент, включающий средства и способы совместной деятельности субъектов, З.А. Гаврилова – креативно-деятельностный, Т.А. Доронова – практический. В тоже время исследователи связывают взаимодействие с информационно-коммуникативными процессами, что также находит отражение в представленных структурных моделях. Если обобщить предложенные структурные компоненты взаимодействия – цели, средства, способы, результат, мотивацию – то становится очевидным, что данные компоненты относятся к структуре деятельности. Возможность подобной точки зрения, а именно использование структуры деятельности для выявления структуры взаимодействия, также подтверждается определением понятия «взаимодействие» как «согласованной деятельности», предложенного З.А. Гавриловой [35]. Другими словами, реализация системного подхода к структуре взаимодействия предполагает использование как минимум ещё двух подходов – информационного и деятельностного.

В рамках *информационного* подхода структура взаимодействия состоит из следующих компонентов: источник информации или адресант (т.е. система генерирующая, собирающая и передающая сведения), информация или сведения (т.е. собственно информация, закодированная с помощью определённых знаков), приёмник или адресат (т.е. подсистема, получающая, декодирующая и интерпретирующая сведения), канал связи (т.е. средство передачи сведений), способ передачи, правила языка, контекст. При этом взаимодействие происходит в ряде информационных процессов: поиск, приём, передача, обработка, переработка, хранение информации.

С позиций *деятельностного* подходы существуют несколько вариантов представления структуры взаимодействия. Рассмотрим некоторые из них.

Первый традиционный вариант основан на принятом в психологии понимании деятельности как многоуровневой системы, компонентами которой являются: цели, задачи, мотивы, способы (методы, средства), действия (операций), результат [134]. Опираясь на подобную точку зрения, к вышеперечисленным компонентам можно добавить объект, субъект, содержание, формы, условия, управление (организация, контроль, мониторинг), продукт, рефлекссию. Следовательно, если исходить из понимания взаимодействия как совместной, согласованной деятельности основанной на сотрудничестве (З.А. Гаврилова), то структура взаимодействия также может включать все вышеперечисленные компоненты.

Второй вариант базируется на позиции А.И. Щербакова. По мнению автора, структура деятельности имеет в своём составе конструктивный, организаторский и исследовательский компоненты (или функции). Данные компоненты А.И. Щербаков относит к общетрудовым, т.е. проявляющимся в любой деятельности [134].

Сходной точки зрения придерживается и Н.В. Кузьмина, которая выделяет в структуре педагогической деятельности три взаимосвязанных компонента: конструктивный (включающий конструктивно-содержательную, конструктивно-оперативную и конструктивно-материальную деятельности), организаторский и коммуникативный [134].

Итак, если придерживаться точки зрения Н.В. Кузьминой и А.И. Щербакова, то структура взаимодействия состоит из конструктивного, организаторского, исследовательского и коммуникативного компонентов.

Однако, более тщательный анализ структуры деятельности предложенной Н.В. Кузьминой показывает, что отдельные компоненты блоков (в частности, планирование, организация), входят в структуру управления деятельностью, в то время как непосредственно целостная структура управления не находит отражения в данной структуре деятельности. Так, В.А. Сластенин выделяет следующие этапы управления: планирование, организация, регулирование, контроль, оценка [134].

Необходимо отметить, что субъект осуществляет не только управление непосредственно процессом взаимодействия, но, что не менее важно для эффективного протекания взаимодействия, и регулирует самого себя, т.е. занимается саморегуляцией. Как справедливо указывает О.В. Белоус, согласно концепции осознанного регулирования деятельности (О.А. Конопкин, 1980), основанной на идеях системности и функциональности (П.К. Анохин, 1980, Н.А. Бернштейн, 1966), регуляторный аспект деятельности является наиболее общим для различных видов деятельности и способствует раскрытию её содержательной и операциональной (результативной и процессуальной) сторон [17].

Следовательно, в состав комплекса умений социального взаимодействия необходимо ввести группы умений, обеспечивающих продуктивное выполнение процессов управления и саморегуляции.

Управление, которое субъекты осуществляют в ходе социального взаимодействия, направлено не только на сам процесс и самого себя, но также предполагает управление темпоральными аспектами данного процесса, тайм-менеджмент и организацию системы событий [107, с. 14]. Таким образом, для продуктивной организации процесса социального взаимодействия во времени субъект должен владеть умениями тайминга.

Наряду с умениями управления и саморегуляции, ещё одной группой универсальных умений, чью роль для продуктивного осуществления любого вида деятельности трудно переоценить выступают рефлексивные умения. Рассмотрим специфику рефлексивных умений, применительно к социальному взаимодействию.

В настоящее время разработка теоретико-методологической проблематики рефлексии осуществлена в различных направлениях: 1) документально-историческом, основывающемся на изучении литературы по философской, психологической, педагогической рефлексии и дающем основания для её полного определения и всестороннего анализа; 2) теоретическом, в рамках которого рефлексия рассматривается в науковедческом аспекте (проблемы, принципы, способы исследования и т.д.); 3) методологическом, определяющем рефлексии как метод, служащий основанием для проявления множества реальностей и типизирующий их; 4) деятельностном, в русле которого рефлексия рассматривается как средство обеспечения различных видов профессиональной деятельности, управления и оптимизации её результатов; 5) проектировочном, рассматривающем механизм рефлексии в качестве конструктивного средства и алгоритма проектирования профессионального развития, в том числе и в сфере образования [50, с. 11]. Таким образом в нашем исследовании акцент делается на деятельностном аспекте рефлексии, поскольку она рассматривается как средство обеспечения социального взаимодействия.

Рефлексивные умения определены как система осознанных действий и операций, направленных на понимание, осмысление и оценку субъектом собственного «Я», своего социального взаимодействия, обеспечивающая его совершенствование и успешность, специфику которых определяют их функции – интегративная и преобразующая [50, с. 11]. По мнению М.Н. Демидко, рефлексивные умения обеспечивают рефлексивно-аксиологический компонент креативной деятельности [3, с. 115].

Сущность рефлексивных умений выражается в следующих аспектах и характеристиках:

1) аспекты: *ролевой* (способствуют развитию социального взаимодействия – процессы формирования, реформирования, трансформирования личности – а также самоактуализации), *функциональный* (обеспечивают контроль и оценку, регулятивность и прогноз результатов социального взаимодействия);

2) характеристики: *универсальность* (сквозной характер для различных видов деятельности) или *применимость* к различному предметному содержанию; *инвариантность* (определённость соответствия социокультурным основаниям) и *вариативность* (разнообразие, проявляющееся в видах и типах рефлексии, на различных уровнях и этапах деятельности); *осознанность* выполняемых действий [3, с. 118].

Целью рефлексии в процессе социального взаимодействия является вспомнить, выявить и осознать основные компоненты социального взаимодействия: смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты и т.п. Рефлексия подразумевает исследование уже осуществлённого социального взаимодействия с целью фиксации его результатов и повышения в дальнейшем его эффективности. По итогам рефлексии можно не только обдумывать будущее социальное взаимодействие, но и выстраивать его реалистичную структурную основу, напрямую вытекающую из особенностей предыдущего взаимодействия.

Необходимо отметить, что рефлексия связана с такими важными действиями как целеполагание, самоанализ и самооценка. Постановка целей предполагает их выполнение и последующую рефлексия – осознание способов достижения поставленных целей. Рефлексия в этом случае – не только итог, но и стартовое звено для новой этапа социального взаимодействия и постановки новых целей. Самоанализ и самооценка человеком собственного взаимодействия и себя как субъекта этого процесса, проявляется как в общем осмыслении собственного взаимодействия, так и в конкретном личностном отношении к той или иной ситуации взаимодействия [3, с. 113].

Номенклатура рефлексивных умений будут приведена ниже.

В нашем исследовании для выделения комплекса умений социального взаимодействия мы рассматриваем социальное взаимодействие как последовательность процессов, сменяющих друг друга во времени. К этим процессам мы относим побуждение к вступлению в контакт, установление контакта, поддержание контакта, сотрудничество, осуществляемое в ходе контакта, завершение, выход из контакта. Поскольку речь идёт именно о социально зрелой личности, то, в соответствии с результатами, полученными нами в ходе ранее проведённых исследований, присущим ей способом взаимодействия является сотрудничество [121; 147]. Фактически, в данном случае мы реализуем подход, который можно назвать *процессуально-хронологическим*. Итак, в соответствии с процессами социального взаимодействия, мы выделяем следующие группы умений взаимодействия:

- 1) активационные (побудительные, инициации) умения – умения, обеспечивающие эффективное побуждение партнёра к социальному взаимодействию;
- 2) фатические (контактоустанавливающие) умения – умения, обеспечивающие эффективное установление контакта с партнёром;
- 3) конативные (содействующие) умения – умения, обеспечивающие эффективное поддержание контакта с партнёром;
- 4) кооперативные (сотрудничества) умения – умения, обеспечивающие эффективное взаимодействие с партнёром на основе сотрудничества;
- 5) эндные (прекращения взаимодействия) умения – умения, обеспечивающие эффективное прекращение, выход из контакта и сохранение возможности её возобновления. Термин «эндный» введён Е.А. Петровой [99].

Кооперативные умения (умения сотрудничества) являются сложным образованием, включающим в свой состав несколько блоков умений. Кроме того, с нашей точки зрения, они выступают в качестве основных умений, характеризующих социально зрелую личность. Поэтому рассмотрим их подробнее. Придерживаясь мнения А. А. Баранова и М. Ю. Зайцева, под кооперативными умениями нами понимается качество личности, проявляющееся в межсубъектной активности, в основе которой лежат наличие осознания взаимодействующими сторонами единой цели и склонность к её достижению совместными усилиями, где условием успеха каждого является успех остальных [13]. Как видно из вышеприведённого определения, отличительными чертами сотрудничества является наличие единой цели и способность объединить усилия для её достижения.

На основании данного определения мы выделяем следующие блоки кооперативных умений: умения принятия совместного решения, умения взаимодействия, умения установить раппорт, которые, в свою очередь, подразделяются на две подгруппы: умения поддержки эмоций, развития взаимоотношений и эмпатийные умения. Структура кооперативных умений приведена в таблице 17.

Таблица 17

Структура кооперативных умений

Кооперативные умения (умения сотрудничества)			
Умения принятия совместного решения	Умения взаимодействия	Умения установить раппорт	
		Умения поддержки эмоций, развития взаимоотношений	Эмпатийные умения

Ещё одной группой умений, необходимых для социально зрелой личности выступают умения самоопределения. Различные аспекты самоопределения и его соотнесённость с социальной зрелостью личности рассматривалась нами в ряде научных работ [149; 146; 121]. Здесь сформулируем только основные выводы, сделанные нами, для обоснования правомерности включения умений самоопределения в структуру социальной зрелости личности.

1. В современных психолого-педагогических исследованиях самоопределение связывается с широким спектром базовых характеристик, категорий, процессов имеющих решающее значение для успешной социализации личности [149]. К таковым относятся: 1) выбор (Л.И. Божович, Р.С. Немов, Ф. Пёрлз, Ю.А. Лунева, А.С. Чернышева, Е.Н. Шиянова, В.Ф. Сафин, Г.П. Ников и др.) [88; 48; 45; 155; 131]; 2) позиция (Ф. Пёрлз, М. И. Губанова) [155; 131]; 3) отношение (С.Л. Рубинштейн) [175; 131]; 4) цель (Ш. Бюллер) [155; 48]; 5) средство (А.А. Грицанов) [155]; 6) социальная роль (Е.Б. Весна) [98]; 7) культура и инкультурация (С.И. Гессен, М.М. Бахтин, В.Е. Гуринов) [45]; 8) способность человека к самостоятельному решению, стоящих перед ним, задач (В.А. Поляков) [39; 45]; 9) потребность (К. Обуховский, Л.И. Божович) [39; 48; 98]; 10) Я-концепция, образ «Я» (В.А. Поляков) [175; 45]; 11) самость, включающая саморазвитие, самовоспитание, самосовершенствование, самоосуществление, самореализацию, самоутверждение, самосознание, самооценку, самостоятельность, самоуважение, саморегуляцию и т.д. (В.А. Ельцова) [4; 39; 48]; 12) процесс самопознания (Г.К. Селевко) [45]; 13) процесс самодетерминации (С.Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская) [131; 4]; 14) ценность, ценностные ориентации (М.Р. Гинзбург, Р.Г. Каменский, С.И. Краснов, В.Д. Повзун, А.А. Гудзовская) [131; 175; 48]; 15) зрелость (В.Ф. Сафин, Г.И. Ников, А.А. Гудзовская) [45; 175; 40].

2. Учитывая специфику нашего исследования последний подход к изучению феномена «самоопределения» представляет наибольший интерес. В.Ф. Сафин, Г.И. Ников утверждают, что самоопределившаяся личность – это социально созревшая личность, характеризующаяся соблюдением норм, принятых в обществе, ориентированная на определённые групповые, коллективные и общественные ценности, осознающая своё «Я», свои субъективные качества» [45].

3. Самоопределённость личности, которая одновременно является и целью, и этапом, и результатом процесса самоопределения, и личностным качеством, обеспечивающим эффективность осуществления процесса самоопределения, задаёт направленность социальному взаимодействию и обуславливает характер отношений (рецептивный, эксплуататорский, накопительский, прагматичный, плодотворный), формируемых человеком в ходе социального взаимодействия и, в конечном счёте, его способ (подчинение, подавление, конкуренция, отчуждение, конформизм, кооперация) [121; 147].

4. Для эффективного осуществления процесса самоопределения человеку необходимо обладать комплексом соответствующих умений. Естественно, что данный комплекс умений должен быть логически связан с вышеперечисленными характеристиками, категориями и процессами, отражающими специфику самоопределения личности. Умения самоопределения представлены в таблице.

Все вышеназванные комплексы умений социального взаимодействия (умения самоопределения, умения социального взаимодействия, управленческие умения, рефлексивные умения) мы разделяем на два основных блока – специальные умения, отражающие особенности и необходимые именно для осуществления эффективного процесса социального взаимодействия и общие умения, которые считаются универсальными и требуются для продуктивного выполнения любого вида деятельности.

В блок специальных умений мы включаем умения самоопределения и собственно умения социального взаимодействия. Умения социального взаимодействия состоят из пяти подгрупп: активационные умения, фатические умения, конативные умения, кооперативные умения, эндные умения. Кооперативные умения имеют в своём составе три кластера умений: умения принятия совместного решения, умения взаимосодействия и умения установления раппорта, которые в свою очередь подразделяются на умения поддержки эмоций, развития взаимоотношений и эмпатийные умения.

В блок общих умений входят управленческие умения и рефлексивные умения. Управленческие умения состоят из трёх групп умений: умений управления процессом взаимодействия, умений саморегуляции и умений тайминга.

Ниже приведена номенклатура умений социального взаимодействия.

1. Умения самоопределения: умение сделать выбор в ситуации неопределённости; умение самостоятельно принять решение в изменяющейся ситуации; умение занять собственную позицию; умение отстаивать свою позицию; умение выработать собственное отношение в различных ситуациях социального взаимодействия; умение противостоять внешним воздействиям; умение принять на себя ответственность за результат социального взаимодействия.

2. Активационные (побудительные) умения, умения инициации взаимодействия: умение привлечь внимание потенциального партнёра по взаимодействию; умение вызвать интерес к процессу взаимодействия у потенциального партнёра по взаимодействию, умение вызвать интерес к себе у потенциального партнёра по взаимодействию; умение демонстрировать заинтересованность, готовность и открытость к взаимодействию.

3. Фатические (контактоустанавливающие) умения: умение установления и поддержания межличностных отношений; умение взять на себя инициативу в установлении контакта; умение поддерживать интерес партнёра по социальному взаимодействию; умение произвести благоприятное впечатление на потенциального партнёра по взаимодействию; умение расположить к себе партнёра по социальному взаимодействию; умение самопрезентации; репрезентативное умение.

4. Конативные (содействующие) умения: умение воздействовать на партнёра, изменяя его внутреннее состояние и поведение; умение создать поддерживающую атмосферу; умение вовлечь партнёра в процесс взаимодействия; умение гибко использовать и подбирать эффективные стратегии взаимодействия (сотрудничество, соперничество, приспособление, избегание и компромисс).

5. Кооперативные (сотрудничества) умения. *Умения принятия совместного решения*: умение предоставлять необходимые объяснения; умение регулировать смену ролей, умение стимулировать участие партнёра в обсуждении, умение предоставить возможность партнёру выражать мнения, отношения; умение давать ответы на сигналы партнёра; умение вовлекать партнёра в обсуждение, давая не указания, а выдвигая предложения и применяя тактики убеждения; умение предлагать выбор партнёру относительно планов и решений; умение осуществлять «сверку» – проверять совпадение мнений и решений [128]; умение достичь консенсус (единодушие, согласие, согласованное мнение, выработанное общими усилиями мнение) [94]. *Умения взаимодействия*: умение достижения комплаенса (приверженности; согласие; соответствие; податливость, покладистость, уступчивость); умение равнопартнерского взаимодействия; умение оказания помощи партнёру; умение вовлечь партнёра в процесс сотрудничества [128]; умение выстраивать отношения [53]; умение идти на уступки. *Умения установить раппорт* включают в себя две группы умений (умения поддержки эмоций, развития взаимоотношений и эмпатийные умения); умение учитывать действия других в своих стратегиях взаимодействия. *Умения поддержки эмоций, развития взаимоотношений*: умение понимать партнёра (взаимопонимание, понимание), умение достичь согласия с партнёром, умение предложить сотрудничество, умение митигации (*mitigare* – от лат. «смягчать», «ослаблять»), умение демонстрировать уверенность, компетентность, дружелюбие; умение понять причины действий другого субъекта в процессе взаимодействия. *Эмпатийные умения*: умение выразить понимание, оценку, озабоченность, желание помочь, умение оказать моральную поддержку, умение проявлять чувствительность, умение предоставить партнёру возможность выразить чувства и переживания; умение «встать на место другого».

6. Эндные (выхода из общности) умения: умение (презервации) сохранить установленные контакты для последующего возобновления; умение оставить благоприятное впечатление; умение тактично выйти из контакта; умение тактично продемонстрировать партнёрам, что пора завершить контакт (желание или необходимость завершить контакт).

7. Управленческие умения.

Умения управления процессом социального взаимодействия: умение планировать процесс социального взаимодействия, умение организовать процесс социального взаимодействия, умение регулировать процесс социального взаимодействия, умение стимулировать процесс социального взаимодействия, умение контролировать процесс социального взаимодействия, умение оценить и проанализировать результаты процесса социального взаимодействия [134].

Умения саморегуляции (выделены в соответствии со структурой саморегуляции): умение целеполагания; умение создать модель значимых условий взаимодействия; умение выработать программу собственно исполнительских действий; умение определить систему критериев успешности взаимодействия; умение собрать информацию о реально достигнутых результатах; умение оценить соответствия реальных результатов критериям успеха; умение принять решение о необходимости и характере коррекций деятельности; умение адекватно выбрать и использовать методы саморегуляции (эмоционально-волевые: самоисповедь, самоубеждение, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление; мотивационные: непосредственные – приём логического мышления, аутогенная тренировка, самогипноз, библиотерапия, *опосредованные* – медитация; корректирующие: самоорганизация, самоутверждение, самодетерминация, самоактуализация.

Умения тайминга: умение временной селекция – умение выбрать наилучшее время для вступления в контакт; умение рассчитать время – умение определить количество времени, которое потребуется на осуществление контакта, взаимодействия; умение распределить свои действия по времени; умение синхронизации – умение согласовать свои действия с действиями партнёра по взаимодействию во времени.

8. Рефлексивные умения: умение встать в рефлексивную позицию, умение самоорганизации, умение самостимуляции, умение самоконтроля, умение самооценки, умение самоанализа.

7. *Принцип динамичности* проявляется в том, что модель должна отражать динамику процесса становления социальной зрелости личности, которая, проявляется как в структурных изменениях, так и в переходе на новый уровень развития данного качества. В рамках предлагаемого нами интегративного подхода принцип динамичности логически связан с деятельностным принципом.

8. *Принцип уровневости* отражает качественные характеристики процесса становления социальной зрелости личности студентов вузов и связан с принципом динамичности. Его реализация предполагает выделение уровней развития социальной зрелости личности студентов в модели. Отметим, что практически все авторы изученных нами работ выделяют уровни сформированности социальной зрелости исследуемых социальных групп, применяя, таким образом, принципы уровневости и динамичности. Однако, принцип уровневости воплощён непосредственно в моделях Н.А. Невзоровой [86], И.А. Рудневой [116], Н.А. Федоровой [163].

9. *Принцип инвариантности* применительно к предлагаемой нами модели социальной зрелости личности значит то, что её компонентный состав не трансформируется на протяжении всей жизни человека. Очевидно, что данный принцип применяется для разработки структуры исследуемого феномена.

10. *Принцип вариативности* находит своё отражение в том, что конкретное содержательное наполнение, в отличие от структуры, меняется в зависимости от возраста. Данный принцип применяется для определения содержания социальной зрелости личности. Таким образом, принципы вариативности и инвариантности являются взаимодополняющими.

11. *Аксиологический принцип* является контентным. В соответствии с ним в содержании социальной зрелости личности обязательно должны присутствовать ценности и ценностные ориентации. Ценности являются системообразующим элементом ядра личности, обуславливающим формирование готовности человека к выполнению основных социальных функций [162, с. 9]. Ценностные ориентации играют важную роль в структуре личности вообще и в её направленности в частности, выполняя смыслообразующую, регуляторную и направляющую функции. Как справедливо отмечает Н.С. Темиров «в ценностных ориентациях отражается оценочно-императивная устремлённость сознания, способность личности в различных ситуациях направлять помыслы и действия на осуществление приоритетных потребностей, интересов и убеждений. С помощью ценностных ориентаций обеспечивается целенаправленность оценочных суждений и регуляция действий, направленность воли и чувств личности с точки зрения определённого ценностного смысла, что обеспечивает императивное единство всей структуры сознания личности, конкретизируя его стержневые принципы и совокупность норм поведения. Сформированность ценностных ориентаций в наибольшей степени отражает социальную зрелость личности, ибо является устойчивым глубинным выражением её основных характеристик» [162, с. 12]. Признавая главенствующее значение ценностных ориентаций в структуре личности, практически все учёные (Я.А. Безродная [14], Е.Г. Каменева [59], А.Р. Лопатин [75], М.В. Лукичева [76], А.Л. Мальчукова [77], Н.А. Невзорова [86], А.В. Поздняков [105], И.А. Руднева [116], Н.С. Темиров [162], Н.А. Федорова [163], Н.В. Шрамко [176]) вводят их в структуру её социальной зрелости, реализуя аксиологический принцип.

**Структурно-функциональный динамический инвариант социальной
зрелости студентов вуза**

Виды деятельности и социальной зрелости Элементы социальной компетентности	<i>познавательная / учебная</i>	<i>трудовая / профессиональная</i>	<i>досуговая / семейно-бытовая</i>	<i>политическая / гражданская</i>
<i>когнитивный (знания, опыт)</i>	знания о структуре социального взаимодействия, характеристиках социального взаимодействия, функциях социального взаимодействия, условиях протекания социального взаимодействия, специфических особенностях социального взаимодействия, типах социального взаимодействия, способах социального взаимодействия, формах социального взаимодействия, механизмах социального взаимодействия, особенностях социального взаимодействия с различными типами субъектов, особенностях социального взаимодействия на различных уровнях, специфике социального взаимодействия при осуществлении познавательной деятельности, опыт социального взаимодействия в познавательной деятельности	знания о структуре социального взаимодействия, характеристиках социального взаимодействия, функциях социального взаимодействия, условиях протекания социального взаимодействия, специфических особенностях социального взаимодействия, типах социального взаимодействия, способах социального взаимодействия, формах социального взаимодействия, механизмах социального взаимодействия, особенностях социального взаимодействия с различными типами субъектов, особенностях социального взаимодействия на различных уровнях, специфике социального взаимодействия при осуществлении трудовой деятельности, опыт социального взаимодействия в трудовой деятельности	знания о структуре социального взаимодействия, характеристиках социального взаимодействия, функциях социального взаимодействия, условиях протекания социального взаимодействия, специфических особенностях социального взаимодействия, типах социального взаимодействия, способах социального взаимодействия, формах социального взаимодействия, механизмах социального взаимодействия, особенностях социального взаимодействия с различными типами субъектов, особенностях социального взаимодействия на различных уровнях, специфике социального взаимодействия при осуществлении досуговой деятельности, опыт социального взаимодействия в досуговой деятельности	знания о структуре социального взаимодействия, характеристиках социального взаимодействия, функциях социального взаимодействия, условиях протекания социального взаимодействия, специфических особенностях социального взаимодействия, типах социального взаимодействия, способах социального взаимодействия, формах социального взаимодействия, механизмах социального взаимодействия, особенностях социального взаимодействия с различными типами субъектов, особенностях социального взаимодействия на различных уровнях, специфике социального взаимодействия при осуществлении политической деятельности, опыт социального взаимодействия в политической деятельности

Виды деятельности и социальной зрелости Элементы социальной компетентности	<i>познавательная / учебная</i>	<i>трудовая / профессиональная</i>	<i>досуговая / семейно-бытовая</i>	<i>политическая / гражданская</i>
<i>деятельностный (умения, навыки, способности, методы)</i>	самоопределения, активационные, фатические, конативные, кооперативные, эндные, управленческие, рефлексивные, владение методом социального учения	самоопределения, активационные, фатические, конативные, кооперативные, эндные, управленческие, рефлексивные, владение методом социального учения	самоопределения, активационные, фатические, конативные, кооперативные, эндные, управленческие, рефлексивные, владение методом социального учения	самоопределения, активационные, фатические, конативные, кооперативные, эндные, управленческие, рефлексивные, владение методом социального учения
<i>личностный (социально значимые интегративные характеристики личности)</i>	ответственность, свобода, целостность, динамичность, адаптированность, гибкость, неадаптивность, активность, самостоятельность, автономность, гармоничность, доверие, кооперативность, коллективизм, солидарность, решительность, интенциональность, непосредственность, простота, естественность, честность и искренность, конструктивность, уверенность в учебной деятельности	ответственность, свобода, целостность, динамичность, адаптированность, гибкость, неадаптивность, активность, самостоятельность, автономность, гармоничность, доверие, кооперативность, коллективизм, солидарность, решительность, интенциональность, непосредственность, простота, естественность, честность и искренность, конструктивность, уверенность в трудовой деятельности	ответственность, свобода, целостность, динамичность, адаптированность, гибкость, неадаптивность, активность, самостоятельность, автономность, гармоничность, доверие, кооперативность, коллективизм, солидарность, решительность, интенциональность, непосредственность, простота, естественность, честность и искренность, конструктивность, уверенность в досуговой деятельности	ответственность, свобода, целостность, динамичность, адаптированность, гибкость, неадаптивность, активность, самостоятельность, автономность, гармоничность, доверие, кооперативность, коллективизм, солидарность, решительность, интенциональность, непосредственность, простота, естественность, честность и искренность, конструктивность, уверенность в политической деятельности

Предложение табл. 10				
<div>Виды деятельности и социальной зрелости</div> <div>Элементы социальной компетентности</div>	<i>познавательная / учебная</i>	<i>трудовая / профессиональная</i>	<i>досуговая / семейно-бытовая</i>	<i>политическая / гражданская</i>
<i>мотивационно-ценностный (мотивы, ценностные ориентации)</i>	потребность в заботе о других людях, кооперации, устойчивый интерес к людям, обществу, сочувствие ближнему, общечеловеческая социальная ориентация, ценит общение, отвергает лицемерие, обман и двуличность, высоко ценит себя и других	потребность в заботе о других людях, кооперации, устойчивый интерес к людям, обществу, сочувствие ближнему, общечеловеческая социальная ориентация, ценит общение, отвергает лицемерие, обман и двуличность, высоко ценит себя и других	потребность в заботе о других людях, кооперации, устойчивый интерес к людям, обществу, сочувствие ближнему, общечеловеческая социальная ориентация, ценит общение, отвергает лицемерие, обман и двуличность, высоко ценит себя и других	потребность в заботе о других людях, кооперации, устойчивый интерес к людям, обществу, сочувствие ближнему, общечеловеческая социальная ориентация, ценит общение, отвергает лицемерие, обман и двуличность, высоко ценит себя и других
Функции				
социализирующая			индивидуализирующая	
Уровни сформированности				
очень низкий	низкий	средний	высокий	очень высокий

12. В отличие от вышеперечисленных принципов, выделенных на основе анализа трудов, осуществлённых другими исследователями, *принцип социального учения* выдвигается автором данной работы. Применительно к пониманию феномена социальной зрелости личности студентов вузов, принцип социального учения предполагает её толкование как интегративного качества личности, обеспечивающего эффективное учение у социального окружения, главной целью которого, с одной стороны, выступает интеграция студента в социум, с другой стороны, обособление от него как средство обретения индивидуальности. Следует отметить, что хотя становление социальной зрелости личности студентов вузов в значительной мере обусловливается процессами интеграции и индивидуализации, однако не сводится исключительно к ним, а предполагает разностороннее развитие личности. Кроме того социальное учение обеспечивает переход от внешнего управления процессом социализации к внутреннему управлению, т.е. самосоциализации.

В содержательном плане реализация принципа социального учения происходит посредством включения в деятельностный блок структуры социальной зрелости студентов вузов такого компонента как владение методом социального учения. Под методом социального учения мы понимаем систему приёмов, реализуемых обучающимися в процессе учения у различных социальных субъектов, которые обеспечивают достижение намеченной цели – осуществление

продуктивного взаимодействия на основе диалога со всеми субъектами социума на различных уровнях, во всевозможных условиях.

Принцип социального учения применяется нами не только для построения модели социальной зрелости студентов вузов, но и в методике её развития. Обучение методу социального учения рассматривается нами как одно из важных условий её эффективного развития. Метод социального учения и методика реализации педагогических условий подробно рассматриваются в последующих главах.

Итак, нами были выделены следующие принципы интегративного подхода к построению модели социальной зрелости студентов вуза:

- 1) принцип целостности;
- 2) компетентностный принцип;
- 3) деятельностный принцип;
- 4) принцип компенсаторности;
- 5) принцип функциональности;
- 6) принцип интерактивности;
- 7) принцип динамичности;
- 8) принцип уровневости;
- 9) принцип инвариантности;
- 10) принцип вариативности;
- 11) аксиологический принцип;
- 12) принцип социального учения.

Реализация принципов интегративного подхода в моделях социальной зрелости личности, разработанными разными авторами представлена в таблице 19.

Таблица 19

Реализация принципов интегративного подхода в моделях социальной зрелости личности, разработанными разными авторами

Автор	Принципы								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Безродная Я.А.	+	+							
Гудзовская А.А.		+							
Калашникова Л.А.		+		+					
Каменева Е.Г.	+		+						+
Лопатин А.Р.	+					+			
Лукичева М.В.	+	+							
Мальчукова А.Л.	+								
Невзорова Н.А.	+	+		+	+		+		+
Поздняков А.В.	+	+							
Руднева И.А.	+	+					+	+	+
Степанова Т.В.									
Темиров Н.С.	+	+						+	
Федорова Н.А.	+						+		
Шрамко Н.В.	+	+							
<i>Примечание:</i> 1 – аксиологический принцип; 2 – деятельностный принцип; 3 – принцип динамичности; 4 – принцип интерактивности; 5 – принцип компенсаторности; 6 – компетентностный принцип; 7 – принцип уровневости; 8 – принцип функциональности; 9 – принцип целостности.									

Исходя из выделенных принципов, был разработан структурно-функциональный динамический инвариант социальной зрелости личности основу структуры которого составляют компоненты социальной компетентности (когнитивный, деятельностный, личностный, мотивационно-ценностный) и основные виды деятельности (познавательная, трудовая, досуговая, политическая). Структурно-функциональный динамический инвариант социальной зрелости студентов вуза представлен в таблице 18.

ГЛАВА 3. МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ УСЛОВИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

§ 3.1. Овладение студентами механизмом самосоциализации посредством использования метода социального учения в социокультурной среде вуза

Под самосоциализацией мы понимаем переход от внешнего управления процессом социализации личности, которой с педагогической позиции отождествляется с воспитанием, к управлению данным процессом самой личностью, т.е. самоуправлению (планированию, организации, регулированию, стимулированию, контролю, анализу и оценке результатов процесса вхождения в общество). Таким образом, самосоциализация выступает в качестве высшей формы социализации. В контексте проводимого нами исследования самосоциализирующаяся личность рассматривается как социально зрелая. Такой человек самостоятельно выбирает траекторию собственного социального развития, в ходе чего противостоит негативным воздействиям, которые на него потенциально может оказывать социальное окружение и, напротив, проявляет восприимчивость к позитивному влиянию.

Следует отметить, что возможности внешнего управления процессом социализации – воспитания – являются ограниченными по времени (преимущественно могут использоваться в учебное время и только на протяжении того отрезка времени, пока человек обучается в вузе), сфере воздействия (как правило применяются в вузовском пространстве), интенсивности и восприимчивости, что сказывается на их эффективности.

Поэтому, мы считаем, что одной из задач, стоящих перед системой образования, выступает снабдить студентов соответствующим инструментом, позволяющим самостоятельно и эффективно использовать социокультурную среду вуза, а в перспективе социальное окружение как источник знаний, средство непрерывного образования. Мы полагаем, что таким инструментом является метод социального учения. Данный метод, используемый для раскрытия потенциала и оптимизации социокультурной среды вуза, являет собой основной механизм самосоциализации.

Чтобы избежать терминологической путаницы и недопонимания, обратим внимание на употребление термина «социальное учение». В нашем исследовании актуализируются три аспекта данного понятия: 1) социальное учение как процесс учения индивида у его социального окружения; 2) социальное учение как метод, реализуемый в учебной деятельности обучающихся; 3) методика обучения методу социального учения.

Социальное учение как метод – это такой способ учения, который подразумевает осознанное, целенаправленное, специально организованное самим обучающимся учение у социального окружения. Используя данный метод учения, обучающийся задействуют окружающих его людей в роли собственных учителей, создавая условия для реализации заложенного в каждом человеке антропологического потенциала и осуществляя таким образом самостоятельную антропологизацию собственного социального окружения. Сущность данного метода учения состоит в использовании обучающимся специальных приёмов,

которые позволяют повысить продуктивность процесса учения путём эффективного использования других людей в качестве собственных учителей. При этом оптимизируется деятельность обучающихся, они становятся истинными субъектами процесса обучения и, фактически, помогают учителю в преподавательской деятельности. Мы полагаем, что учение у социального окружения не ограничивается исключительно рамками процесса обучения, оно также выступает в качестве эффективного инструмента самообучения, самосоциализации, саморазвития, самообразования. В ходе подобного учения ведущая роль отводится обучающемуся, тем не менее, это не отменяет роли педагога в подготовке к использованию данного метода учения, которому тоже нужно обучать.

Человек, который самостоятельно учится у окружающих его людей, может самосоциализироваться, развивая у себя интерактивные умения, обеспечивающие продуктивное взаимодействие и организацию совместной деятельности на основе сотрудничества в изменяющихся ситуациях; адаптивные умения, позволяющие быстро ориентироваться в условиях постоянных перемен, неясности ситуации; аксиологические умения, дающие возможность переоценивать ценности; организационные умения, благодаря которым человек ориентируется в деятельности и планирует её.

Перед тем как мы приступим к рассмотрению особенностей социального учения, уточним сам термин «социальное учение».

Категория «учение» является межпредметной. В различных науках и их разделах существуют специфические трактовки данного понятия. В таблице 20 приведены наиболее распространённые категории, посредством которых определяется термин «учение» [95, с. 157-158].

Таблица 20

Базовые категории в различных науках, посредством которых определяется термин «учение»

Наука (раздел науки)	Базовая категория(и)
философия	познание
психология	разновидность научения
бихевиоризм	стимул – реакция – подкрепление
гештальтпсихология	усмотрение, постижение, озарение (инсайт)
когнитивизм	создание обучающимся собственного «культурного опыта»; овладение структурированной информацией
гуманистическая психология	самоуправляемое структурирование личного опыта
теория социального научения	реципрокная интерактивность, наблюдение
прагматизм	расширение личного опыта посредством выполнения практических заданий с целью приспособления к окружающей среде
деятельностная теория	запрограммированная и социально детерминированная деятельность
педагогика	деятельность; овладение

Таким образом, в самом широком смысле учение рассматривается нами как один из видов отражательно-преобразующей деятельности человека. Уче-

ние также можно рассматривать как разновидность научения. Научение обозначает процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой. Научение включает в себя приобретение опыта во всех видах деятельности вне зависимости от его характера, т.е. познавательный эффект может быть как побочным (дополнительным) так и прямым продуктом деятельности. При этом приобретение опыта как побочного продукта в зависимости от регулярности может быть стабильным, постоянным или случайным (эпизодическим) и осуществляться как осознанно, так и неосознанно.

На основе анализа существующих в современной философской и психолого-педагогической науке определений понятия «учение» мы сформулировали наше толкование понятия «социальное учение».

Под социальным учением мы понимаем социально детерминированную самостоятельную, самоуправляемую учебно-познавательную и учебно-практическую деятельность обучающихся по овладению социальным (субъективным и объективным) опытом с целью создания и структурирования собственного индивидуального опыта, осуществляющуюся в ходе взаимодействия с различными социальными субъектами.

При этом опыт рассматривается нами как философская категория, фиксирующая целостность и универсальность человеческой деятельности как единства знания, навыка, чувства, воли [89]. Мы придерживаемся мнения А.К. Осницкого, который рассматривает опыт как структурно-функциональное образование – систему в полисистемном пространстве. Опыт есть динамичная система и в силу своих связей и специфичных законов развития, система открытая к изменениям на протяжении всего периода жизнедеятельности человека [93].

Под социальным опытом индивида (индивидуальным опытом) мы понимаем опыт участия человека в различных видах деятельности и межличностного взаимодействия при исполнении комплекса социальных ролей, наложивший отпечаток на понимание жизни и отношение к её различным проявлениям, определивший содержание установок и знаний человека, уровень развития его умений и навыков [93].

Следовательно, содержанием социального опыта индивида является система знаний, умений, навыков и переживаний, связанная с осуществлением социального взаимодействия. Целостную структуру социального опыта индивида составляют пять основных компонентов: аксиологический (ценностно-мотивационный), познавательный (гностический), действенный (операциональный), коммуникативный (кооперативный), рефлексивный [93].

С позиций деятельностного подхода учение есть процесс усвоения индивидом исторически сформировавшихся способов деятельности. Учение является формой существования обучающегося как субъекта учебной деятельности [95, с. 159].

Учение обуславливает все виды деятельности человека. Эффективность выполнения любого вида деятельности непосредственно зависит от успешности учения. Учение является необходимым компонентом любой деятельности и

представляет процесс изменения её субъекта, обусловленный её предметным содержанием.

Возможность осуществления учения как специфического вида деятельности обусловлена способностью человека регулировать свои действия в соответствии с поставленной целью [134].

Социальное учение также можно рассматривать как межличностное познание, в ходе которого происходит присвоение обучающимся социального объективного и субъективного опыта через индивидуальный опыт его носителей – обучающихся, в качестве которых выступают окружающие люди [120].

Следует отметить, что и учение, и преподавание существуют как компоненты системы обучения. Другими словами, обучение предполагает диалектическое единство деятельности обучающегося (учения) и деятельности учителя (преподавания).

Поскольку развитие обучающегося происходит только в процессе его собственной деятельности, то основой обучения следует считать не преподавание, а учение [134].

С точки зрения П.И. Пидкасистого важнейшими качествами учения как деятельности являются самостоятельность, познавательная активность, готовность к преодолению трудностей, и оперативность [95, с. 159].

А.М. Новиков указывает на следующие качества («особенности») учения: направленность на другие виды деятельности, субъектная направленность, инновационность, обусловленность сензитивностью, последовательное освоение филогенетических способов деятельности в онтогенезе [90, с. 310-314]. Мы полагаем, что к вышеназванным качествам правомерно добавить непрерывность, поскольку учение осуществляется человеком на протяжении всей его жизни и интегрированность, т.к. несмотря на то, что учение можно рассматривать как самостоятельный вид деятельности, оно не является самоцелью, а всегда направленно на овладение другими видами деятельности, учение есть основа эффективности выполнения любой деятельности.

Социальное учение, по нашему мнению, учение обладает следующими качествами: интерактивность, обоюдность (взаимность), полиадичность, символичность, персоноцентризм.

Интерактивность социального учения проявляется в том, что человек учится у других людей, взаимодействуя с ними. Мы полагаем, что практические любое социальное взаимодействие на межличностном уровне носит обучающий характер, т.е. выполняет антропологическую функцию.

Обоюдность (взаимность) социального учения обнаруживается в том факте, что и в процессе социального взаимодействия и в процессе обучения, который является одной из форм социального взаимодействия, и учитель, и обучающийся учатся друг у друга. В тоже самое время деятельность учителя (преподавание) и деятельность обучающихся (учение) взаимно детерминируют друг друга.

Полиадичность социального учения отражается в том, что в процессе обучения одномоментно участвуют несколько учеников и несколько учителей, между которыми устанавливается полилогическая форма взаимодействия.

Символичность социального учения связана с уникальной способностью человека использовать символы для решения широкого спектра задач. В ходе учения у социального окружения человек не только усваивает конкретные практические действия, но и получает огромный объём разноплановой социальной информации, значительная часть которой представлена в символической (знаковой) форме, которую он трансформирует в свой индивидуальный опыт. Присвоение (интериоризация) социального опыта оказывается возможной именно благодаря способности человека применять символы.

Если рассматривать информационный аспект учения как присвоение личностью социального объективного и субъективного опыта, то в зависимости от степени организованности социальной информации условно можно выделить два вида учения. К первому виду относится учение, когда обучающийся имеет дело со специально организованной, структурированной, систематизированной информацией (готовыми знаниями). Подобный вид информации представлен в учебниках, лекциях и т.п., с ним человек обычно сталкивается в процессе обучения. В упрощённом виде для овладения информацией подобного рода обучающийся должен понять её, запомнить и применить на практике.

Второй вид учения предполагает работу с неструктурированной, несистематизированной, недостоверной информацией. Данная информация часто транслируется различными средствами массовой информации, её в большем или меньшем объёме передаёт каждый человек. Для эффективного овладения подобной информацией человеку, как минимум, необходимо осуществить целый комплекс операций по обработке и переработке полученной информации в ходе чего происходит её структуризация, систематизация, проверка достоверности. С подобного рода информацией человек имеет дело в ходе самообучения, стихийной социализации и самосоциализации.

На практике дело обстоит гораздо сложнее. Как упоминалось выше, данные виды учения выделяются условно, т.к. в процессе социализации личность взаимодействует с другими людьми, которые одновременно транслируют различную информацию. Этот факт подтверждает необходимость обучения человека приёмам эффективного учения у социального окружения.

Персоноцентризм учения находит своё отражение в том, что с позиций антропоматетического подхода человек является основным источником информации в процессе обучения, а учение носит непосредственно личностный характер в отличие от опосредованного учения, когда в качестве основного источника информации выступает, например, учебник или другие технические средства обучения.

А.М. Новиков взял в качестве основания предлагаемой им классификации принципов учебной деятельности объекты/субъекты – источники нового опыта обучающегося. Согласно А.М. Новикову существуют четыре объекта/субъекта, выступающих в роли источников нового опыта обучающегося: объективная ре-

альность; педагог; предшествующий опыт обучающегося и, наконец, сам обучающийся. Следовательно, возникает система отношений: 1) новый опыт – объективная реальность; 2) новый опыт – педагог; 3) новый опыт – предшествующий опыт обучающегося; 4) новый опыт – сам обучающийся. Таким образом, выстраиваются четыре принципа учебной деятельности: 1) принцип наследования культуры, 2) принцип социализации, 3) принцип последовательности, 4) принцип самоопределения [90, с. 321]. Данные принципы безусловно применимы к социальному учению, тем не менее, являясь общими принципами учебной деятельности, они не в полной мере отражают специфику социального учения.

Научные изыскания, выполненные Г.К. Селевко, послужили основанием для выделения социально-педагогических закономерностей социального учения.

1. Развитие человека обусловлено развитием других людей, с которыми он находится в прямом или непрямом общении.

2. Продуктивность учения зависит от объёма и интенсивности познавательных контактов личности.

3. Эффективность учения зависит от уровня «интеллектуальности среды», интенсивности взаимообучения.

4. Эффективность учения повышается при познавательной напряжённости, вызванной соревнованием [124, с. 16].

Мы сочли необходимым дополнить вышеперечисленные закономерности ещё четыре.

5. Эффективность учения повышается, если обучающийся рассматривает своё социальное окружение как источник коллективного опыта, как людей, у которых можно учиться.

6. Эффективность учения повышается, если обучающиеся систематически осуществляют три основные академические роли: ученика, учителя, самоучителя.

7. Эффективность учения повышается, если деятельность учителя (преподавание), не рассматривается как ведущая и самодостаточная, а направлена на оптимизацию деятельности обучающихся (учение).

8. Эффективность учения зависит от уровня развития рефлексивных способностей обучающихся.

Выделенные закономерности позволили нам сформулировать основополагающие принципы социального учения: 1) принцип антропологической детерминации, 2) принцип антропологичности социального взаимодействия, 3) принцип непрерывности учения, 4) принцип взаимной интерактивности, 5) принцип товарищеской конкуренции, 6) принцип антропологизации социального окружения, 7) принцип баланса академических ролей, 8) принцип ведущей роли учения, 9) принцип рефлексивности учения. Соотнесённость принципов и закономерностей социального учения представлена в таблице 21.

Закономерности и принципы социального учения

Социально-педагогические закономерности социального учения	Принципы социального учения
Результаты учения и продуктивность усвоения (в известных пределах) зависит от:	
Развитие человека обусловлено развитием других людей, с которыми он находится в прямом или непрямом общении.	принцип антропологической детерминации
Продуктивность учения зависит от объёма и интенсивности познавательных контактов личности.	принцип антропологичности социального взаимодействия; принцип непрерывности учения
Эффективность учения зависит от уровня «интеллектуальности среды», интенсивности взаимообучения.	принцип взаимной интерактивности
Эффективность учения повышается при познавательной напряжённости, вызванной соревнованием.	принцип товарищеской конкуренции
Эффективность учения повышается, если обучающийся рассматривает своё социальное окружение как источник коллективного опыта, как людей, у которых можно учиться.	принцип антропологизации социального окружения
Эффективность учения повышается, если обучающиеся систематически осуществляют три основные академические роли: ученика, учителя, самоучителя.	принцип баланса академических ролей
Эффективность учения повышается, если деятельность учителя (преподавание), не рассматривается как ведущая и самодостаточная, а направлена на оптимизацию деятельности обучающихся (учение).	принцип ведущей роли учения
Эффективность учения зависит от уровня развития рефлексивных способностей обучающихся.	принцип рефлексивности учения

Раскроем содержание принципов социального учения. Под принципом мы понимаем «основное, исходное положение какой-либо теории, учения, науки и т.п.» [92, с. 584].

Социальное учение предполагает взаимное обучение, когда обучающийся поочерёдно выступает то учеником, то учителем. Данная идея заимствуется из технологии непрерывной передачи знаний (КСО) [124, с. 372]. Мы полагаем, что процесс обучения, а если охватывать шире, то и процесс социализации, основывается на социальном учении, поскольку исторически сложилось так, что каждый человек на протяжении всей своей жизни осуществляет две роли – учителя и ученика. Однако большинство традиционных методов обучения не в полной мере реализуют возможности, заложенные в социальном учении из-за того, что придерживаются групповой формы организации обучения, когда один учитель одновременно учит нескольких учеников. Данный способ обучения, являясь эффективным с экономической точки зрения, не полностью задействует заложенные в каждом человеке антропологические способности. По нашему мнению, результативность процесса обучения можно повысить, если изменить схему взаимодействия между обучающим (учителем) и обучающимися (учениками) путём увеличения количества обучающихся: несколько человек (группа) учат одного или нескольких лиц. При такой модели обучения каждый участник

этого процесса исполняет три основные академические роли (ученик, учитель и самоучитель), которые будут подробнее рассмотрены ниже, прорабатывая один и тот же учебный материал с разных, соответствующих обозначенным ролям позиций, благодаря чему и повышается действенность процесса обучения.

Основополагающим принципом является постулат о том, что человек и общество служат учителями и основными источниками знаний для других людей. По сути, в данном положении находит своё отражение антропоцентричность и социоцентричность процесса обучения. Другими словами, человек учится у социального окружения, различных социальных субъектов, в качестве которых выступают как отдельные индивиды, так и социальные организации, учреждения, группы, и социум в целом. Логично предположить, что процесс социального учения будет продуктивнее протекать в социокультурной среде, где царит атмосфера познавательной напряжённости, вызванной дружеским соревнованием, что даёт нам основание для выдвижения очередного принципа социального учения – принципа товарищеской конкуренции.

Следует иметь в виду тот факт, что уровень развития индивидов, также как и особенности прочих социальных субъектов, входящих в социальное окружение личности, с которыми она непосредственно или опосредованно взаимодействует, оказывает определённое влияние на эффективность социального учения. Этот факт отражён в принципе антропологической детерминации.

Можно предположить, что чем выше уровень развития личности и, в частности её рефлексивных способностей, тем менее ощутимыми будут отрицательного влияния социального окружения человека. Поэтому следует подчеркнуть необходимость развитых рефлексивных способностей обучающихся, служащих гарантом от негативных воздействий неблагоприятной социальной среды, что находит отражение в выдвинутом нами принципе рефлексивности социального учения.

Таким образом, можно сформулировать ещё один принцип социального учения: функцию учителя выполняют не только отдельные личности, но прочие социальные субъекты, в частности, различные социальные институты. В этой связи уместно вспомнить слова Д.А. Белухина: «Педагогическая деятельность в большей или меньшей степени присуща всем людям вообще. Воспитывают и учат всякого рода премудростям не только родители, учителя и вузовские преподаватели. Взаимодействия начальника и подчинённых, коллег по любому роду деятельности, взаимодействия людей в случайной группе, – например, в очереди или в переполненном автобусе, – также несут в себе отпечаток некоего процесса воспитания и обучения» [18, с. 48]. Схожей позиции придерживается и А.М. Новиков «... в роли педагогов выступают и родители, семья, и учителя, и товарищи, и деятели средств массовой информации – т.е. все люди, от которых обучающийся получает новый опыт в той или иной форме – исходя из восточной мудрости: «каждый человек тебе учитель» [90, с. 337-338].

Из приведённого выше положения логически вытекает ещё одно, отражающее суть социального учения: рассмотрение человека в качестве обучающегося, в роли ученика. Фактически, как отмечалось выше, каждый человек яв-

ляется учеником, который учится у окружающих его людей, а учение рассматривается в качестве одного из ведущих видов деятельности, обуславливающего в определённой степени все остальные виды деятельности и обеспечивающего их успешное осуществление.

Следует иметь в виду, что учение, можно считать основным высшим способом социализации, т.е. адаптации человека в обществе, благодаря которому человек не просто приспосабливается к условиям по конформистскому типу, но оказывается в состоянии выстраивать эффективное взаимодействие с окружающим его миром на полилогической основе. Учение обеспечивает переход человека от социализации к её высшей форме – самосоциализации. Мы полагаем, что способность учиться у других людей является одной из основных отличительных черт человека, именно благодаря ей индивид становится личностью.

Приступим к изложению следующего по значимости принципа. Социальное учение протекает преимущественно в процессе непосредственного взаимодействия обучающегося с его социальным окружением. Отсюда следует, что любое социальное взаимодействие на межличностном уровне носит обучающий характер и реализует антропологическую функцию. Поскольку учение происходит в процессе социального взаимодействия, то оно также непрерывно как и социальное взаимодействие. Это позволяет нам сформулировать ещё один принцип социального учения: социальное учение носит непрерывный характер и осуществляется человеком на протяжении всей жизни в разнообразных ситуациях социального взаимодействия.

Очередным положением социального учения является утверждение, что в ходе учения у окружающих людей каждый субъект данного процесса (и обучающие, и обучающиеся) осуществляет три основные академические роли – ученика, учителя и самоучителя. Таким образом, процесс самосоциализации личности можно рассматривать как непрерывное, самостоятельно организуемое учение человека у других людей, в ходе которого обучающийся целенаправленно изменяет себя и окружающих его индивидуумов, выступая в роли ученика, учителя и самоучителя, при этом он сам выбирает себе обучающих. Конечной целью подобной социализации является не только формирование индивидуальности, но и развитие личности в самых разнообразных направлениях. С нашей точки зрения всё вышесказанное применимо и к обучению, поскольку его можно рассматривать как специально организованный обществом процесс социализации личности.

Очередной принцип социального учения гласит, что основным источником информации в процессе учения у социального окружения является человек (в качестве примера альтернативных источников информации можно привести следующие: учебник, СМИ, различные электронные устройства, базы данных и т.д.), тогда как основной задачей обучающегося является получить предметную – объективную и сверхпредметную – субъективную информацию от обучающего и затем трансформировать её в личный уникальный опыт. Использование приёмов метода социального учения позволит повысить результативность данного процесса и создать оптимальные условия для его протекания. Таким обра-

зом, ученик самостоятельно создаёт обучающее социальное окружение, проводит его антропологизацию. Самостоятельная антропологизация социального окружения выступает в качестве ещё одного концептуального положения социального учения.

Человек рассматривается нами как уникальный источник информации именно благодаря тому, что он – носитель субъективной информации, которая является частью личного витального опыта. В этом проявляется его коренное отличие от других информационных носителей, его незаменимость. Получить подобную информацию можно только в ходе непосредственного межличностного взаимодействия.

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой опыт других людей является содержанием учения у социального окружения. Естественно, учась у других людей, человек присваивает их опыт, причём люди, выступающие в роли учителей, не всегда осознают этот факт, не отдают себе отчёта в том, что они в ходе социального взаимодействия постоянно реализуют антропологическую функцию. С другой стороны, извлечение индивидуального и коллективного опыта является только промежуточной целью, тогда как конечной целью выступает переработка полученного опыта, его индивидуализация с учётом специфических особенностей конкретной личности для эффективной самосоциализации и саморазвития. Мы выделяем следующие стадии работы с опытом при учении у социального окружения:

1) первичная перцепция – на данном этапе опыт других людей воспринимается обучающимся преимущественно на сенсорном уровне;

2) понимание – на данном этапе происходит декодирование и извлечение информации, он отражает семиотический аспект в работе с опытом;

3) аксиологическая стадия – на данном этапе происходит первичная оценка полученной информации, её сортировка по критерию полезности – бесполезности для реципиента, ранжирование по критерию важности – незначительности;

4) праксеологическая стадия – на данном этапе осуществляется апробация полученных сведений на практике с последующей оценкой их эффективности, другими словами, даётся прагматическая оценка усвоенного опыта;

5) адаптивная стадия – на данном этапе личность трансформирует и модифицирует усвоенный социальный опыт с учётом собственных специфических черт, индивидуальных особенностей и потребностей;

6) стадия интериоризации – на данном этапе адаптированный социальный опыт присваивается человеком и становится частью его индивидуального опыта;

7) стадия верификации – на данном этапе ставший индивидуальным опыт постоянно проверяется и переоценивается;

8) эмотивная (аффективная) стадия – на данном этапе человек придаёт эмоциональную окраску полученным данным, формулирует своё отношение к ним, мы полагаем, что он является завершающим этапом перехода информации в индивидуальный опыт; данный этап является сквозным, т.е. сопровождает все предыдущие стадии и, очевидно, носит незавершённый характер.

Необходимо отметить, что непосредственный переход социального опыта в индивидуальный происходит на третьей – восьмой стадиях, следовательно, можно сделать вывод, что характеристиками индивидуального опыта являются оценочность (аксиологичность), апробированность, адаптивность, интериоризованность, верифицированность, эмотивность.

Считаем целесообразным указать на тот факт, что хотя мы говорим о человеке как «средстве обучения» и «использовании окружающих людей в качестве учителей», это не следует расценивать как проявление утилитарного, потребительского отношения к человеку. Человек, не является исключительно средством обучения для других людей, он одновременно учится у них, что невозможно без доверительного и внимательного отношения к окружающим. Следовательно, обучение приобретает гуманистический характер.

Очередным принципом социального учения является понимание процесса учения как взаимной интерактивности, взаимодействия обучающихся и обучающихся, которыми, в широком понимании, как неоднократно отмечалось нами, является социальное окружение. Таким образом, даётся возможный ответ на вопрос об активности обучающегося в образовательном процессе, который был сформулирован А.М. Новиковым следующим образом: «Учащийся учится или его учат?» [90, с. 364] Учащийся одновременно учится, и его учат, причём конечный результат зависит от эффективности, как деятельности учителя – преподавания, так и деятельности ученика – учения. Мы склонны считать, что по мере взросления человека, продуктивность обучения всё в большей степени обуславливается учением – деятельностью самого обучающегося. Кроме того мы связываем повышение результативности обучения с возрастанием активности и полнотой функциональности человека в реализации всех основных академических ролей и соблюдении баланса между ними.

В заключение хотелось бы сказать, что, социальное учение имеет свои сильные и слабые стороны. К его достоинствам следует отнести то, что оно в определённой степени воплощает основные современные тенденции, существующие в теории образования. А именно, акцентирует внимание на учении как ведущей форме деятельности в процессе обучения, подчёркивает ключевую роль саморегулирующих механизмов в учении, в полной мере реализует подход к обучающемуся как полнофункциональному субъекту процесса обучения.

Социальное учение в некоторой мере объясняет механизм взаимовлияния обучающихся и обучающихся, определяет их роли и функции в процессе обучения. Кроме того, его несомненным преимуществом выступает комбинация принципов природосообразности (сообразности природе человека), с одной стороны, и культуросообразности, с другой. Если говорить о социальном учении как методе учения, то к его плюсам следует отнести доступность в применении во временном и пространственном отношении, использование субъективного опыта окружающих людей для решения личных задач, достаточно высокую эффективность.

Тем не менее, к недостаткам социального учения следует отнести определённую возрастную ограниченность сферы его применения. Несмотря на то,

что основные положения социального учения применимы для всех возрастных категорий, нам представляется, что наиболее эффективным его использование будет в исследованиях, посвящённых проблемам педагогики высшей школы и андрогогики. Это обусловливается тем фактом, что для успешного применения обучающимися метода социального учения требуется довольно высокий уровень развития мышления, саморегуляции, рефлексивных способностей, который достигается только в определённом возрасте.

Итак, нами обозначены следующие принципы социального учения:

1) принцип ведущей роли учения: рассмотрение каждого человека в качестве обучающегося (ученика), а учения – в качестве одного из ведущих видов деятельности, который обеспечивает успешность протекания процесса социализации и переход на её более высокий уровень – самосоциализацию;

2) принцип антропологичности социального взаимодействия: социальное учение происходит в процессе непосредственного взаимодействия обучающегося с его социальным окружением, при этом всякое социальное взаимодействие на межличностном уровне носит обучающий характер, реализуя антропологическую функцию, таким образом и отдельные индивиды и общество, как субъект выступают в качестве учителей и основных источников знаний для других людей; функцию учителя выполняют не только отдельные индивиды, но и социальные субъекты;

3) принцип непрерывности учения: социальное учение носит непрерывный характер, и осуществляется человеком на протяжении всей жизни в разнообразных ситуациях, оно также непрерывно как социальное взаимодействие;

4) принцип баланса академических ролей: как в процессе обучения, так и в жизнедеятельности каждый человек осуществляет три основные академические роли – ученика, учителя и самоучителя, при этом эффективность обучения зависит от баланса академических ролей в этом процессе;

5) принцип антропогизации социального окружения: в ходе социального учения обучающийся осуществляет самостоятельную антропогизацию социального окружения;

6) принцип взаимной интерактивности: социальное учение понимается как взаимная интерактивность обучающихся и обучающихся;

7) принцип антропологической детерминации: необходимо учитывать всевозможные влияния, которые оказывает на обучающегося его социальное окружение;

8) принцип товарищеской конкуренции: для повышения эффективности социального учения следует культивировать атмосферу познавательной напряжённости посредством дружеского соревнования;

9) принцип рефлексивности учения: для нейтрализации негативного воздействия неблагоприятного социального окружения надо развивать рефлексивные способности обучающихся.

Рассмотрим функции социального учения, обуславливающие его эффективность как средства самосоциализации личности в контексте социокультурной среды вуза.

Исследователи выделяют целый ряд функций учения: мотивационная (развитие интереса к науке, познавательных потребностей, убеждения в теоретической и практической значимости изучаемого), организационно-ориентационная (ориентация в источниках, литературе, советы по организации работы), профессионально-воспитательная (воспитание профессионального призвания, профессиональной этики, развитие специальных способностей), методологическая (образцы научных методов объяснения, анализа, интерпретации, прогноза), оценочная и развивающая (формирование мыслительных умений, чувств, отношений, оценок) [90; 95; 104; 134].

Мы полагаем, что рассматривая социальное учение, кроме вышеперечисленных функций, можно выделить следующие: социализирующая, индивидуализирующая, коммуникативная, кумулятивная, гностическая, развивающая.

Социализирующая функция социального учения предполагает, что осуществляя данный вид деятельности, человек приобретает социальный опыт, который способствует его успешной интеграции в общество, повышению эффективности социального взаимодействия. Человек приобретает качества, свойственные представителям данного общества и становится его полнофункциональным членом. Однако социализация протекает как двунаправленный процесс. Его диалектика заключается в единстве двух противоположностей – вхождение человека в общество, и одновременно обособление от него, что служит основанием для выделения следующей функции учения – индивидуализирующей.

Индивидуализирующая функция социального учения заключается в том, что, учась, человек приобретает индивидуальные черты, присвоенный им социальный опыт осмысливается на индивидуальном уровне, иначе говоря, человек становится индивидуальностью.

Коммуникативная функция социального учения состоит в том, что в процессе учения происходит передача социальной информации обучающимся. В рамках информационного подхода учение можно представить как совокупность информационно-коммуникативных процессов поиска, приёма, обработки, переработки, передачи, хранения информации и как информационную систему, структурными компонентами которой выступают трансмиттер (передатчик информации), реципиент (получатель), передаваемая информация, канал связи, язык кодирования информации, помехи.

Кумулятивная функция социального учения проявляется в накоплении социального опыта и обогащении личного опыта в процессе выполнения учебной деятельности.

Гностическая (познавательная) функция социального учения подразумевает, что в ходе учения человек познаёт окружающий его мир и самого себя. С позиций антропоматетического подхода особенностью учебно-познавательной деятельности обучающихся в данном случае является тот факт, что они познают окружающий мир, используя в качестве источников социального опыта окружающих людей.

Развивающая функция социального учения заключается в том, что, полученный в ходе осуществления данной деятельности опыт, инициирует изменения личности, связанные с формированием и совершенствованием знаний, умений, навыков, способов выполнения различных видов деятельности, эмоциональными переживаниями, рефлексией, что является основой развития личности.

Необходимо отметить, что все перечисленные нами функции являются взаимосвязанными и взаимодополняющими, т.е. реализуются комплексно. При этом ключевой функцией, исходя из сущности учения, следуют признать гностическую.

Разберём специфические особенности социокультурной среды вуза, которые делают её частью механизма самосоциализации студентов при использовании ими метода социального учения.

Мы полностью разделяем точку зрения Н.В. Шрамко, которая говорит о необходимости учитывать то, что феномен обучения обусловлен и проявляется в более широком контексте отношений, нежели традиционный – между учеником и учителем (студентом и преподавателем). Студента обучает не конкретный преподаватель, а вуз. Среда вуза оказывает системное влияние на студентов [176, с. 77]. Среда питает и развивает личность, но не непосредственно, а через определённую организацию. Основным механизмом, порождающим действительность в такой среде – взаимодействие участников процесса между собой и их деятельность в рамках вузовской организации со специально организованной системой средств и методов, которые сохраняют и отражают культурный опыт человечества в определённой сфере, с целью приобретения личного опыта для направленной модификации поведения [176, с. 78].

Среда, как один из важнейших факторов развития личности, её социализации, исследуется под различными углами зрения во многих науках, в частности, в философии, психологии, педагогике как зарубежном (Р. Баркер, Виллемс, Дж. Гибсон и др.), так и в нашей стране (О.С. Газман, В.М. Дрофа, Н.Б. Крылова, Ю.С. Майнулов, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, И.Д. Фрумин, В.А. Ясвин и др.) [176, с. 75-76].

Поставленные перед вузами, на которые возлагается вся ответственность стать центрами социума, цели заставляют учёных и практиков высшей школы обратить особое внимание на изменения социокультурной среды вуза. Поскольку именно она представляет собой условия для приобретения и развития необходимого социального опыта, которым выпускник овладевает в высшей школе и обуславливает становление социальной зрелости личности студента [87, с. 4].

Применительно к специфике нашего исследования особую важность имеет мнение В.Г. Бочаровой, в соответствии с которым процесс взаимодействия среды и личности носит двусторонний характер: с одной стороны, среда через свои структурные элементы воздействует на формирование личности, с другой стороны, личность, вступая в социальные отношения с социальными субъектами, предметами и явлениями, создаёт эту среду, придавая ей определённые качест-

ва [176, с. 75-76]. В процессе деятельности в среде человек меняет её для достижения своих личных и социальных целей. В свою очередь, изменённая им и/или другими субъектами внешняя часть среды оказывает обратное влияние на субъекта. Человек меняется в среде и посредством среды [176, с. 77].

На органическую взаимосвязь личности и окружающей среды указывает и Т. Ярвилехто. В его теории системы «организм – окружающая среда» человек и окружающая среда представлены как некоторое единство, свойства которого проявляются не как результат изменения отношений между организмом и средой, а как любое изменение в отношении элементов системы «организм – окружающая среда» [184, 185].

В трактовке Т. Ярвилехто, образовательный процесс представляет собой процесс совместной деятельности обучающихся и обучаемых, в котором каждый создаёт что-то новое, а обучение всегда является сотрудничеством, в ходе которого все участники изменяют свою организацию для получения общих результатов [184; 185].

Большой интерес в рамках разрабатываемой темы представляет положение теории системы «организм – окружающая среда», согласно которому в процессе обучения отсутствует передача знаний. По Т. Ярвилехто, знания – форма существования системы, а не вещь, которую можно передать от одного человека другому. Знание возникает в процессе реорганизации системы «организм – окружающая среда» и проявляется в действиях, ученика, студента при получении им требуемого результата. Следовательно, главной целью образования выступает развитие у обучающегося способности к сотрудничеству с социальными субъектами и предоставление инструментов для решения жизненных проблем [184, 185]. По нашему мнению метод социального учения является подобным инструментом.

Значительное многообразие подходов к определениям понятий «социокультурная среда» и других соподчинённых категорий таких как «культурная среда», «культурно-бытовая среда» и др., вызвало необходимость уточнения понятийного контекста, содержательного объёма употребления данного термина.

Так, М.Г. Вохрышева, Г.М. Гусейнов, А.С. Ганиев, В.С. Садовская акцентируют семантическую дистанцию между понятиями «социокультурная среда» и «культурно-бытовая среда»; Ю.В. Арутюнян, Ю.Б. Бархин, Л.П. Бueva, С.Б. Брижатова, Ю.Р. Вишневский разграничивают понятия «социокультурная среда» и «культурная среда»; А.Д. Жарков, Т.В. Кузнецова, В.И. Чижиков противопоставляют семантику термина «социокультурная среда» термину «культурно-досуговая среда» [112, с. 13].

М.А. Недосекина считает, что определение понятия «социокультурная среда» предполагает: 1) выявление социального значения культурных явлений; 2) обеспечение социокультурного подхода к анализу явлений; 3) рассмотрение культуры в соотношении духовных факторов с социальной регуляцией в культурно-исторических типах [87, с. 13].

С позиций системного анализа среда (внешняя среда) определяется как совокупность всех объектов/субъектов, не входящих в систему, изменение свойств и/или поведение которых влияет на изучаемую систему, а также тех объектов/субъектов, чьи свойства и/или поведение которых меняются в результате поведения системы. При этом среда и объекты/субъекты, её составляющие, могут быть по отношению к системе дружественными, конкурентными, враждебными или безразличными [90, с. 28-29].

Фактически данную точку зрения разделяет Т.А. Райкина, которая определяет социокультурную среду как интегральную совокупность «окружений» человека, включающей в себя социальные, культурные, психологические, духовные условия жизнедеятельности человека в их пространственно-историческом качественном содержании, выраженные в комплексе предметов и артефактов материальной культуры, ценностей и норм, традиций, социальных институтов и общественных процессов [112, с. 13-14]. По мнению Т.А. Райкиной понятие «социокультурная среда» отражает комплекс социальных и культурных факторов, вещественного, личностного и нормативного элементов в их диалектическом единстве и взаимодействии [112, с. 13-14]. На основе данного определения можно указать структурные компоненты социокультурной среды, а именно, вещественный, личностный и нормативный элементы.

Л.А. Хакимова также формулирует определение понятия «социокультурная среда» посредством категории «совокупность». Однако исследователь понимает социокультурную среду как совокупность человеческих отношений. В качестве её основного свойства Л.А. Хакимова выделяет пластичность, которая делает её эффективным средством воспитания [165, с. 13].

Другой подход реализуется в исследовании Т.Н. Балобановой, в котором социокультурная среда понимается как совокупность социальных, культурных, территориальных, психолого-педагогических условий, воздействующих на становление личности, её мировосприятия и ориентированных на формирование гражданской позиции обучающихся [11, с. 14]. Основываясь на данном определении можно назвать ещё одну функцию социокультурной среды – формирующую.

Подобное определение приводится в работе С.А. Ашиновой. Социокультурная среда определяется как совокупность всех условий жизнедеятельности, в которых осуществляется интеграция общекультурного (на макроуровне), социального и личностного начал [10, с. 11].

Интересной представляется точка зрения Л.Г. Инешиной. Автор реализует интерактивный подход к трактовке социокультурной среды, рассматривая её как управляемую интеграцию воспитательных взаимодействий социально-культурных и образовательных субъектов личностного самоопределения школьников (школы, семьи, личности, общественных организаций, социокультурных и этнических общностей, любительских объединений, вузов, ссузов и др.), в ходе которых организуются по принципу вариативности многообразные кооперированные связи и отношения, направленные на трансляцию и интериоризацию растущим человеком социокультурных ценностей, объединение раз-

ного рода ресурсов в рамках социокультурных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам отдельным людям, общностям и др. [54, с. 10]. Данное определение позволяет обозначить следующие функции социокультурной среды: трансляционная, ценностно-ориентационная, кумулятивная, развивающая.

Ряд учёных в качестве базовой категории для дефиниции социокультурной среды предлагает использовать слово «пространство». Н.Б. Крылова под средой понимает «окружающее человека социальное пространство», зону «непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия» [176, с. 79].

М.А. Недосекина трактует социокультурную среду вуза как непосредственно данное пространство, которое способно изменяться под воздействием субъектов, культивирующих и поддерживающих при этом определённые ценности, отношения, традиции, правила, нормы, символы в различных сферах и формах жизнедеятельности вузовского коллектива [87, с. 13].

Аналогичной точки зрения придерживается Е.А. Бурдуковская, утверждая, что социокультурная среда вуза представляет собой пространство совместной жизнедеятельности студентов, преподавателей, сотрудников университета. Автор указывает, что её структура детерминирована особенностями образовательного учреждения в обеспечении условий выбора молодым человеком ценностей, освоения культуры, жизненных смыслов, способов культурной самореализации, раскрытия индивидуальных ресурсов личности [25, с. 12]. В данном случае Е.А. Бурдуковская по существу ведёт речь о функциях социокультурной среды вуза, в качестве которых называются: ценностно-ориентационная, смыслообразующая, самореализации и инкультурации.

Л.А. Хакимова также рассматривает социокультурную среду как часть социально-экономического и культурно-образовательного пространства, с помощью которых может осуществляться социализация (процесс усвоения социальных норм и ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому он принадлежит) и инкультурация (процесс освоения индивидом способов мышления и действий, составляющих культуру и отличающих его общество от других человеческих групп) личности в образовательном процессе при реализации гуманистической концепции образования [165, с. 12-13]. Данное определение также даёт нам возможность выделить социализирующую, развивающую функции и функцию инкультурации, выполняемые социокультурной средой.

М.А. Недосекина делает вывод, что отличительной чертой социокультурной среды выступает обусловленность культурой, её направленность не только на усвоение социальных норм и требований, а и на внутренний мир человека, на его духовность [87, с. 13].

Анализ определений понятия «социокультурная среда» позволяет нам сделать следующие выводы. В современных педагогических исследованиях понятия «социокультурная среда» определяется посредством таких категорий как «совокупность» (Ашинова С.А., Балобанова Т.Н., Райкина Т.А., Хакимова

Л.А.), «взаимодействие» (Инешина Л.Г.), «часть пространства» (Бурдуковская Е.А., Крылова Н.Б., Недосекина М.А., Хакимова Л.А.). Говоря о социокультурной среде как «совокупности», авторы вкладывают разное содержательное наполнение и рассматривают данный феномен как «совокупность окружений человека» (Райкина Т.А.), «совокупность человеческих отношений» (Хакимова Л.А.), совокупность условий (Ашинова С.А., Балобанова Т.Н.). Результаты анализа категорий, посредством которых определяется понятие «социокультурная среда» представлены в таблице 22.

Таблица 22

**Результаты анализа категорий, посредством которых определяется
понятие «социокультурная среда»**

Автор	Категория, посредством которой определяется понятие «социокультурная среда»
Райкина Т.А.	интегральная совокупность «окружений» человека
Хакимова Л.А.	совокупность человеческих отношений
Ашинова С.А.	совокупность всех условий жизнедеятельности
Балобанова Т.Н.	совокупность социальных, культурных, территориальных, психолого-педагогических условий
Инешина Л.Г.	интеграция воспитательных взаимодействий
Бурдуковская Е.А., Крылова Н.Б., Недосекина М.А., Хакимова Л.А.	часть пространства

Исходя из специфики проводимого исследования и разделяя мнение Е.А. Бурдуковской, Н.Б. Крыловой, М.А. Недосекиной, Л.А. Хакимовой и др., мы трактуем социокультурную среду вуза как часть социально-экономического и культурно-образовательного пространства состоящую из вещественного, субъектного, нормативного, интерактивного, личностного, функционального компонентов и комплекса условий существования данной среды, в которой осуществляются социализация и инкультурация личности, становление её социальной зрелости, и которое изменяется под воздействием функционирующих в ней субъектов.

Если рассматривать социокультурную среду вуза как часть пространства, в частности, образовательного пространства, то возникает необходимость разграничить эти понятия. Мы разделяем точку зрения В.А. Козырева, который определяет понятие «образовательное пространство» как «набор, определённым образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека» [66]. Образовательное пространство представляет собой многоуровневое, многофакторное, гетерогенное, полисредовое явление. Оно состоит из совокупности сред, которые взаимосвязаны, взаимодействуют друг с другом и охватывают весь образовательный процесс [176, с. 79].

По мнению И.А. Зайцевой, термин «среда» несёт в себе больше конкретно-го и личного, в то время как в понятии «образовательное пространство» не подразумевается включённость в него обучающегося, оно может существовать независимо от него. Данную позицию разделяет И.Г. Шендрик, утверждая, что

образовательная среда – это то, с чем непосредственно или опосредованно соприкасаются участники образования в рамках образовательного пространства [173]. Аналогичный точки зрения придерживается Н.В. Шрамко, которая, рассматривая образовательную среду как взаимосвязь условий, обеспечивающих образование человека, подчёркивает, что среда предполагает присутствие обучающихся, взаимовлияние и взаимодействие окружения с субъектом [176, с. 79-80].

Следовательно, социокультурную среду вуза можно считать функциональной составляющей образовательного пространства, которая, с одной стороны, представляет собой самостоятельную конструкцию со своим специфическим структурно-содержательным наполнением и реализацией свойственных ей функций, а с другой, существует в органичной взаимосвязи с другими средами. Данная взаимосвязь порождает новую функцию средового единства, а вместе с этим, новую среду как структурную составляющую образовательного пространства. Образовательное пространство можно изобразить графически в виде совокупности кругов разного диаметра, пересекающихся друг с другом и наложенных друг на друга [176, с. 81].

В образовательном пространстве кроме социокультурной среды, можно выделяем и другие среды: 1) деятельностная среда – это среда непосредственной самореализации, самоутверждения личности; 2) коммуникативная среда – среда непосредственного общения; 3) компаративная среда (от латинского «comparatio» – сравнивать, сопоставлять) – это та среда, которая выступает социальным фоном для сравнения и самосравнения человека; 4) предметная среда человека включает в себя множество значимых для него предметов, с которыми он соотносит своё поведение и деятельность; 5) экологическая среда – система обслуживания студентов, которая включает в себя бытовые, транспортные и другие услуги. Большое значение имеет благоприятная эмоциональная среда, повышающая настроение студентов, их работоспособность, готовность к контактам [176, с. 82].

В ходе исследования было выяснено, что среди учёных нет единого взгляда относительно структуры социокультурной среды. Они по-разному представляют структуру социокультурной среды: микро-, мезо-, экзо- и макроуровни (Т. Н. Склярова); мир предметов, объектов и вещей, а также мир людей, отношений и идей (Е. Б. Бабошина, А. К. Ворошилова, А. В. Шатных); отношения, ценности, символы, предметы, вещи, неписанные культурные нормы жизнедеятельности сообщества, его традиции, принятые правила, образцы поведения (Н.Б. Крылова); ценности, отношения, традиции, правила, нормы, символы (М.А. Недосекина) [87, с. 13].

В качестве основания для определения структуры социокультурной среды вуза авторы используют сферы жизнедеятельности. Так, по мнению Е. А. Бурдуковской, структурными элементами социокультурной среды являются образовательная, научная, информационная, коммуникативная, досуговая, бытовая, предметно-пространственная, управленческо-координационная сферы [25, с. 12]. Аналогичным образом, основываясь на результатах исследования, прове-

дённому М.А. Недосекиной, в структуру социокультурной среды вуза входят учебно-воспитательная, профессиональная, научно-исследовательская, досуговая, управленческая, коммуникационная, эстетическая и материально-предметная сферы [87, с. 13]. В таблице 23 приведены результаты анализа структуры социокультурной среды, выявленные в работах различных авторов.

Таблица 23

**Структурные компоненты социокультурной среды, представленные
в педагогических исследованиях**

Автор	Структурные компоненты социокультурной среды
Ашинова С.А.	условия
Балобанова Т.Н.	социальные, культурные, территориальные, психолого-педагогические условия
Бурдуковская Е.А.	образовательная, научная, информационная, коммуникативная, досуговая, бытовая, предметно-пространственная, управленческо-координационная сферы
Инешина Л.Г.	социально-культурные и образовательные субъекты: школа, семья, личности, общественные организации, социокультурные и этнические общности, любительские объединения, вузы, ссузы
Крылова Н.Б.	отношения, ценности, символы, предметы, вещи, нормы жизнедеятельности, традиции, правила, образцы поведения
Недосекина М.А.	ценности, отношения, традиции, правила, нормы, символы
Райкина Т.А.	условия, предметы, артефакты материальной культуры, ценности, нормы, традиции, социальные институты, общественные процессы
Хакимова Л.А.	отношения

Обобщая результаты проведённого нами исследования, в структуре социокультурной среды вуза можно выделить следующие компоненты: 1) вещественный (объектный), включающий в себя предметы, артефакты материальной культуры носящие семиотический характер; 2) субъектный, в который входят социально-культурные и образовательные субъекты, функционирующие в вузе, например, студенты, профессорско-преподавательский состав, студенческие секции, кружки, общества, организации и т.д.; 3) нормативный, состоящий из норм, правил, традиций; 4) аксиологический, в состав которого включены ценности; 5) интерактивный, имеющий в своём составе весь спектр взаимодействий, происходящих в данной среде и возникающих в процессе их осуществления отношений; 6) личностный, представленный набором индивидуальных особенностей отдельного человека, функционирующего в конкретной среде; данный компонент является особенно значимым в контексте проводимого исследования; 7) функциональный, в который включены реализуемые социокультурной средой вуза функции; 8) комплекс условий, в которых существует данная среда.

Однако, в нашем исследовании в качестве основы мы используем модель социокультурной среды вуза, разработанную Е.А. Бурдуковской, в которой социокультурная среда вуза рассматривается как целостное единство содержательного, структурного и процессуального компонентов на микро-, мезо-, мак-

ро- и мегауровнях [25, с. 9]. Преимуществом данной модели является то, что в ней не только представлены все вышеперечисленные компоненты социокультурной среды вуза, но и отражены различные уровни её функционирования, а также присутствует возможность её развития и использования как источника и пространства для самосоциализации благодаря наличию процессуального компонента.

Содержательный компонент представляет собой комплекс основополагающих идей и приоритетных ценностей, требований, определяющих мировоззренческие основы, идеологию, т.е. совокупность общих положений, которые раскрывают содержание социокультурной ситуации в вузе. Он находит отражение в концепциях, принципах, целеполагании, нормативных документах, целевых программах, модели личности студента, социально одобряемом образе жизни, содержании ведущих видов деятельности [25, с. 15].

В состав структурного компонента входит социокультурная инфраструктура вуза, которая включает в себя клубы, секции, научно-практические студенческие лаборатории, библиотеки и др. В этот компонент также включены внешние по отношению к университету сообщества, объединения, учреждения социокультурного характера, оказывающие влияние на становление социальной зрелости студентов, поскольку социокультурная среда вуза представляет собой открытую систему. Структурный компонент обеспечивает оптимальное взаимодействие элементов социокультурной среды вуза с целью создания благоприятных условий для социальной активности студентов [25, с. 15].

Процессуальный компонент призван обеспечить эффективное функционирование, продуцирование, развитие социокультурной среды вуза. Данный компонент связан с разработкой педагогических технологий и методик педагогической организации становления социальной зрелости студентов в социокультурной среде вуза [25, с. 15-16].

Основываясь на исследовании Е.А. Бурдуковской, социокультурную среду вуза, в которой осуществляется становления социальной зрелости личности студентов можно представить в виде системы концентров: 1) микросреда (микроуровень) как субъектное пространство личности, пространство всех социальных ролей включённых в него субъектов; 2) мезосреда (мезоуровень) как пространство отношений, возникающих между субъектами, и деятельностью, в которые они вовлечены; 3) макросреда (макроуровень) как пространство элементов, создающих условия для рациональной организации основных видов деятельности субъектов во всех сферах социокультурной среды; 4) мегасреда (мегауровень) как пространство, внешнее по отношению к вузу, но присвоенное им и субъектами социокультурной среды [25, с. 16].

Исследование, проведённое С.Ф. Сергеевым, даёт основание для выделения следующих общих (присущих всем средам) свойств социокультурной среды вуза: 1) избыточность и наблюдаемость; 2) доступность когнитивному опыту; 3) внесубъектная пространственная локализация; 4) автономное существование [125; 126].

Избыточность предоставляет студенту внутреннюю свободу, обеспечивает возможность самостоятельного и ответственного выбора траекторий развития. Наблюдаемость проявляется как выделение независимых сущностей из социального и физического миров, отражая доступность материала конструирующим возможностям психики студента: средой не является то, что он не может наблюдать. Внесубъектная пространственная локализация подразумевает, что в конструктах мозга среда всегда воспринимается субъектом как нечто внешнее, отделённое от него. Автономность существования среды предполагает наличие её собственной истории, которая не связана непосредственно с историей и опытом субъекта, их истории пересекаются в ходе взаимодействия субъекта со средой [125; 126].

Анализ результатов исследований, осуществлённых другими авторами, даёт нам возможность выделить ряд специфических свойств социокультурной среды вуза: обусловленность культурой, социальная обусловленность, функциональность, знаковость, пластичность.

Обусловленность культурой (М.А. Недосекина) предполагает обязательное наличие элементов культуры в данной среде, детерминирующих её состояние. Данное свойство социокультурной среды вуза связано с процессом инкультурации, который подразумевает усвоение человеком системы ценностных ориентаций и предпочтений, принятых в обществе, этикетных норм поведения в разных жизненных ситуациях, общепринятых интерпретативных подходов к различным явлениям и событиям, основ социально-политического устройства, национальных и сословных традиций, обычаев, обрядов, господствующей морали, нравственности, мировоззрения, обыденной эрудиции в социальных и гуманитарных знаниях, господствующей моды, стилей, символов, регалий, неформальных статусных ролей национальных авторитетов, современных интеллектуальных и эстетических течений, политической и культурной истории данного народа, и пр. характерных для определенного типа культуры, для определенного исторического периода, в процессе отношений взаимного обмена между человеком и культурой, когда, с одной стороны, культура детерминирует основные черты личности человека, а с другой стороны, человек оказывает влияние на свою культуру. Другими словами, инкультурация рассматривается как овладение личностью общекультурной компетентностью по отношению к стандартам общества, в котором она живет. Можно сказать, что конечным результатом инкультурации является интеллигент.

Социальная обусловленность отражает детерминированность данной среды конкретно-историческим социумом. Социальная обусловленность связана с процессом социализации личности, означающим гармоничное вхождение индивида в социальную среду, усвоение им системы ценностей общества, позволяющего ему успешно функционировать в качестве его члена. Социализация рассматривается и как овладение личностью социальной компетентностью по отношению к нормам общества, в котором она живёт. Конечным результатом процесса социализации выступает сформированная личность.

Функциональность (Н.В. Шрамко) подразумевает, что социокультурная среда вуза является частью образовательного пространства, в которой непосредственно действуют субъекты.

Основанием для выделения знаковости в качестве свойства социокультурной среды вуза является тот факт, что в рамках семиотической концепции культура рассматривается как знаково-символическая система – семиосфера по определению Ю.М. Лотмана или как знаково-символическая деятельность. В этом смысле культура предстаёт как информационный процесс, связанный с производством, поиском, хранением, передачей, обработкой и использованием информации, а её основной социальной функцией является хранение и передача накопленного опыта, другими словами, культура выступает в роли «негенетической памяти коллектива». Знаковую функцию в культуре выполняет не только язык, но и искусство, религиозные верования, социальная деятельность, традиции, обряды, обычаи, предметы быта (жилище, одежда, кухня), внешний облик человека, модели поведения и т.д. Любой артефакт рассматривается как носитель информации. Большинство явлений социокультурной среды вуза имеет дуальный характер: с одной стороны, они выполняют непосредственную утилитарно-прагматическую функцию, обусловленную её природными свойствами, с другой стороны, выступают знаком чего-то ещё, что определяется культурой.

Пластичность (Л.А. Хакимова) проявляется в возможности количественных изменений характеристик социокультурной среды вуза под воздействием субъектов, благодаря чему она становится эффективным педагогическим инструментом.

Согласно методики знакового функционального моделирования образовательной среды (В.А. Ясвин), которую можно использовать в качестве диагностического инструмента оценки признаков и тенденций развития образовательной среды учебного заведения, основными показателями развития образовательной среды учебного заведения являются: широта, интенсивность, осознаваемость, обобщённость, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, модальность, устойчивость образовательной среды [178].

По мнению автора данной методики, для характеристики развития образовательной среды достаточно выделить «пять базовых» параметров: широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости и обобщённости образовательной среды [178].

Широта образовательной среды является её структурно-содержательной характеристикой, показывающей, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду [178].

Интенсивность образовательной среды является её структурно-динамической характеристикой, показывающей степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями, возможностями, а также концентрированность их проявления [178].

Осознаваемость образовательной среды является показателем сознательной включенности в неё всех субъектов образовательного процесса [178].

Анализируя состояние образовательной среды вуза согласно данному показателю, мы можем отметить следующие позитивные процессы. Практически все преподаватели, студенты и родители знакомы с историей вуза, особенностями его развития. Повышению осознанности образовательной среды вуза способствует наличие традиций и ритуалов, символики и атрибутики нашего учебного заведения, которые на протяжении десятилетий культивируются в вузе и передаются из поколения в поколение [178].

Обобщённость образовательной среды характеризует степень координации деятельности всех субъектов образовательного учреждения [178].

Применительно к нашему образовательному учреждению мы можем отметить следующее. Высокая обобщённость образовательной среды обеспечивается наличием чёткой концепции деятельности учебного заведения. Начав своё развитие как технический институт, наше образовательное учреждение получило статус университета. Эта стратегия развития вуза обеспечивалась целенаправленной работой всего педагогического коллектива. Ведётся большая методическая работа с педагогическим коллективом, направленная на повышение уровня понимания сотрудниками целей образовательного процесса, перспектив развития вуза [178].

Завершающим этапом в характеристике качественных показателей образовательной среды является определение коэффициента модальности. Коэффициент модальности показывает степень использования обучающимися развивающих возможностей (ресурсов среды) [178].

Модальность среды является важнейшим параметром, потому что в наибольшей степени отражает педагогическую эффективность всей образовательной системы учебного заведения [178].

Степень освоения обучающимися образовательных ресурсов среды определяется уровнем их познавательной и социальной активности, личной заинтересованностью в собственном развитии. В свою очередь уровень и направленность активности обуславливается характером образовательной среды, в которой происходит развитие студентов [41, с. 15].

Анализ определений понятия «социокультурная среда», предложенных в научно-педагогических исследованиях различных авторов, позволил нам выделить её функции: 1) формирующая функция социокультурной среды вуза, выделенная в работе Т.Н. Балобановой, суть которой заключается в формировании гражданской позиции обучающихся; 2) ценностно-ориентационная функция, выделенная в работах Е.А. Бурдуковской, Л.Г. Инесиной, заключается в обеспечении условий для выбора и построения студентом системы ценностей; 3) функция инкультурации, выделенная в работах Е.А. Бурдуковской, Л.Г. Инесиной и Л.А. Хакимовой, заключается в обеспечении условий для освоения студентом способов мышления и действий, составляющих культуру и отличающих его общество от других человеческих групп и присвоения студентом культуры общества, в котором он живёт; 4) смыслообразующая функция, выделенная в работе Е.А. Бурдуковской, заключается в обеспечении условий для определения студентом жизненных смыслов; 5) функция самореализации, вы-

деланная в работе Е.А. Бурдуковской, заключается в обеспечении условий для выстраивания «индивидуальной образовательной траектории», реализации познавательных интересов и активности, повышения субъектной функции студента [109], динамического саморазвёртывающегося взаимодействия с миром в рамках учебно-профессиональной сферы жизнедеятельности, способствующего актуализации и развитию потенциальных возможностей [170] и раскрытия индивидуальных ресурсов личности студента; 6) трансляционная функция, выделанная в работе Л.Г. Инесиной, заключается в передаче студентам социокультурных ценностей; 7) кумулятивная функция, выделанная в работе Л.Г. Инесиной, заключается в объединении разного рода ресурсов в рамках социокультурных программ, организуемых на базе вуза; 8) развивающая функция, выделанная в работе Л.Г. Инесиной, заключается в обеспечении собственных траекторий развития разным субъектам; 9) социализирующая функция, выделанная в работе Л.А. Хакимовой, заключается в создании условий для усвоения социальных норм и ценностей, а также саморазвития и самореализации студента в том обществе, к которому он принадлежит; 10) воспитательная функция, выделанная в работе Л.Г. Инесиной, заключается в создании условий для усвоения нравственных норм и правил жизнедеятельности, ценностных смыслов собственного бытия, развитие внутренней сущности личности; 11) социоориентировочная функция, близкая по своей сути к социализирующей функции, выделанная в работе Л.Г. Инесиной, заключается в создании условий для приобретения студентом социальных норм и правил жизнедеятельности, его вхождения в социальную систему отношений «среда – личность». Результаты проведённого анализа функций социокультурной среды вуза, выделяемых в педагогических исследованиях, представлены в таблице 24.

Таблица 24

Функции социокультурной среды вуза в педагогических исследованиях

Функции	Автор
воспитательная	Инешина Л.Г.
инкультурации	Бурдуковская Е.А., Инешина Л.Г., Хакимова Л.А.
кумулятивная	Инешина Л.Г.
развивающая	Хакимова Л.А.
самореализации	Бурдуковская Е.А.
смыслообразующая	Бурдуковская Е.А.
социализирующая	Хакимова Л.А.
социоориентировочная	Инешина Л.Г.
трансляционная	Инешина Л.Г.
формирующая	Балобанова Т.Н.
ценностно-ориентационная	Бурдуковская Е.А., Инешина Л.Г.

Однако, если сопоставить семантику вышеперечисленных функций, то становится очевидным, что такие функции как ценностно-ориентационная, воспитательная, смыслообразующая, формирующая, социоориентировочная, фактически охватываются более широким понятием «социализирующая функция», тогда как такие функции как трансляционная, кумулятивная, а также цен-

ностно-ориентационная, воспитательная, смыслообразующая включаются в понятие «функция инкультурации».

Следовательно, по нашему мнению, основными функциями социокультурной среды вуза следует признать функции инкультурации и самореализации, социализирующую и развивающую функции.

Выделенные функции демонстрируют что, социокультурную среду вуза можно использовать в качестве эффективного средства самосоциализации, если обеспечить студента необходимым для её продуктивного освоения инструментом, в роли которого, по нашему мнению выступает социальный метод учения.

Следует обратить внимание на ряд обстоятельств, указывающих на важную роль, которую социокультурная среда вуза играет в становлении социальной зрелости личности студента.

Социокультурная среда вуза выступает как наиболее общий уровень социально-культурной детерминации процесса становления социальной зрелости личности студента в вузе, являясь интегративным, обобщающим весь спектр других влияний фактором [25, с. 12].

На протяжении пребывания молодых людей в вузе влияние социокультурной среды проявляется в культурологическом аспекте (как формирование «человека культуры»), ценностном (как формирование системы ценностей и жизненных ориентации), социализирующем (как усвоение социально значимой информации и формирование опыта деятельности и общения в различных сферах социокультурного бытия, освоение социальных ролей), мотивационном (как создание положительной установки на достижения в личностном и профессиональном планах, стимулирование личностного саморазвития, самосовершенствования в общекультурной социализации) [25, с. 12-13].

Роль социокультурной среды вуза в процессе становления социальной зрелости личности студента вуза может быть различной как по характеру (может тормозить этот процесс, стимулировать или быть нейтральной в своём воздействии), так и по степени влияния. Степень влияния зависит, во-первых, от характера взаимодействия «среда – студент», позиции студента по отношению к среде; во-вторых, от значимости, референтности социокультурной среды для студента, т.е. субъективного восприятия студентом социокультурного окружения вуза; в-третьих, от того, насколько социокультурная среда отвечает потребностям и интересам личности [25, с. 13].

Для того чтобы социокультурная среда вуза оказывала стимулирующее влияние на процесс становления социальной зрелости студента, она должна отличаться от прочих сред более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания. В такой среде наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного, саморазвития личности. Обучающий эффект обеспечивается, прежде всего, за счёт социальной активности самих студентов [176, с. 88].

Не вызывает сомнений, что правильно организованная социокультурная среда вуза предоставляет богатые возможности для становления социальной

зрелости студента. Это возможности свободы принятия студентом решения об его вхождении в эту среду, выбора деятельности, которая позволила бы ему достичь наибольшего успеха, наивысшего самовыражения; построение диалоговых отношений с людьми различных возрастов и социальных групп; более интенсивного проживания различных ролей; освоение различных сред, образующих образовательное пространство [176, с. 88]. В грамотно организованной социокультурной среде вуза люди:

1) имеют возможность обсуждать свои ценности и разрешать ценностные конфликты в атмосфере уважительности, открытости, честности и поддержки; их точки зрения воспринимаются как имеющие право на существование; их интересы, собственное мнение, приоритеты и решения уважаются;

2) имеют возможность опробовать различные способы поведения с правом на ошибку, без насмешки и без серьёзных последствий для будущего;

3) встречают поощрение, развивая новые способы поведения в процессе достижения привлекательных и значимых для них целей;

4) могут размышлять о своей организации и обществе, в котором живут, приходить к новому пониманию и восприятию их деятельности и менять на этой основе своё поведение;

5) наблюдают ролевые модели (на примере реальных людей или литературных персонажей), которые позволяют им обнаружить и опробовать другие способы мышления, восприятия и поведения, увидеть, а также испытать последствия такого поведения и проверить это поведение на «пригодность». (Общение с людьми, чьё поведение адекватно их желаниям и приносит удовлетворение – сильный стимул, чтобы опробовать такое поведение);

6) побуждаются к постановке трудных, но реалистичных целей и к наблюдению за ходом постижения этих целей, а также получают помощь и поддержку других людей в случае, когда им не удаётся соответствовать своим собственным требованиям [176, с. 86-87].

Следует отметить, что владение методом социального учения позволяет обучающемуся не только намного эффективнее использовать весь спектр возможностей, предоставляемых правильно организованной социокультурной средой вуза, но и в известной степени нейтрализовать негативное воздействие прочих социальных сред. Это становится возможным благодаря тому, что в процессе обучения возрастает роль учения, которым управляет сам обучающийся. Самоорганизованное учение становится ведущим видом деятельности. Обучающийся оказывается в состоянии извлечь положительный личный опыт даже из отрицательных примеров, подаваемых его социальным окружением, критически осмысливать самого себя и окружающий его мир и таким образом противостоять вредоносным воздействиям и, напротив, поддаваться благотворному влиянию.

Перейдём к описанию методики реализации данного условия.

Термин «метод» происходит от греческого слова «methodos», что означает путь, способ продвижения к истине, к ожидаемому результату [95, с. 234-325]. Этимология этого слова обуславливает его трактовку как научной категории. В

философском значении метод – способ достижения цели, определённым образом упорядоченная деятельность [166, с. 179-180]. Современный словарь иностранных слов даёт следующее определение слова «метод»: 1) способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни; 2) приём, способ или образ действия [137, с. 376]. Тот же источник толкует однокоренное слово «метода», которое также является производным от «methodos», как систему приёмов в какой-либо деятельности [137, с. 376]. Таким образом, по мнению Г.К. Селевко, в своём общем значении метод есть путь, способ, система приёмов, применяемая человеком для достижения определённой цели [124, с. 12].

В педагогике в дореволюционных дидактических руководствах методу давалось такое определение: метод – искусство учителя направлять мысли учеников в нужное русло и организовывать работу по намеченному плану [104, с. 321].

В современных исследованиях учёные-педагоги использовали термин «методы обучения» для обозначения разнообразных видов деятельности, осуществляемых учителями и обучающимися на уроке [95, с. 234-325].

Следует отметить, что в педагогической практике большинство авторов по традиции считают метод упорядоченным способом организации деятельности по достижению учебно-воспитательных целей [95, с. 234-235; 166, с. 179]. При этом отмечается, что способы учебной деятельности учителя (преподавание) и способы учебной деятельности обучающихся (учение) тесно связаны между собой и находятся во взаимодействии [95, с. 234-235].

Трактовка термина «метод» посредством категории «способ» широко используется в педагогических работах различными авторами. Приведём ряд примеров.

П.И. Пидкасистый рассматривает методы обучения как «способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение задач обучения, т.е. дидактических задач» [95, с. 236].

И.П. Подласый под методами обучения (дидактическими методами) понимает «совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования» [104, с. 319].

Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин, В.Е. Столяренко придерживаются точки зрения согласно которой, «под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом» [158, с. 539].

Ю.К. Бабанский считает, что «методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования» [158, с. 539].

Т.А. Ильина понимает под методом обучения «способ организации познавательной деятельности учащихся» [158, с. 539].

И.Ф. Харламов полагает, что «под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной

деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом» [166, с. 179-180].

Согласно позиции Г.К. Селевко «под методами обучения понимают: 1) способы передачи учителем и усвоения учащимися знаний, умений и навыков; 2) упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение учебно-воспитательных задач; 3) способы организации познавательной деятельности учащихся» [124, с. 12].

Как видно из вышеприведённых дефиниций, авторы, давая определение термину «метод обучения», реализуют деятельностный подход, связывая понятия «метод» и «деятельность». Подобная точка зрения представляется нам весьма логичной и обоснованной, поскольку метод является структурным компонентом деятельности. Аналогичного мнения придерживается И.П. Подласый, утверждая, что «метод обучения – это упорядоченная деятельность педагога и обучающихся, направленная на достижение заданной цели обучения» [104, с. 319].

Однако мы разделяем точку зрения П.И. Пидкасистого, который обращает внимание на то, что остаётся не вполне ясным, что авторы подразумевают под «упорядоченными способами», т.к. в данном случае допускается тавтология. Словари определяют «метод» посредством категории «способ», и, наоборот, о способе говорится, что это метод [95, с. 236]. Л.М. Кустов раскрывает соотношение способа и метода, рассматривая способ в качестве совокупности методов и средств осуществления деятельности [70; 71].

П.И. Пидкасистый предлагает принять трактовку метода «как чего-то связанного с сущностью обучения, отображающего его направленность, что реализуется в разных формах учебной деятельности, но не сводится к ним». Автор относит метод к логической форме норматива. Он определяет его как «конструируемую с целью реализации в конкретных формах учебной работы модель единой деятельности преподавания и учения, представленной в нормативном плане и направленной на передачу обучающимся, и усвоение ими определённой части содержания образования» [95, с. 236]. Данная формулировка исходит из понимания моделирования как неотъемлемой части процесса формирования теоретического знания, в котором ключевую роль играют модели-представления [95, с. 236]. Мы полагаем, что в данном определении реализуются два подхода к определению понятия «метод», которые условно можно обозначить как нормативный и моделирующий.

Заменив «модель» на «общее теоретическое представление», П.И. Пидкасистый получает ещё одно определение, которое, по его мнению, воплощает в себе научное представление о наиболее целесообразных для данных условий средствах осуществления определённой цели образования, педагогически переработанной в виде некоторых элементов его содержания: метод – это общее теоретическое представление о единой деятельности учителя и обучающихся, направленной на решение задач обучения, т.е. дидактических задач [95, с. 236].

Весьма интересным с нашей точки зрения представляется определение, сформулированное И.П. Подласым, в котором реализованы системный и про-

граммный (кибернетический) подходы: «метод – системы алгоритмизированных логических действий, которые обеспечивают достижение намеченной цели» [104, с. 321].

Анализ определений понятия метод позволил выделить ряд подходов к его определению, применяемых в педагогических исследованиях, основываясь на категории, посредством которой трактуется данный термин, а именно, философский (общенаучный), деятельностный, нормативный, моделирующий, системный, программный (кибернетический). Результаты проведённого анализа отражены в таблице 25.

Таблица 25

Анализ подходов к определению понятия «метод» в педагогических исследованиях

Название подхода	Категория	Автор
философский	способ	Бабанский Ю.К., Ильина Т.А., Селевко Г.К., Харламов И.Ф.
деятельностный	деятельность	Бабанский Ю.К., Ильина Т.А., Селевко Г.К., Харламов И.Ф., Пидкасистый П.И., Подласый И.П., Столяренко Л.Д., Самыгин С.И., Столяренко В.Е.
операциональный	приём	Селевко Г.К.
нормативный	норма	Пидкасистый П.И.
моделирующий	модель	Пидкасистый П.И.
системный	система	Подласый И.П.
программный	алгоритм	Подласый И.П.

Чтобы сформулировать собственное определение понятия «метод социального учения», мы применили системный, деятельностный и операциональный подходы. Операциональный подход позволяет отразить структурно-содержательный аспект метода. В соответствии с операциональным подходом одним из основных компонентов метода является приём. При этом при реализации метода приёмы используются в определённой последовательности и для решения определённых задач. Только поэтапное применение всех приёмов позволяет достигнуть цели. Владение одним из приёмов не означает овладение методом как целостным явлением. Следовательно, можно сделать вывод, что метод представляет собой систему приёмов. Так в определении реализуется системный подход. Поскольку метод входит в структуру деятельности, то необходимо конкретизировать вид деятельности, в котором реализуется данный метод. Так в определении реализуется деятельностный подход.

Основываясь на вышеизложенных заключениях, мы сформулировали следующее определение метода социального учения: метод социального учения – система приёмов, реализуемых обучающимися в процессе учения у различных социальных субъектов, которые обеспечивают достижение намеченной цели – осуществление продуктивного взаимодействия на основе диалога со всеми субъектами социума на различных уровнях, во всевозможных условиях.

П.И. Пидкасистый указывает на обусловленность применяемых методов обучения конкретными общественно-историческими условиями и формами

общественного устройства – общественно-историческими формациями: «Метод обучения – категория историческая. Уровень развития производительных сил и характер производственных отношений оказывают влияние на общие цели обучения. С изменением целей меняются и методы обучения» [95, с. 237-238].

Актуальность и необходимость внедрения предлагаемого нами метода социального учения объясняется, во-первых, развитием в современном обществе информационных технологий, которые, с одной стороны, создают альтернативное существующему а рамках традиционной системы образования информационно-образовательное пространство, с другой стороны, открывают принципиально новые возможности для социального взаимодействия на всех уровнях. Во-вторых, сменой образовательной парадигмы, предполагающей смещение акцентов с деятельности учителя (преподавания), на деятельность обучающегося (учение), что связано с возрастающей ролью самостоятельной работы, самообразования в современном образовательном процессе. В-третьих, в недостаточной степени реализуемым вплоть до настоящего времени значительным образовательным потенциалом социального окружения. Человек, владеющий методом социального учения, способен актуализировать обучающий потенциал социальной среды, используя это как механизм самосоциализации.

Теоретической основой метода социального учения следует считать ряд теорий, обосновывающих данный метод на разных уровнях исследования: на *философском* уровне – социальный конструктивизм; на *общенаучном* (социально-психологическом) уровне – теория социального научения (Альберт Бандура) [12], теория популярного мнения лидеров (Дж. Келли) [186], теория критического сознания (К. Кампбелла и П. Фриера) [180], теория дифференциальных ассоциаций (Е. Сузерланда и Д. Кресси) [190], теория коммуникационных инноваций (Е. Роджерса и Ф. Шумакера) [189]; на *конкретно-научном* (педагогическом) уровне – коллективный способ обучения (КСО или технологию непрерывной передачи знаний), созданный А.Г. Ривиным и В.К. Дьяченко [46; 47], парагогика (Дж. Корнели и Ч. Даноффа) [181], учение у сверстников (Л. Гафни, Р. Прецлер и др.) [182; 188], эмерджентное учение (Р. Вильямса, Р. Карузо и Дж. Макнесс) [191], «перевернутое занятие» (the flipped classroom) (Дж. Бергман, А. Самс) [179].

Перейдём к рассмотрению характеристик метода социального учения. Большинство авторов разделяет мнение, что методы в учебно-воспитательном процессе выполняют следующие функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую (мотивационную) и контрольно-коррекционную. Обучающая функция метода проявляется в том, что при помощи метода достигается цель обучения. Развивающая функция метода выражается в том, что он детерминирует темпы, уровни и результаты развития обучающихся. Воспитывающая функция метода демонстрируется в том, что он обуславливает темпы, уровни и результаты воспитания обучающихся. Побуждающая функция метода заключается в том, что он служит средством побуждения обучающихся к учению, выступая в качестве ведущего стимулятора познавательной деятельности. Благодаря контрольно-коррекционной функции метода осуществляется диагно-

стика протекания и результатов учебного процесса с внесением необходимых изменений [104, с. 330-331]. Поскольку речь идёт об учении, т.е. деятельности, осуществляемой обучающимся, которой естественно он сам управляет, то применительно к методу социального учения вышеперечисленные функции преобразуются в функции самообучения, саморазвития, самовоспитания, самостимулирования и самоконтроля. Тем не менее, мы полагаем, что вышеперечисленные функции не вполне отражают специфику метода социального учения в контексте разрабатываемой проблемы.

Если рассматривать метод социального учения как средство развития социальной зрелости студентов, способствующее переходу от социализации на более высокий уровень – самосоциализацию – в социокультурной среде вуза, то его специфическими функциями выступают: 1) *самосоциализирующая* проявляющаяся в том, что метод социального учения используется студентом в качестве инструмента самостоятельного управления процессом вхождения в общество, становления его полноценным членом; 2) *кумулятивная*, суть которой состоит в том, что студент применяет метод социального учения для накопления и интериоризации социального опыта); 3) *медиа-образующая* (средообразующая) заключающаяся в том, что при помощи метода социального учения студент актуализирует потенциал социокультурной среды вуза, превращая её в социализирующую среду.

Исследователи отмечают, что метод является сложным, многомерным, многокачественным образованием. В методе находят отражение объективные закономерности, цели, содержание, принципы, формы при этом диалектика связи метода с другими категориями дидактики взаимообратная [104, с. 320]. Закономерности и вытекающие из них принципы социального учения были описаны ранее. Исходя из специфики исследования, целью реализации метода социального учения является овладение студентами механизмом самосоциализации посредством использования обучающего потенциала социокультурной среды вуза.

Согласно мнению И.П. Подласого, в структуре метода социального учения выделяются объективная и субъективная части. Объективная часть обусловлена дидактическими положениями, требованиями законов и закономерностей, принципов и правил, а также постоянными компонентами целей, содержания, форм, которые присутствуют в нём, независимо от его использования различными педагогами. Субъективная часть метода социального учения обусловлена личностью педагога, особенностями обучающихся, конкретными условиями применения [104, с. 320-321].

С точки зрения И.Я. Лернера, каждый метод имеет определённую логическую структуру – индуктивную, дедуктивную или индуктивно-дедуктивную, зависящую от построения содержания учебного материала и учебной деятельности обучающихся [95, с. 237]. Мы полагаем, что метод социального учения обладает индуктивно-дедуктивной логической структурой. Структура метода социального учения отражена в этапах его реализации, тогда как приёмы составляют его содержание.

В соответствии со сформулированным нами определением понятия «метод социального учения», данный метод представляет собой систему приёмов. Процесс имплементации метода социального учения представляет собой совокупность последовательных этапов: 1) подготовительный этап, 2) этап выбора учителя, 3) этап учения, 4) этап апробации; 5) рефлексивный этап, 6) этап трансформации, 7) этап проектирования, 8) этап преподавания, 9) повтор цикла. На каждом из этапов применяется специфический комплекс приёмов, однако многие приёмы являются универсальными, т.е. задействуются на нескольких этапах. Перейдём к описанию этих приёмов.

В зависимости от субъекта процесса обучения, применяющего приёмы, приёмы метода социального учения делятся на две основные группы: 1) приёмы, используемые обучающимся; 2) приёмы, реализуемые преподавателем. В зависимости от вида деятельности, в которой они применяются, те же самые приёмы можно соответственно разделить на приёмы учения и приёмы преподавания.

Сначала рассмотрим приёмы, реализуемые обучающимся – приёмы учения.

Приём *самооценки* заключается в соотношении, сравнении, сопоставлении собственных наличных знаний, качеств и т.п. либо с таковыми у другого человека (потенциального учителя), либо с желаемым результатом.

Приём *ранжирования* имеющихся знаний предполагает систематизацию, упорядочение, расположение наличных знаний, сведений, информации в порядке их значимости в соответствии с поставленной целью.

Наблюдение как приём метода социального учения понимается как восприятие того или иного субъекта, процесса, имеющее целью выявление инвариантных и вариативных – субъективных – признаков самого субъекта и способов осуществления этого процесса с целью обогащения индивидуального опыта без активного включения в сам процесс. Наблюдение есть сбор первичной информации путём пассивной регистрации наблюдателем определённых процессов, действий, поступков людей, событий и т.д., которые могут быть выявлены органами чувств, т.е. данный приём основывается на визуальном и слуховом восприятии явлений. При осуществлении наблюдения следует стремиться к его объективности, т.е. возможности контроля путём, например, повторного наблюдения. Наблюдение является достаточно гибким способом сбора информации, так как может осуществляться в различных формах. Для группировки различных вариантов осуществления процесса наблюдения могут использоваться следующие классификационные признаки: 1) характер окружающей обстановки; 2) место наблюдателя в изучаемом процессе; 3) способ восприятия объекта наблюдения; 4) степень стандартизации наблюдения; 5) степень открытости процесса наблюдения; 6) характер наблюдаемых событий; 7) регулярность проведения наблюдения. Данный приём способствует развитию аналитических умений и внимательности.

Приём *прогнозирования* предполагает составление прогноза, т.е. конкретных перспектив, степени вероятности и возможностей развития, совершенствования, применения различных приёмов, средств, форм и т.п. касательно какого либо явления или процесса.

Приём *педагогической интерпретации* заключается в придании социальным событиям, явлениям педагогической направленности, суть которой состоит в том, что из любого происшествия, эпизода, факта и т.д. можно извлечь определённое знание, обогащая им личный опыт.

Приём *взаимопомощи* может применяться практически на всех этапах реализации метода социального учения. Он реализуется в различных формах взаимодействия: индивид – индивид, индивид – группа, группа – индивид, группа – группа. Желательно, чтобы при использовании данного приёма, обучающиеся имели определённый план или список интересующих их вопросов. Важно, чтобы данный приём не сводился к списыванию готовых ответов.

Как стадию метода социального учения приём *интроекции* можно свести к формуле «увидеть другого человека в себе». Он заключается в намеренном присвоении, принятии внутрь ценностей, мнений, поведения другого человека, которые удовлетворяют собственным потребности и отвечают собственным представлениям обучающегося.

Как стадию метода социального учения приём *проекции* можно свести к формуле «увидеть себя в другом человеке». Он заключается в намеренном представлении, приписывании другому человеку собственных ценностей, мнений, поведения, которые либо удовлетворяют собственным потребности и отвечают собственным представлениям обучающегося либо рассматриваются как негативные с целью лучшего понимания самого себя.

Приём *содействие* состоит в намеренном присоединении к человеку, осуществляющему какую-либо деятельность для получения знаний о способах её выполнения. По существу, в данном случае происходит учение в ходе совместного выполнения деятельности.

Основой *перцептивных* приёмов служит теория сензитивности, разработанная американским психологом Г. Смитом. Выделяются приём номотетической перцепции и приём идеографической перцепция. Приём номотетической перцепции заключается в выделении в человеке определённых качеств, характеризующих его как «обобщённого другого», т.е. как типичного представителя той или иной социальной группы, профессии и т.п. Приём идеографической перцепция взаимодополняет приём номотетической перцепции. Он предполагает выделение индивидуальных качеств человека, его своеобразие, т.е. всего того, что отличает его от других людей и делает индивидуальностью.

К приёмам *разговора* (вербальным приёмам) относятся беседа и интервью. Сущность беседы, как одного из приёмов метода социального учения, состоит в том, чтобы актуализировать имеющуюся у собеседника информацию по проблеме и в дальнейшем путём самостоятельных размышлений, выводов и обобщений преобразовать её в собственное знание. Важно подчеркнуть, что в беседе, как и в других методах обучения, познание может проходить дедуктивным или индуктивным путём. Выделяют следующие виды беседы: катехизическая (вопросно-ответная, целью которой является получение необходимой информации и не предполагается её обсуждение), сократическая (предполагающая высказывание сомнений и возражений по поводу полученной информации), эв-

ристическая (подразумевающая постанову проблемами и их решение) [104, с. 337-340]. Интервью представляет собой разновидность беседы в форме вопросов и ответов, протекающей по заранее намеченному плану.

В качестве приёма метода социального учения *имитация* есть сознательное подражание, воспроизводство с максимально возможной точностью выявленных индивидуальных особенностей, способов осуществления деятельности и т.п. других людей при самостоятельном выполнении подобных видов деятельности с целью проверки их эффективности.

Суть приёма *переноса* заключается в сознательном, целенаправленном использовании выявленных в ходе исследования деятельности других людей продуктивных индивидуальных приёмов, средств, форм её осуществления при самостоятельном выполнении подобных видов деятельности с целью повышения эффективности.

Приём *поиска ошибок* представляет собой целенаправленное выявление и анализ неточностей, допущенных человеком в процессе осуществления деятельности, с целью профилактики подобных недочётов при самостоятельном выполнении данной деятельности.

Приём *трансформации* основан на целенаправленном, планомерном преобразовании, видоизменении, модификации полученных сведений или способов выполнения деятельности с целью их оптимизации в зависимости от изменяющихся условий или индивидуальных потребностей, особенностей человека, применяющего их. Трансформации могут подвергаться различные аспекты феноменов: в зависимости от количественных и качественных последствий внесённых изменений трансформация может быть полной или частичной, в зависимости от скорости вносимых преобразований выделяются резкая и плавная (поэтапная) трансформация, в зависимости от изменяемого объекта существует структурная, содержательная, операциональная трансформация.

Приём *морфинга* является разновидностью трансформации и представляет собой постепенное, последовательное внесение несущественных изменений формы, которые, в конечном итоге, могут привести к качественным изменениям.

Основой приёма *трансформации предметов и явлений в знаки* выступает тот факт, что в социокультурной среде вуза практически все предметы, явления, действия кроме своей непосредственной функции расцениваются как носители информации, т.е. играют роль знаков. При этом следует особо подчеркнуть, что они становятся знаками для индивида благодаря его действию при помощи сознательного изменения «ракурса» рассмотрения. Следовательно, превращение предмета, явления, действия в некоторый знак автоматически актуализирует некоторое содержание, которое нужно понять, раскрыть [20].

Приём *моделирования* как составляющая метода социального учения понимается как создание различных моделей социального взаимодействия с последующей апробацией на практике.

Приём *конструирования* как составляющая метода социального учения рассматривается как построение посредством синтеза из заимствованных у социального окружения и трансформированных компонентов, собственного индивидуального стиля социального взаимодействия.

Приём *составления учебных комбинаций* как составляющая метода социального учения понимается как составление различных сочетаний из форм, способов социального взаимодействия с целью проверки их совместимости на практике.

Приём *поиск нестандартных решений* понимается как отказ от традиционных алгоритмов решения задач, поиск альтернативных способов их решения.

В данном случае приём *смены позиций* рассматривается как переход от осуществления одного вида деятельности, например, учения, соответствующего позиции ученика, к выполнению другого вида деятельности, например, преподавания, соответствующего позиции учителя. Данный приём способствует реализации одного из основополагающих принципов социального учения – принципа баланса академических ролей.

Перейдём к характеристике приёмов, реализуемых преподавателем – приёмам преподавания.

Суть приёмов намеренного создания информационного неравновесия заключается в неравномерном распределении учебной информации непосредственно на занятии либо при подготовке к нему. Информационный дисбаланс создаётся с целью активизации информационно-поисковой деятельности обучающихся. К приёмам намеренного создания информационного неравновесия относятся приём *намеренного создания избытка информации*, приём *намеренного создания недостатка информации*.

Приёмы фасилитации, педагогической помощи, рекомендуется широко применять на всех этапах реализации метода социального учения. Данные приёмы позволяют оказать обучающимся содействие и поддержку, когда они в этом нуждаются. К подобного рода приёмам относятся *подсказка*, *рекомендация* (совет), *консультация*, *аллюзия* (намёк). Суть подсказки сводится к непосредственному указанию на способ решения проблемы. Её целесообразно применять в том случае, когда все прочие приёмы уже были испробованы и не привели к желаемому результату. Рекомендация предполагает указание на наиболее рациональный шаг в решении проблемы, однако, в отличие от подсказки, не содержит непосредственного указания на способ решения проблемы. Её целесообразно применять в том случае, когда у обучающего возникли определённые затруднения на отдельном этапе решения проблемы, но преподаватель уверен в том, что обучающийся самостоятельно сможет найти правильный ответ. В отличие от вышеприведённых приёмов консультация подразумевает формулировку вопросов, вызывающих затруднение, самим обучающимся, преподаватель отвечает на поставленные вопросы. Данный приём целесообразно применять в том случае, когда обучающийся обладает достаточным пониманием проблемы для выделения мест, вызывающих затруднения. Аллюзия является косвенным указанием на возможное решение поставленной задачи, не содержащим её непосредственного решения. Её целесообразно применять в том случае, когда обучающийся близок к решению проблемы и испытывает незначительные сложности в её решении.

Приём *образец* означает демонстрацию и объяснение какого-либо явления или различных способов осуществления какой-либо деятельности. Данный

приём рекомендуется применять на начальной стадии, когда обучающиеся ещё не успели приобрести достаточный опыт.

Приём *перевод социальной ситуации в педагогическую* в своей основе имеет аксиологический характер, совершается на уровне наивысших ценностей жизни. Он переводит любую социальную ситуацию в педагогическую посредством характеристики социальных событий, явлений и т.п. с позиций общечеловеческих ценностей, наделяя ценностным звучанием любого оказываемого на личность воздействия, окрашивая его в ценностные тона [95, с. 445].

Приём *моделирования действительности посредством художественных произведений* обеспечивает переход из пространства художественных произведений в пространство предметно-практической деятельности и способствует рефлексивному связыванию художественного произведения с опытом предметно-практической деятельности обучающегося [20]. Данный приём представляет собой обучающе-аксиологический анализ случаев, ситуаций, явлений воссозданных в художественных произведениях с целью интериоризации полученных знаний для последующего применения их в аналогичных ситуациях.

Смысл приёма *дискуссии* состоит в обмене взглядами по конкретной проблеме и обсуждении полученных выводов.

Смысл приёма *намеренного допущения ошибок* заключается в предумышленном некорректном осуществлении деятельности, сообщении недостоверных данных и т.п. с обязательным последующим исправлением неточностей.

Приём *создания когнитивного диссонанса* основан на намеренном предоставлении фактов, демонстрации каких-либо явлений, объектов несоответствующих или противоречащих личностному опыту обучающихся, имеющимся у них знаниям.

Приём *столкновения мнений* заключается в намеренном высказывании противоположных точек зрения по какому-либо вопросу. Конечной целью может быть как выработка единого, общего мнения, так и демонстрация правомерности и обоснованности существования различных точек зрения.

Приём *постановки перед ответственным выбором* представляет собой создание ситуаций, в которых обучающимся требуется принять решение по поводу имеющихся альтернатив. Следует отметить, что подобного рода выбор, как правило, носит ценностный характер.

Приём *создания ситуаций, требующих принятия решения* подобен предыдущему приёму – постановки перед ответственным выбором. Главное отличие заключается в том, что в данном приёме акцент делается не на выборе их предложенных альтернатив, а на необходимости срочного решения возникшей проблемы, поиска выхода из сложившейся ситуации, что также подразумевает взятие на себя ответственности за принятое решение.

Приёмы эксплицирования импликаций и имплицирования экспликаций являются взаимодополняющими. Оба эти приёма носят семиотический характер. Приём *эксплицирования импликаций* предполагает поиск скрытых смыслов, подтекста, т.е. того, что подразумевается, например, поведением человека, но явно не выражено. Приём *имплицирования экспликаций* заключается в поиске

путей перевода имеющего открытое выражение сообщения на подразумеваемое, не открыто выраженное. В рамках информационного подхода данные приёмы можно рассматривать как перекодирование информации.

Приём *создания нестандартных ситуаций* заключается в построении нетипичных условий протекания различных видов деятельности, например, учебной.

Сущность приёма *создания «непреодолимых трудностей»* состоит в том, что обучающимся предлагаются задания, которые они не в состоянии решить при наличном уровне знаний.

Приём *смены ролей* означает переход обучающегося, инициированный преподавателем, от осуществления одного вида деятельности, например, учения, соответствующего роли ученика, к выполнению другого вида деятельности, например, преподавания, соответствующего роли учителя. Данный приём способствует реализации одного из основополагающих принципов социального учения – принципа баланса академических ролей.

Следует отметить, что в вышеперечисленных приёмах метода социального учения можно выделить различные группы, исходя из тех или иных оснований. Так, в зависимости от степени творчества выделяют имитацию, перенос, морфинг, трансформацию, конструирование. По средствам приёмы разделяются на вербальные, например, беседа, интервью, и невербальные, например, наблюдение. Отдельную группу составляют аксиологические приёмы: оценка себя и своего знания, незнания; оценка партнёра и его знания, незнания. Кроме вышеперечисленных можно обозначить следующие группы приёмов: информационные (намеренное создание информационного неравновесия, ранжирование); фасилитационные (взаимопомощь, подсказка, рекомендация, консультация, аллюзия); перцептивные (номотетическая перцепция, идеографическая перцепция, интроекция, проекция).

Особо следует отметить *взаимодополняющие приёмы*, которые одновременно реализуются и в учении, и в преподавании: намеренное создание информационного неравновесия – ранжирование; образец – наблюдение, перевод социальной ситуации в педагогическую – педагогическая интерпретация, фасилитация – взаимопомощь, намеренное допущение ошибок – поиск ошибок, создание нестандартных ситуаций – поиск нестандартных решений, эксплицирование импликаций и имплицирование экспликаций – трансформация предметов и явлений в знаки.

Охарактеризуем, выделяемые нами этапы реализации метода социального учения, приёмы, применяемые на каждом из этапов и правила, которым рекомендуется следовать для достижения цели каждого из этапов.

1. Подготовительный этап. На подготовительном этапе обучающимся осуществляется постановка целей и задач учения. Для корректной постановки целей и задач обучающемуся необходимо осуществить оценку собственных знаний по данному вопросу. При этом существенно учитывать, что важны не только уже имеющиеся у человека знания, но и определить степень незнания, т.е. тех вопросов, на которые надо получить ответ.

На данном этапе обучающийся использует преимущественно приёмы оценки: самооценки и ранжирования имеющихся знаний. На данном этапе обучающемуся рекомендуется следовать ряду правил.

1. Ставить реалистичные цели и задачи.
2. Чётко формулировать вопросы, требующие освещения.
3. Быть объективным в оценке самого себя и своих знаний.
4. Не стыдиться собственного незнания.
5. Стараться полностью реализовать имеющийся потенциал в виде индивидуального опыта.
6. Не стесняться обратиться за помощью.

7. Преподаватель на данном этапе использует преимущественно приёмы намеренного создания информационного неравновесия: намеренного создания избытка информации, намеренного создания недостатка информации и приёмы фасилитации – подсказка, рекомендация, консультация. Данные приёмы помогают обучающемуся осуществить адекватную оценку и таким образом достичь цели первого этапа. На данном этапе преподавателю рекомендуется следовать ряду правил.

1. Отбирать материал в соответствии с интересами и способностями обучающихся.
2. Не препятствовать самостоятельной постановке целей и задач.
3. Оказывать необходимую помощь, если обучающийся обратился за ней, не навязывая собственной точки зрения.
4. Обеспечить свободный доступ обучающихся к необходимой информации.
5. Обеспечить разнообразие, как источников информации, так и самой информации.
6. Не навязывать собственную точку зрения.
7. Предоставлять обучающимся информацию, а не готовые знания.

2. Этап выбора учителя. На данном этапе обучающимся осуществляется выбор учителя, исходя из поставленной цели. Следует учитывать, что эффективность учения повысится, если на данном этапе будут задействованы несколько учителей, что позволит в большей степени обогатить личный опыт обучающегося. В тоже время качество учения, безусловно, определяется и уровнем развития самого обучающегося, уровнем владения методом социального учения.

На данном этапе обучающийся использует преимущественно приёмы наблюдения, прогнозирования и оценки. На данном этапе обучающемуся рекомендуется следовать ряду правил.

1. Помнить о том, что каждый человек может выполнять обучающую функцию.
2. Выбирать учителя в соответствии с поставленной целью.
3. Выбирать учителя, а не кумира.
4. Пристально наблюдать за выбранным человеком.
5. Постоянно анализировать его действия.
6. Осуществлять непредвзятую оценку.

Преподаватель на данном этапе использует преимущественно приёмы образец и фасилитация. Данные приёмы помогают обучающемуся выбрать учителя на основе проведённого анализа и таким образом достичь цели второго этапа. На данном этапе преподавателю рекомендуется следовать ряду правил.

1. Показать на примерах, как любой человек может выполнять обучающую функцию.

2. Объяснить разницу между человеком, выполняющим обучающую функцию и кумиром.

3. Подобрать примеры соответствующие интересам и уровню общего развития обучающихся.

4. Выбирать ситуации из реальной жизни.

5. Обсудить с обучающимися их выбор.

3. Этап учения. На данном этапе обучающимся осуществляется непосредственно учение, происходящее в ходе социального взаимодействия на межличностном уровне. Процесс социального взаимодействия состоит из следующих стадий: а) активационной, б) фатической, в) конативной, г) кооперативной, д) эндной.

На данном этапе обучающийся использует преимущественно приёмы: педагогическая интерпретация, наблюдение, взаимопомощь, интроекция, проекция, содействие, перцептивные приёмы: номотетическая перцепция, идеографическая перцепция и приёмы разговора: беседа, интервью. На данном этапе обучающемуся рекомендуется следовать ряду правил.

1. Учитывать возможности учителя и свои собственные.

2. Помнить о том, что качество учения зависит, прежде всего, от самого обучающегося.

3. Опирается на имеющийся опыт.

4. Помнить о том, что даже из негативного опыта можно извлечь пользу.

5. Помнить о том, что учение на чужих ошибках является достаточно эффективным.

Преподаватель на данном этапе использует преимущественно приёмы: перевод социальной ситуации в педагогическую, моделирование действительности посредством художественных произведений, дискуссия, фасилитация. Данные приёмы позволяют создать обучающую, педагогическую среду и таким образом обеспечивают достижение цели третьего этапа. На данном этапе преподавателю рекомендуется следовать ряду правил.

1. Осуществлять мониторинг учения в ходе социального взаимодействия.

2. Стимулировать познавательную активность обучающихся.

3. Обеспечить условия для хорошей работоспособности и устойчивого внимания обучающихся.

4. Создать доверительные отношения с обучающимися.

5. Содержание выбираемых ситуаций должно соответствовать поставленным целям и индивидуальным особенностям обучающихся.

6. Проявлять такт, толерантность и эмпатию.

7. Предупреждать упрощённый подход обучающихся к решению задачи.

8. Соблюдать меру в количестве решаемых задач.

4. Этап апробации. На данном этапе обучающимся осуществляется апробация полученных на предыдущем этапе знаний и умений на практике во взаимодействии с социальными субъектами. Данный этап также предполагает проведение первичной оценки практической эффективности приобретённых знаний и умений и целесообразности их использования в ходе самостоятельного социального взаимодействия.

На данном этапе обучающийся использует преимущественно приёмы: имитации, переноса и взаимопомощи. На данном этапе обучающемуся рекомендуется следовать ряду правил.

1. Точно следовать усвоенному образцу.
2. Учитывать индивидуальные особенности.
3. Учитывать особенности ситуации при переносе усвоенных образцов в собственное взаимодействие.
4. Не бояться самому совершать ошибки.
5. Быть готовым взять на себя ответственность.

Преподаватель на данном этапе использует преимущественно приёмы: намеренного допущения ошибок, создания когнитивного диссонанса, фасилитации. Данные приёмы позволяют осуществить проверку усвоенного материала в различных ситуациях и выявить его практическую значимость, таким образом они обеспечивают достижение цели четвёртого этапа. На данном этапе преподавателю рекомендуется следовать ряду правил.

1. Заранее обдумать, какие ошибки, и в какой последовательности необходимо совершить.
2. Выбирать оптимальное количество ошибок с учётом индивидуальных особенностей обучающихся и специфики изучаемого материала.
3. Подробно разобрать ошибки, памятуя о том, что они одновременно выполняют и обучающую, и контролирующую функции.
4. Избегать чересчур резких и категоричных суждений.
5. Выявить наличный уровень знаний и представлений обучающихся для создания когнитивного диссонанса.
6. Не предлагать готовых решений.

5. Рефлексивный этап. Следует отметить, что, несмотря на то, что мы выделяем рефлексивный этап как отдельную самостоятельную стадию реализации метода социального учения, рефлексия является сквозным процессом, осуществляемым на всех этапах. Рефлексия обеспечивает переход на новый качественный уровень социального взаимодействия и является механизмом самосовершенствования и саморазвития социальной зрелости.

На данном этапе обучающимся осуществляется рефлексия, обеспечивающая преодоление ограничений собственного взаимодействия т.к. путём рефлексии устанавливается отношение участника к собственному взаимодействию, благодаря чему обеспечивается изменение этого взаимодействия в отношении к его содержанию, форме и способам. Рефлексия позволяет выявить и осознать основные компоненты социального взаимодействия: смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты и т.п. Рефлексия подразу-

мекает исследование уже осуществлённого взаимодействия с целью фиксации его результатов и повышения в дальнейшем его эффективности. По итогам рефлексии обучающиеся не только обдумывают будущее взаимодействие, но и выстраивают его реалистичную структурную основу, напрямую вытекающую из особенностей взаимодействия предыдущего.

В ходе рефлексии обучающиеся оценивают цели, способы и результаты взаимодействия. Они осуществляют оценку требований к идеалу (норме); оценивают поставленную цель на основе диагноза – анализа – прогноза; корректируют цель в соответствии с ценностными требованиями к социальному взаимодействию. Рефлексия позволяет обучающимся оценить логические пути взаимодействия; оценить логические возможности взаимодействия; проявить готовность к пересмотру своих действий. В результате рефлексии происходит оценка эффективности взаимодействия; прогнозирование конечного результата взаимодействия; оценивается значимость продукта взаимодействия, исходя из внутренних и внешних критериев качества; принимается ответственность за своё взаимодействие [3, с. 115].

На данном этапе обучающийся использует преимущественно приёмы: поиск ошибок, ранжирование, взаимопомощь и собственно рефлексивные приёмы, такие как сравнение версий, вживание, вхождение в рефлексивную позицию, схематизация, «Спроси себя». На данном этапе обучающемуся рекомендуется следовать ряду правил.

1. Критически относиться к полученной информации, осмысливать и переосмысливать её.

2. Рассматривать всякий предмет и всякое явление не только как таковые, но и как нечто, не равное самому себе, то есть как знак чего-то иного.

3. Видеть содержательную форму, быть внимательным к любому проявлению и изменению формальных элементов и усматривать за формой её содержание.

4. Занимать разные позиции, разные точки зрения на один и тот же предмет или явление.

5. Регулярно задавать себе и отвечать на вопросы «Что я делаю?», «Зачем я это делаю?», «Каким образом я это делаю?» и т.д.

6. Обращать внимание и анализировать свой внутренний мир (и внутренний мир других людей).

7. Схематизировать, т.е. нарисовать максимально примитивно, просто, абстрактно, то или иное явление, предмет, ситуацию.

Преподаватель на данном этапе использует преимущественно приёмы: столкновения мнений, фасилитации и собственно рефлексивные приёмы, такие как приём «Если бы...», конструирование рефлексивных вопросов, приём «Панель». Данные приёмы позволяют обучающимся занять рефлексивную позицию, стимулируют их рефлексия, таким образом они обеспечивают достижение цели пятого этапа. На данном этапе преподавателю рекомендуется следовать ряду правил.

1. Поощрять диалоги незнания, тем самым подводя обучающегося к диалогам сомнений и критики.

2. Перейти от роли судьи или эксперта к сотрудничеству.
3. Культивировать демократичные отношения между обучающимися и преподавателями.
4. Стимулировать выход обучающихся в рефлексивную позицию.
5. Внедрять идеологию сомнения и критики.
6. Внедрять идеологию знаковости.
7. Внедрять идеологию искусственно-технического подхода.
8. Внедрять идеологию плюрализма и равнозаконности разных позиций.
9. Формировать у обучающихся установку на отсутствие одного «правильного ответа на все случаи жизни».
10. Формировать у обучающихся установку на «отчётность».
11. Формировать у обучающихся установку на всяческое поощрение учебных (и неучебных) действий (ответов, интерпретаций, сочинений, решений и т.д.).
12. Формировать у обучающихся установку на поощрение принципиальных решений.
13. Формировать у обучающихся установку на системность, на всеобщую взаимосвязь предметов и явлений.
14. Организовывать коммуникацию в процессе обучения таким образом, чтобы были соблюдены следующие основополагающие принципы диалога, восходящие к Сократу: свободный обмен мнениями между равноправными собеседниками; выявление позиции и аспекта видения каждого участника коммуникации; возбуждение самопознания (рефлексии) посредством целенаправленных вопросов; применение иронии и шутки как способа активизации мышления; применение аналогий; выявление противоречий на уровне схематизации.
15. Вводить в картину мира обучающегося образа его самого как «рефлектирующего индивида» [20].

6. Этап трансформации. На данном этапе обучающимся осуществляется трансформация полученных на этапе учения знаний и умений с учётом замечаний и выводов, сделанных во время апробации и рефлексии. Данный этап является переходной стадией к созданию собственного уникального стиля социального взаимодействия.

На данном этапе обучающийся использует преимущественно приёмы: трансформация, морфинг, трансформация предметов и явлений в знаки, ранжирование, взаимопомощь. На данном этапе обучающемуся рекомендуется следовать ряду правил.

1. Предварительно выявить особенности стиля взаимодействия на основе его тщательного анализа и оценки.
2. Преобразовывать стиль взаимодействия в знак, т.е. проанализировать, то, как стиль взаимодействия характеризует человека.
3. Вносить изменения в стиль взаимодействия исходя из личных особенностей.
4. Чётко представлять, какой именно аспект взаимодействия, по Вашему мнению, следует изменить и почему это необходимо сделать.
5. Построить модель трансформированного стиля взаимодействия прежде чем апробировать его на практике.

Преподаватель на данном этапе использует преимущественно приёмы: постановки перед ответственным выбором, создания ситуаций, требующих принятия решения, эксплицирование импликаций и имплицирование экспликаций, фасилитации. Данные приёмы позволяют осуществить трансформацию усвоенного материала и подготовить обучающихся к конструированию собственного стиля взаимодействия, таким образом они обеспечивают достижение цели шестого этапа. На данном этапе преподавателю рекомендуется следовать ряду правил.

1. Использовать разнообразные ситуации выбора: партнёров, содержания, форм, методов, средств и т.д.

2. При создании ситуаций учитывать то, что, в конечном счёте, выбор всегда носит аксиологический характер.

3. Объяснять обучающимся, каким образом они несут ответственность за сделанный выбор.

4. Ориентировать обучающихся на выявление того содержания, которое прямым образом «не оформлено», а как бы «вытекает», «следует» из контекста, из ситуации.

5. Создавать такие «сжатые» формы, в которых запрограммирован (посредством имитационной рефлексии) способ их интерпретации, понимания.

7. Этап проектирования. Данный этап является логическим продолжением этапа трансформации. На данном этапе обучающимся осуществляется конструирование собственного стиля социального взаимодействия.

На данном этапе обучающийся использует преимущественно приёмы: конструирование, составления учебных комбинаций, моделирование, поиск нестандартных решений, ранжирование и взаимопомощь. На данном этапе обучающемуся рекомендуется следовать ряду правил.

1. Учитывать индивидуальные особенности при конструировании собственного стиля взаимодействия на основе тщательного самоанализа и самооценки.

2. Проектировать стиль взаимодействия в соответствии с заранее разработанным планом, например, цель, задачи, способы (методы, средства), формы, отношения с партнёрами по взаимодействию.

3. Корректировать стиль взаимодействия в случае его несоответствия ситуации социального взаимодействия.

4. Предусмотреть возможность адаптации стиля к изменяющимся ситуациям социального взаимодействия.

5. Выявить общие и специфические черты сконструированного стиля.

Преподаватель на данном этапе использует преимущественно приёмы: создание нестандартных ситуаций, создание «непреодолимых трудностей», фасилитация. Данные приёмы позволяют осуществить переход обучающихся от трансформации усвоенного материала к конструированию собственного стиля взаимодействия, таким образом они обеспечивают достижение цели седьмого этапа. На данном этапе преподавателю рекомендуется следовать ряду правил.

1. Создавать ситуации, требующие принятия нестандартных решений посредством введения нестандартных условий (партнёры, место действия, время действия и т.д.), поставки своеобразных целей, веления различных ограничений и т.п.

2. При создании ситуаций «непреодолимых трудностей» учитывать уровень подготовки обучающихся, не ставить чрезмерно сложные задачи.

3. При создании ситуаций «непреодолимых трудностей» обращать внимание обучающихся на то, что решить данную проблему они не смогут, если будут опираться только на имеющиеся знания.

4. Обращать внимание обучающихся на то, что возможно существование нескольких способов решения одной и той же проблемы.

5. Разбирать такие задачи, которые в принципе не имеют решения или могут быть решены только посредством конфликта.

8. Этап преподавания. На данном этапе обучающимся осуществляется применение полученных знаний и умений в другой ситуации, в другой роли – роли учителя. На данном этапе происходит передача полученного опыта другим людям, что способствует его критическому переосмыслению не только с собственной позиции, но и с точки зрения окружающих людей и, как следствие, рефлексированию на качественно ином уровне.

На данном этапе обучающийся использует преимущественно приёмы: смены позиций, поиск нестандартных решений, взаимопомощь. На данном этапе обучающемуся рекомендуется следовать ряду правил.

1. Поставить себя на место учителя и войти в эту роль.

2. Анализировать различия в отношении, поведении, когда Вы выступаете в роли учителя и ученика.

3. Стремиться критически осмыслить полученный опыт, а не просто передать набор усвоенных знаний своим партнёрам.

4. Стараться подвести обучающихся к аналогичным выводам, а не сообщать готовую информацию.

5. Не концентрироваться исключительно на доказательстве собственной правоты, вдумчиво относиться к другим точкам зрения.

6. Толерантно относиться к критике.

7. Критика должна быть корректной и конструктивной.

Преподаватель на данном этапе использует преимущественно приёмы: смены ролей, фасилитации. Данные приёмы позволяют осуществить управление процессом смены ролей обучающимися, помочь им успешно справиться с ролью учителя. На данном этапе преподавателю рекомендуется следовать ряду правил.

1. Организовать учебный процесс таким образом, чтобы все обучающиеся постоянно выступали то в роли учителя, то в роли ученика.

2. Способствовать тому, чтобы обучающиеся вырабатывали свой собственный стиль преподавания и учения.

3. Создавать благоприятную толерантную атмосферу на занятиях.

4. Способствовать тому, чтобы обучающиеся давали социально-ценностную интерпретацию событий, явлений и т.д.

5. Обеспечивать достаточно высокий уровень проведения обучающимися занятий посредством оказания индивидуальной педагогической поддержки.

9. Повтор цикла. Поскольку социальное учение носит непрерывный характер и осуществляется на протяжении всей жизни человека, то весь цикл повторяется.

В таблице 26 отражены этапы реализации метода социального учения и соответствующие им приёмы учения и преподавания.

Таблица 26

Этапы реализации метода социального учения

Этап	Приёмы обучающегося (учения)	Приёмы преподавателя (преподавания)
1. Подготовительный этап	Оценка Ранжирования	Намеренного создания информационного неравновесия Фасилитации
2. Этап выбора учителя	Наблюдения Прогнозирование Оценка	Образец Фасилитации
3. Этап учения	Педагогическая интерпретация Разговор Наблюдения Взаимопомощь Номотетическая перцепция Идеографическая перцепция Интроекции Проекции Содействия	Перевод социальной ситуации в педагогическую Моделирования действительности посредством художественных произведений Дискуссия Фасилитации
4. Этап апробации	Имитации Переноса Взаимопомощь	Намеренного допущения ошибок Когнитивного диссонанса Фасилитации
5. Рефлексивный этап	Рефлексивные Поиск ошибок Ранжирование Взаимопомощь	Рефлексивные Столкновения мнений Фасилитации
6. Этап трансформации	Морфинг Трансформации Трансформация предметов и явлений в знаки Ранжирование Взаимопомощь	Постановки перед выбором Создания ситуаций, требующих принятия решения Эксплицирование импликаций и имплицирование экспликаций Фасилитации
7. Этап проектирования	Конструирования Моделирование Составление учебных комбинаций Поиск нестандартных решений Ранжирование Взаимопомощь	Создание нестандартных ситуаций Создание «непреодолимых трудностей» Фасилитации
8. Этап обучения (преподавания)	Смены позиций Поиск нестандартных решений Взаимопомощь	Смены ролей Фасилитации

Необходимо отметить, что эффективное обучение применению метода социального учения возможно только при наличии комплекса условий. *Субъективные условия, относящиеся к обучающимся*, включают: достаточно развитое критическое мышление, аналитические умения и сензитивность. *Субъективные условия, относящиеся к преподавателю*, включают: владение методикой обучения методу социального учения и способами обучения рефлексии, понимание и принятие, того факта, что обеспечение успешной социализации студентов является одной из приоритетных задач системы высшего образования. К *объективным условиям* следует отнести наличие в вузе развитой социокультурной среды.

Как известно, методы на практике реализуются в различных формах. Метод детерминирует форму. Каждому из сложившихся методов адекватны определённые формы [124, с. 14].

Изучая учебную деятельность, А.М. Новиков определяет формы учения как механизмы упорядочения учебного процесса в отношении позиций его субъектов, их функций, а также завершённости циклов, структурных единиц обучения во времени. При этом механизм рассматривается как система, устройство, определяющее порядок какого-нибудь вида деятельности [90, с. 344].

В своём исследовании мы придерживаемся определения понятия «форма организации обучения» предложенного Г.К. Селевко. «Форма организации обучения – это целостная системная характеристика процесса обучения, отражающая особенности взаимодействия учителя и учащихся, соотношение управления и самоуправления, особенности места и времени обучения, количества учащихся, а также целей, средств, содержания, методов и результатов обучения» [124, с. 302]. «Форма представляет собой конкретную практическую совокупность действий учителя и учащихся и условий их осуществления» [124, с. 14].

Обучению методу социального учения реализуется посредством использования соответствующей организационной формы обучения – *социально-полилогической*. В отличие от традиционной модели обучения, когда в классе находится один учитель, а остальные являются учениками, социальный полилог подразумевает схему обучения, которая предполагает наличие нескольких учителей, и одного или нескольких учеников. Функции учителя выполняют не только учителя, но и сами обучающиеся. Преподаватели также могут выступать в роли обучающихся. Таким образом, все участники учебного процесса периодически меняются ролями, работая в полилогических группах.

Мы придерживаемся мнения, что подобная форма организации учебного процесса будет способствовать повышению качества обучения потому, что обучающимся представится возможность, не только ознакомиться с достаточно широким спектром точек зрения в трактовке разных людей по одному вопросу, когда они выступают в роли учеников, но и изложить собственное видение проблемы, исполняя роль учителя.

Следовательно, прочность усвоения содержания обеспечивается тем, что один и тот же материал не только многократно рассматривается, изучается, но

и излагается обучающимся в собственной интерпретации. Интерес обучающихся поддерживается за счёт устранения механического повторения и заучивания благодаря многоаспектному изложению содержания.

Таким образом, социальный полилог способствует формированию толерантного отношения к иным точкам зрения, что приобретает особую значимость в контексте процесса глобализации, характеризующегося интенсивным взаимодействием различных культур. Помимо этого, означенная организационная форма обеспечивает активное вовлечение в учебный процесс всех его участников посредством постоянной смены ролей, что способствует развитию их субъектности.

Социальный полилог в определённой степени снижает нагрузку на учителя во время занятий. Очевидно, что одному учителю сложно одновременно обучать достаточно большое количество учеников, в то время как увеличение числа преподавателей, ведущих один урок, облегчает их работу.

Нами были выделены следующие этапы подготовки и проведения занятия при использовании социально-полилогической формы организации обучения: подготовительный этап, этап реализации и рефлексивный этап.

I. Подготовительный этап включает в себя три стадии: планирование, дистрибуция и сбор материала.

1. Планирование. Совместное составление и обсуждение плана занятия в группе. На данной стадии учитель в соответствии с учебным планом заявляет тему занятия и перечень пунктов, раскрывающих её содержание. Обучающиеся вносят свои дополнения и предложения, называют интересующие их вопросы, по которым им хотелось бы получить более подробную информацию. Обозначаются возможные подходы и точки зрения на поставленные проблемы. В ходе обсуждения обучающимся следует предоставлять свободу выбора и поощрять проявление инициативы.

2. Дистрибуция (распределение). На данной стадии назначаются роли (учителя или ученики) и раздаётся материал для подготовки к занятию в соответствии с разработанным планом. При этом важно максимально учитывать пожелания обучающихся и их интересы. Необходимо проследить, чтобы по каждой проблеме были представлены, по крайней мере, две различные точки зрения.

3. Сбор материала. Эта стадия предполагает осуществление индивидуальной подготовки к занятию согласно представляемой позиции и полученной роли. Отбирая материал, обучающиеся должны использовать разнообразные источники информации, в том числе людей, например, своих одноклассников, преподавателей, осуществлять контакты с социальным окружением на основе взаимовыгодного сотрудничества.

II. Этап реализации состоит из двух стадий: изложения материала и переработки полученной информации.

1. Изложение материала. На данной стадии учителя излагают существующие точки зрения на проблему, освещают её различные аспекты. Представление материала должно быть многоаспектным, на основе плюрализма мнений.

Существенно, чтобы в ходе передачи информации осуществлялся полилог между всеми участниками учебного процесса, задавались дополнительные вопросы.

2. Переработка информации. Ученики говорят, чему они научились у своих учителей, что нового узнали. Важно помнить, что научиться, в данном случае, подразумевает не только получить новые сведения по заданной теме, но и извлечь субъективный опыт учителя с последующей трансформацией его в собственный индивидуальный опыт. Другими словами, обучающиеся должны экстрагировать дополнительную, сверх-предметную информацию по теме, которая представлена в форме выводов, суждений, мнений и т.п., сделанных самим учителем. Важно, чтобы ученики не просто выражали своё собственное мнение по обсуждаемой теме, но и обязательно обосновывали его. Аргументация является свидетельством переработки полученной информации или, другими словами, перевода опыта учителя в индивидуальный, субъективный опыт ученика. По нашему мнению, обогащение индивидуального опыта ученика посредством субъективного опыта учителей выступает одной из ведущих целей процесса учения.

III. Рефлексивный этап подразделяется на три стадии: анализ и оценка работы учителей, анализ и оценка работы учеников, самоанализ и самооценка.

1. Анализ и оценка работы учителей. Ученики анализируют работу учителей, отмечая положительные и отрицательные моменты, дают собственную оценку проделанной учителем работы, учитывая не только достоверность и логичность изложения материала, но степень индивидуальной переработки излагаемого материала, которая проявляется в сделанных выводах и личном мнении. Важно, чтобы оценка была сдержанной, взвешенной, аргументированной, но в то же самое время субъективной, отражающей взгляды конкретного человека. В оценке должно проявляться принятие, уважительное отношение и понимание противоположных точек зрения, альтернативных взглядов.

2. Анализ и оценка работы учеников. Учителя анализируют ответ ученика, оценивают его. Основным критерием оценки в данном случае выступает объём сверх-предметной информации, которую сумел извлечь ученик, т.е. степень точности и правильности в понимании точки зрения учителя и то, какие выводы он сделал для себя, основываясь на мнении учителя, а также количество подходов к предложенной проблеме, которые ученик использовал для выработки собственной точки зрения, многоаспектность собственного подхода. Таким образом, на первый план в учении выступает субъективная культура, представленная субъективными взглядами, способами (методами и приёмами) осуществления деятельности и т.д. Важность субъективного аспекта культуры заключается в том, что хотя носителями общественной культуры и являются отдельные личности, их зачастую полезный, обширный субъективный опыт не всегда становится её достоянием. Следовательно, в учебном процессе необходимо задействовать мощный образовательный потенциал субъективного опыта.

3. Самоанализ и самооценка. И ученики, и учителя проделывают анализ собственной работы, оценивают сами себя. Как и на предшествующих стадиях,

включающих оценку, необходимо, чтобы критика всегда оставалась конструктивной, способствующей дальнейшему развитию, т.е. намечающей векторы и контрольные точки на пути движения к намеченной цели, а не фокусироваться исключительно на имеющихся недостатках и допущенных ошибках, которые следует рассматривать как источник опыта.

Можно предложить, чтобы обучающиеся вели дневники, в которые записывали, у кого и чему они научились, а также давали оценку приобретённой информации. Мы полагаем, что подобное структурирование данных способствует повышению эффективности получения субъективного опыта и, следовательно, трансформации его в индивидуальный опыт обучающегося. Ниже приведена примерная схема ведения дневника.

Учитель	Первоначальная информация	Оценка	Полученный опыт	Примечание
1.				
2.				

Отметим, что с позиций информационного подхода выделенные этапы подготовки и проведения занятия при использовании социально-полилогической формы организации обучения можно представить как основные информационные процессы: поиск, передача, приём, обработка, переработка и хранение данных.

Для определения места социально-полилогической организационной формы обучения в ряду прочих форм, мы воспользовались классификацией, разработанной В.И. Андреевым. Автор предпринял попытку провести многомерный анализ существующих форм организации обучения, результатом которого явилась трёхмерная матрица систематики форм организации обучения [124, с. 302].

Согласно В.И. Андрееву конкретная форма представляет сочетание трёх типов форм: общей, внешней и внутренней [124, с. 302].

Парадигма внешних форм организации обучения расположена по оси Z. К внешним формам организации обучения относятся: урок, игра, семинар, лекция, конференция, самостоятельная работа, экскурсия, лабораторная работа, психодрама, факультативные занятия и др. [124, с. 302-303].

Структурное взаимодействие элементов с точки зрения доминирующей цели обучения служит основанием для классификации внутренних форм организации обучения (ось Y). Выделяют следующие внутренние формы организации обучения: вводное занятие, занятие по углублению и совершенствованию знаний, умений, навыков, практическое занятие, занятие по обобщению и систематизации знаний, занятие по контролю знаний, умений и навыков, комбинированная форма организации занятий [124, с. 302-303].

Характеристики особенностей коммуникативного взаимодействия между учителем и обучающимися, и между самими обучающимися положены в основу классификации общих форм организации обучения (ось X). Общими формами организации обучения считаются: индивидуальная, парная, групповая, коллективная, фронтальная [124, с. 303].

Следовательно, основываясь на вышеприведённой классификации, социально-полилогическую форму следует отнести к общим формам организации обучения. Она может сочетать большинство перечисленных внутренних и внешних форм организации обучения. Вообще, социально-полилогическая организационная форма обучения не только не исключает, но и предполагает использование других форм, например, таких как коллективная, групповая, парная и индивидуальная. Подобное варьирование организационных форм обучения позволяет учителю использовать их достоинства и в некоторой степени компенсировать недостатки каждой из них.

По нашему мнению социально-полилогическая организационная форма обучения является перспективной, т.к. соответствует современным тенденциям развития форм учения-обучения, обозначенных А.М. Новиковым: 1) смещение акцентов на самоучение и самостоятельную работу обучающихся; 2) развития нетрадиционных форм учебных занятий, в первую очередь диалоговых, интерактивных; 3) смещение акцентов в контроле достижений обучающихся на их самооценивание [90, с. 366-367].

Однако, наряду с отмеченными достоинствами, социально-полилогической организационной форме обучения присущи и отдельные недостатки, к которым относятся достаточно высокая трудоёмкость при подготовке к занятиям, увеличение нагрузки на обучающихся и высокая интенсивность работы на занятиях.

Кроме социально-полилогической при обучении методу социального учения целесообразно применять такие формы обучения как «перевернутое занятие», лекция-панель, бинарный урок, гибридное занятие.

«Перевернутое занятие» (Flipped classroom) являет своеобразный переворот в методике традиционного репродуктивного метода: вместо прослушивания в классе объяснения учителем нового материала, и последующего его закрепления дома по учебным текстам, обучающимся предлагается сначала самостоятельно изучать дома новый материал (при этом широко используются различные интернет ресурсы, например, подкасты – цифровая запись лекции, которую можно скачать из интернета, презентации), а на уроке этот материал обсуждается. При этом оценивается и степень усвоения материала, и умение представить, объективировать непонятные моменты (с рефлексией оснований) в процессе коммуникации [20; 179].

Бинарный урок представляет собой форму обучения, когда два учителя разных предметов одновременно проводят занятие по одной и той же теме [90, с. 362].

Лекция-панель, появившаяся в США, является формой обучения, когда в дискуссии одновременно участвуют несколько преподавателей-экспертов, высказывающих перед студентами своё мнение по заданной проблеме. Обсуждение проблемы известными специалистами позволяет продемонстрировать обучающимся разнообразие существующих мнений, возможных подходов к её решению [90, с. 362].

В таблице 27 представлен тезаурус понятия «метод социального учения», отражающий специфические особенности данного метода.

Тезаурус понятия «метод социального учения»

Цель	Структура	Содержание	Закономерности	Принципы	Средства	Функции	Формы
овладение механизмом самосоциализации посредством использования обучающего потенциала социокультурной среды вуза	<i>объективная часть, субъективная часть, индуктивная логическая структура, этапы реализации</i>	приёмы	социально-педагогические закономерности социального учения	принципы социального учения	социальное окружение; информационные (программные: тренажёры, симуляторы, социальные сети), мультимедийные, технические средства обучения (ТСО), показ фильмов	социализирующая, медиа-образующая, обучающая, развивающая, воспитывающая, побуждающая (мотивационную), контрольно-коррекционная	социальный полилог, «перевёрнутое занятие», гибридное занятие, бинарные уроки, практические занятия (практикум), дискуссия, коллоквиум, лекции, классно-урочная система, игры (сюжетные, ролевые, деловые), психодрама, фронтальные, групповые, индивидуальные

В заключение можно сделать следующие выводы касательно овладения студентами механизмом самосоциализации посредством использования метода социального учения в социокультурной среде вуза.

Под самосоциализацией мы понимаем переход от внешнего управления процессом социализации личности, которой с педагогической позиции отождествляется с воспитанием, к управлению данным процессом самой личностью, т.е. самоуправлению (планированию, организации, регулированию, стимулированию, контролю, анализу и оценке результатов процесса вхождения в общест-

во). Таким образом, самосоциализация выступает в качестве высшей формы социализации. В контексте проводимого нами исследования самосоциализирующаяся личность рассматривается как социально зрелая.

Мы трактуем социокультурную среду вуза как часть социально-экономического и культурно-образовательного пространства, представляющую собой многоуровневое, гетерогенное, полисредовое явление и состоящую из вещественного, субъектного, нормативного, интерактивного, личностного, функционального компонентов и комплекса условий существования данной среды, в которой осуществляется социализация и инкультурация личности, становление её социальной зрелости, и которое изменяется под воздействием функционирующих в ней субъектов.

Социокультурная среда вуза выступает как наиболее общий уровень социально-культурной детерминации процесса самосоциализации студентов в вузе. Во время обучения молодых людей в вузе воздействие социокультурной среды проявляется в следующих аспектах: культурологическом, аксиологическом, социализирующем, мотивационном.

Чтобы социокультурная среда вуза оказывала стимулирующее влияние на процесс самосоциализации студентов, ей должны быть присущи высокая интенсивность, содержательная насыщенность и разнообразие форм социального взаимодействия на основе взаимосодействия, сотрудничества и плодотворных отношений. В подобной среде эффективно актуализируются механизмы самосоциализации личности, и успешная социализация обеспечивается, прежде всего, за счёт социальной активности самих студентов. Правильно организованная социокультурная среда вуза открывает широкие перспективы для самосоциализации студентов посредством предоставления им 1) свободы выбора и принятия решения касательно вхождения в эту среду, 2) свободы выбора рода деятельности, которая позволит им добиться успеха, самореализоваться; 3) возможности конструирования собственного стиля социального взаимодействия с различными социальными субъектами; 4) возможности попробовать себя в разнообразных социальных ролях; 5) возможности освоить различные среды, образующие образовательное пространство.

Метод социального учения рассматривается нами как система приёмов, реализуемых обучающимися в процессе учения у различных социальных субъектов, которые обеспечивают достижение намеченной цели – осуществление продуктивного взаимодействия на основе диалога со всеми субъектами социума на различных уровнях, во всевозможных условиях.

Процесс имплементации метода социального учения представляет собой совокупность последовательных этапов: 1) подготовительный этап, 2) этап выбора учителя, 3) этап учения, 4) этап апробации; 5) рефлексивный этап, 6) этап трансформации, 7) этап проектирования, 8) этап преподавания, 9) повтор цикла.

На каждом из этапов применяется комплекс специфических приёмов, однако многие приёмы являются универсальными, т.е. задействуются на нескольких этапах. В зависимости от субъекта процесса обучения, применяющего приёмы, приёмы метода социального учения делятся на две основные группы:

1) приёмы, используемые обучающимся (педагогическая интерпретация, взаимопомощь, содействие, имитация, перенос, рефлексивные приёмы, составление учебных комбинаций, смена позиций и др.); 2) приёмы, реализуемые преподавателем (перевод социальной ситуации в педагогическую, намеренное допущение ошибок, намеренное создание когнитивного диссонанса, смена ролей и др.).

Обучение методу социального учения реализуется посредством использования соответствующей организационной формы обучения – социально-полилогической.

§ 3.2. Формирование системы ценностных ориентаций как основы социальной самоопределённости студентов через вовлечение их в ценностно-ориентационную деятельность

В научной литературе термин «самоопределённость» встречается сравнительно редко, поэтому мы считаем необходимым пояснить его. Однокоренными словами являются существительное «самоопределение», данный термин широко употребляется в исследованиях по философии, социологии, психологии и педагогики, глагол несовершенного вида «самоопределяться» и глагол совершенного вида «самоопределиться». С нашей точки зрения термин «самоопределение» отражает процессуальные и деятельностные характеристики данного феномена, поскольку является производным от глагола несовершенного вида «самоопределяться». Слово «самоопределённость» образовано от глагола совершенного вида «самоопределиться», следовательно, данный термин обозначает результативную сторону процесса самоопределения.

Таким образом, понятию «самоопределённость» можно дать следующую дефиницию: самоопределённость – это интегративное качество личности, отражающее результат процесса самоопределения. Самоопределённость можно рассматривать и в качестве конечной цели самоопределения как вида деятельности, другими словами, процесс самоопределения направлен на становление самоопределённости личности.

Если основываться на существующих в современных научных исследованиях подходах к трактовке понятия «самоопределение» (см. табл. 28), то самоопределённость можно рассматривать как выбор, осуществлённый человеком в проблемных ситуациях, занятую личностью позицию или сформированное отношение к окружающему миру, владение различными социальными ролями, приобщённость к культуре, результат принятого решения или решения стоящих перед человеком задач, сконструированный в процессе самопознания образ «Я», результат развития других аспектов самости человека, зрелость личности, сформированные ценностные ориентации и др.

Таблица 28

Подходы к определению понятия «самоопределение»

Подход	Автор	Категория, посредством которой определяется термин
экзистенциальный	Р.С. Немов, В.Ф. Сафин и др.	выбор
диспозиционный	Ф. Пёрлз, М. И. Губанова и др.	позиция
аттитюдный	С.Л. Рубинштейн и др.	отношение
интенциональный	Ш. Бюллер и др.	цель
операциональный	А. А. Грицанов и др.	средство
ролевой	Е.Б. Весна	социальная роль
культурологический	С.И. Гессен, М.М. Бахтин, В.Е. Гурин и др.	культура
эвристический	В.А. Поляков и др.	решение, задача

Подход	Автор	Категория, посредством которой определяется термин
личностный	К. Обуховский, Л.И. Божович и др.	потребность
	В.А. Поляков и др.	образ «Я»
	В.А. Ельцова и др.	самость (саморазвитие, самовоспитание, самосовершенствование, самоосуществление, самореализация, самоутверждение, самосознание, самооценка, самостоятельность, самоуважение, саморегуляция и т.д.)
	Э. Деси, Р. Райан, С.Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская и др.	самодетерминация
когнитивный	Г.К. Селевко и др.	познание, самопознание
акмеологический	В.Ф. Сафин, Г.И. Ников и др.	зрелость
аксиологический	М.Р. Гинзбург, Р.Г. Каменский, С.И. Краснов, В.Д. Повзун, А.А. Гудзовская, и др.	ценность, ценностные ориентации

Некоторые авторы связывают понятие «самоопределённость» с другими терминами, например, с ассертивностью (от английского: to assert oneself – отстаивать свои права), под которой понимается свобода от чужой воли, самоопределённость. Мы полагаем, что самоопределённость является более широким понятием, чем ассертивность, которую следует понимать как её поведенческую составляющую.

С нашей точки зрения, основываясь на теории самодетерминации (англ. self-determination theory), разработанной американскими психологами Э. Деси и Р. Райаном, самоопределённость можно трактовать как автономию, т.е. «ощущение и реализацию свободы выбора человеком способа поведения и существования в мире независимо от влияющих на него сил внешнего окружения и внутриличностных процессов». Самоопределённость предполагает степень развития автономии личности на уровне интеграции, когда «регуляторные процессы ассимилированы в личность человека целиком», данный уровень подразумевает преобладание внутреннего локуса каузальности и, как следствие, внутренней мотивации, которые в совокупности с когнитивными, аффективными и др. психологическими характеристиками обуславливают доминирование интернальной (внутренней) каузальной ориентации [22, с. 483-484].

Необходимо отметить, что говоря о локусе каузальности, мы, по существу, ведём речь об ответственности, т.к. в настоящее время в психологии личности достаточно распространена концепция ответственности, возникшая в русле направления, известного как психология каузальной атрибуции, автором которой является Дж. Роттер [114].

В соответствии с данной теорией выделяют два типа ответственности. Первый тип ответственность предполагает, что личность считает ответственной за все происходящее с ней в жизни саму себя (в терминологии Дж. Роттера – интернальный локус контроля) [114]. Если у личности присутствует ответственность второго типа, то человек склонен считать ответственным за все происходящее с ним в жизни, либо других людей, либо внешние обстоятельства, ситуацию (в терминологии Дж. Роттера – экстернальный локус контроля) [114].

Таким образом, развитие ответственности, автономности личности и обеспечение свободы принятия решений относительно самого себя осуществляются симультанно. Следует отметить, что ответственность является тем качеством, которое отличает социально незрелого человека от социально зрелой личности [114].

Мы полагаем уместным указать на некоторые лингвистические нюансы, связанные с термином «самодетерминация». Данное понятие является заимствованием, образованным от английского слова «self-determination» (self – сам, лично; determination – определение), который, в свою очередь, переводится на русский язык как «самоопределение». Таким образом, «самоопределение» и «самодетерминация» являются различными вариантами перевода английского слова «self-determination» – морфемный перевод и сочетание морфемного перевода с методом транслитерации. Следовательно, разработчики теории самодетерминации, по сути, ведут речь о самоопределении. Данный факт подтверждает обоснованность нашей позиции, относительно возможности определения понятия «самоопределённость» посредством категории «автономия».

Самоопределение как процесс, как деятельность осуществляется на протяжении всей жизни человека, тогда как, по нашему мнению, самоопределённость выступает в качестве отдельных этапов данного процесса.

Подобной точки зрения на непрерывность процесса самоопределения придерживаются авторы большинства современных отечественных исследований данной проблемы, в частности, А.А. Дробот, С.И. Гессен, Г.И. Петрова, Ю.И. Титаренко, П.Г. Щедровицкий, Е.А. Кострюкова, М.И. Губанова и др. высказывают мысль о том, что «самоопределение не является одномоментным актом, а происходит константно вследствие постоянного изменения как самой самоопределяющейся личности, так и окружающей её действительности» [45, с. 14]. Самоопределение рассматривается как «долговременный, единый, непрерывный процесс определения своего места в мире, осознания себя и своих возможностей» [39, с. 81]. При этом выбор является одним из ведущих звеньев, механизмов этого процесса как действие, которое имеет особенность, неоднократно повторяясь, влиять на оттачивание у человека способностей самостоятельно принимать решения [39, с. 77].

Таким образом, «в эмпирических исследованиях самоопределение выступает, с одной стороны, как процесс непрерывный, непрекращающейся всю жизнь, целостный по своей природе, с другой стороны, как процесс, который в кардинальных ситуациях активизируется и порождает конкретный, фиксированный результат» [4, с. 18]. Вообще, вся жизнь человека может быть рассмотрена

как самоопределение, так как человек по своей природе не может находиться в состоянии покоя, не может довольствоваться достигнутым [39, с. 80].

С позиций акмеологического подхода на рубежных этапах возрастного развития, так или иначе соотносимых со ступенями обучения в системе непрерывного образования, личность достигает определённых результатов, вершин (акме) в становлении самоопределённости, которые воплощаются в готовности к переходу на новую, более высокую ступень образования и развития. Поэтому можно говорить о самоопределённости дошкольника, самоопределённости выпускника школы, самоопределённости выпускника вуза [174, с. 9-13]. Следовательно, самоопределённость является динамическим качеством личности.

Вообще, если проводить параллели и приводить аналогии, то самоопределённость и самоопределение соотносятся между собой приблизительно также как субъектность и деятельность. Субъектность, отражающая активную природу человека, является качеством, позволяющим человеку осуществлять практически любую деятельность, в тоже время субъектность реализуется исключительно в деятельности, и её становление происходит в деятельности, т.е. в определённой мере является её результатом. Аналогично самоопределённость, поскольку она является динамическим качеством, результатом и промежуточным этапом непрерывного процесса самоопределения, можно рассматривать как качество личности необходимое для её дальнейшего самоопределения.

Итак, являясь результатом, этапом непрерывного процесса самоопределения и качеством необходимым для его эффективного осуществления, самоопределённость имеет ценностную природу, в силу того, что самоопределение происходит в сфере ценностей. Практически все авторы, занимающиеся разработкой различных аспектов проблемы самоопределения, разделяют данную точку зрения.

Так, по мнению А.В. Петровского, изучающего коллективистское самоопределение, особенность самоопределения заключается «в способности индивида действовать в соответствии со своими внутренними ценностями, которые одновременно являются и ценностями данной группы» [131, с. 19].

Подобную позицию занимает Т.В. Синюгина, которая заявляет, что самоопределение имеет «ценностно-смысловую природу», и предполагает «активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей и определение на этой основе смысла собственного существования» [131, с. 20].

М.Р. Гинзбург, изучающий вопросы личностного самоопределения, также указывает на то, что самоопределение может осуществляться только «относительно ценностей, которые задают личностно значимую ориентацию на достижение определённого уровня в системе социальных отношений» [48, с. 16-17].

Точку зрения касательно ценностной сущности самоопределения разделяет О.А. Шкилёва, заявляя, что «определение человеком себя в обществе как личности есть, прежде всего, определение своей позиции относительно ценностей данного общества» [175, с. 45].

Аналогичного мнения придерживается В.А. Ельцова, которая отмечает, что самоопределение «осуществляется в сфере ценностей и представляет собой активное определение собственной позиции относительно социально значимых ценностей» [48, с. 16].

Ряд исследователей (Р.Г. Каменский, С.И. Краснов, В.Д. Повзун и др.) также обращают внимание на то, что «самоопределение возможно только в области ценностей и смыслов. Эта область взаимодействия личности и общества позволяет человеку активно определять себя самого и своё место в обществе, принимая или отвергая определённые общественные ценности, человек тем самым выстраивает свою собственную систему ценностей, определяет собственную позицию» [175, с. 45].

В.Ф. Сафин рассматривает связь с ценностями как «конструирующую в формировании самоопределения, ибо ценность представляет собой один из основных механизмов взаимодействия личности и общества, личности и культуры. Область смыслов и ценностей есть та область, в которой происходит взаимодействие личности и общества; ценности и смыслы есть, собственно говоря, язык этого взаимодействия ... Ценностям принадлежит ведущая роль в формировании личности. Обретение ценности есть обретение личностью самой себя» [131, с. 20].

Итак, многие исследователи (М.Р. Гинзбург, А.А. Гудзовская, Р.Г. Каменский, С.И. Краснов, В.Д. Повзун, Т.В. Синюгина, О.А. Шкилёва и др.) указывают на то, что самоопределение «осуществляется в сфере ценностей и представляет собой активное определение собственной позиции относительно социально значимых ценностей», оно «связанно с выбором, так как происходит в осознанных волевых актах» [48, с. 16; 175, с. 45; 131, с. 19]. Таким образом, авторы рассматривают ценности как пространство, как среду, в которой осуществляется процесс самоопределения.

При этом ценности трактуются как осознанные и принятые человеком наиболее общие смыслы жизни, а смысл, по мнению А.Г. Асмолова, выражает отношение человека к миру [48, с. 18]. В свою очередь, отношение, с точки зрения В.Н. Мясищева, есть система индивидуальных, избирательных и сознательных связей человека с миром и людьми, проявляющаяся в рациональной (вербальной), эмоциональной (переживания и состояния) и практической (поведения, действия, деятельности) форме [95, с. 426]. Таким образом, В.А. Ельцова приходит к вводу о том, что в основаниях системы связей человека с миром и с людьми находятся ценности как осознанные смыслы жизни, как отношение человека к самому себе и окружающему его миру [48, с. 18]. С позиций культурологического подхода ценности являются аксиологической формой культуры, передающейся от поколения к поколению [49, с. 15-16].

Говоря о роли отношений в жизнедеятельности человека, необходимо привести мнение П.И. Пидкасистого, утверждающего, что «качество личности – это следствие существующих у личности отношений к чему-либо ... Качества человека и есть не что иное, как устойчивое отношение к какому-то определё-

ному объекту. Выявить этот объект отношения – значит найти истоки личностного качества» [95, с. 435-436].

Следует также отметить связь ценностей с деятельностью, поскольку ценности представляют собой нормы, регламентирующие деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в данной области и деятельностью конкретного человека [134].

Значимость ценностно-смыслового самоопределения, по мнению М.Р. Гинзбурга, обосновывается также тем, что оно, «во-первых, является генетически исходным, во-вторых, является определяющим развитие всех других видов самоопределения» [48, с. 16-17]. На важную роль ценностно-смыслового самоопределения указывают и другие исследователи. Так, например, К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, М.Р. Гинзбург, А.В. Кирьякова, Т.Н. Мальковская подчёркивают, что ценностное самоопределение выступает базовым компонентом других видов самоопределения [39, с. 79]. Подобную точку зрения высказывает и О.А. Шкилёва, которая считает, что основой самоопределения личности выступает ценностно-смысловое самоопределение, т.е. определение себя относительно общекультурных, общечеловеческих ценностей с целью выделения и обоснования собственной жизненной позиции [175, с. 45-46].

Мы полностью разделяем мнение О.А. Шкилёвой о том, что «приоритетной основой самоопределения являются ценности, пропускаемые через опыт деятельности и трансформируемые до личностного смыслового значения» [175, с. 46].

Несмотря на то, что большинство авторов сходятся во мнении относительно основополагающей роли ценностей и смыслов в ходе самоопределения, существуют две противоположные точки зрения относительно их функционирования в данном процессе. Как отмечает в своём исследовании А.А. Дробот, одни учёные (А.А. Гудзовская, А.Г. Здравомыслов и др.) полагают, что самоопределение происходит на основе сформировавшейся ценностно-смысловой позиции, тогда как другие авторы (Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, Б.М. Мастеров, Н.И. Непомнящая, В.В. Столин и др.) считают, что самоопределение и есть осознанные выборы ценностей и смыслов своего поведения, принятие ценностей референтной группы [45, с. 17].

Нам представляется более обоснованным и логичным сочетание обоих вышеизложенных подходов. Разъясним свою позицию. Сначала, с момента своего рождения, в процессе социализации (инкультурации) человек усваивает определённую систему ценностей, здесь важно отметить, что данный процесс, вероятнее всего, не будет полностью осознанным в силу психологических особенностей ребёнка. Интериоризация ценностей, предположительно, будет происходить имитационным способом в процессе подражания представителям референтной для ребёнка группы (значимым взрослым). Однако не следует преуменьшать важность данного этапа для последующего становления самоопределения личности, поскольку ценности, усвоенные в раннем возрасте, способны

оказывать значительное влияние на процесс самоопределения в течение всей жизни человека.

С другой стороны, как справедливо отмечают учёные, хотя «ребёнок демонстрирует способность к самостоятельным действиям и решениям, к отстаиванию собственного мнения уже на третьем году жизни, однако, подлинное самоопределение осуществляется в старшем подростковом и юношеском возрасте, когда становится возможным самоутверждение: предпочтительную позицию необходимо не только выбрать, но и отстоять, собственным поведением утвердить своё соответствие ей. Это требует определённой зрелости мотивационной сферы личности (автономии по Э. Деси, Р. Райану), которая формируется на протяжении детства под решающим влиянием целесообразного педагогического воздействия» [98, с. 252-253].

В дальнейшем по мере взросления, в зависимости от уровня развития его самосознания и прочих личностных качеств, характеристик, особенностей, а также под влиянием окружения человек способен уже критически относиться к ценностям, господствующим в данном обществе, осознанно переосмысливать свою систему ценностей, менять, выстраивать новую систему ценностей, осуществлять пересамопределение на основе рефлексии.

Кроме того, говоря о роли ценностей в процессе самоопределения, необходимо учитывать влияние таких субъективных (внутренних) и объективных (внешних) факторов как индивидуальные особенности (например, уровень развития личности и пр.), временная перспектива самоопределения (ближайшее будущее, отдалённая перспектива, смысл жизни), вид системы ценностей (групповая, коллективная, социума, общечеловеческие ценности), относительно которой осуществляется самоопределение, ситуация (контекст), в которой оно протекает. Другими словами, с одной стороны, самоопределение происходит на основе интериоризированной системы ценностей, т.е. уже сформировавшейся ценностной позиции, с другой стороны, самоопределение предполагает смену системы ценностей – пересамопределение, т.е. выбор ценностей.

Таким образом, в процессе самоопределения можно выделить три возрастных (временных) стадии, соотносящихся с типами и этапами самоопределения и, в конечном счёте, отражающими уровень социальной зрелости личности. Первая стадия предполагает усвоение (интериоризацию) ценностей; на второй стадии осуществляется критическое осмысление ценностей и при возникновении необходимости, выбор другой системы ценностей, т.е. пересамопределение; третья, высшая стадия самоопределения связана с построением своей собственной системы ценностей, созданием новых, уникальных ценностей.

Нам представляется важным отметить, что далеко не каждый человек проходит в своей жизни все три, выделенные нами, стадии самоопределения. С большой степенью вероятности можно предположить, что некоторые люди так и остаются на первой стадии самоопределения, при этом, даже не полностью усваивая систему ценностей, присущих данному обществу. В рамках теории самодетерминации такая личность будет характеризоваться степенью сформированности автономности на уровне внешней регуляции (extrinsic regulation)

или интроекции (по форме это внутренняя регуляция, но регуляторный процесс не включён в личность человека и является источником напряжения и конфликта) [22, с. 483-484].

Такой человек отличается низким уровнем сформированности личности (под «личностью» в данном случае мы понимаем социальное, общественное начало, т.е. тот набор характеристик, который делает человека полноценным членом общества и, соответственно, присущ представителям данного общества), возможно девиантным, асоциальным поведением; результат процесса социализации в данном случае будет неудовлетворительным, поэтому социальной зрелостью подобный индивид не обладает. Однако человек может осознанно выбрать асоциальный тип поведения, если он после критического анализа и рефлексии в силу сложившихся личных убеждений, не согласен и не приемлет общественную систему ценностей. В таком случае также нельзя говорить о том, что процесс социализации был успешно завершён, и у человека была сформирована социальная зрелость. В подтверждение наших выводов считаем уместным привести цитату из статьи «Ориентация личности в мире ценностей» А.В. Кирьяковой: «Наличие ориентации на социально значимые ценности характеризует личностную зрелость, самостоятельность, которая может не состояться не только в школьные годы, но и позднее» [64].

Итак, на основе проведённого анализа можно сделать вывод, что содержанием самоопределения являются ценности, поскольку они выступают в качестве базовой, основообразующей категории по отношению к смыслам. На ценностной основе формируется отношение человека к другим людям и самому себе. Кроме того посредством ценностей выражается взаимосвязь человека с окружающим его миром.

Таким образом, ценностная сущность самоопределённости проявляется в необходимости усвоения личностью существующих в обществе ценностей, которые выступают в качестве содержания процесса самоопределения. На их основе личность создаёт собственную систему ценностей. Создание системы ценностей подразумевает то, что человек осуществляет их ранжирование, в результате чего выстраивается иерархия ценностей. Усвоенные человеком ценности становятся для него ценностными ориентациями, которые входят в состав структуры самоопределённости. Уровень развития ценностных ориентаций определяет эффективность процесса самоопределения.

Итак, сформированные на основе усвоенных личностью в результате выбора ценностей посредством их интериоризации, идентификации, интернализации ценностные ориентации являются основным структурным компонентом самоопределённости.

Мы находим целесообразным, обратить внимание на необходимость учёта аффективного фактора в процессе развития ценностных ориентаций. Как справедливо указывает Б.И. Додонов, в процессе развития ценностных ориентаций важную роль играют эмоции потому, что «ориентация человека на определённые ценности может возникнуть только в результате их предварительного признания (положительной оценки рациональной или эмоциональной)» [84].

С нашей точки зрения роль, которую играют эмоции в процессе ценностного ориентирования, проявляется также в том, что в своей деятельности и поведении человек руководствуется не только признанными им ценностями, но и ценностями, которые получили негативную оценку, вызывают у человека отрицательные эмоции. По нашему мнению данные ценности (антиценности) будут выступать в качестве своеобразных противоположностей ориентирам (антитез), т.е. того, чего человек непременно стремиться избежать. Таким образом, антиценности, аналогично ценностям, выполняют ориентирующую функцию. Уместно отметить, что оценка, даваемая человеком, всегда предполагает определённые эмоциональные реакции. Другими словами, принятые личностью ценности, неизменно вызывают у неё позитивные эмоции.

Итак, взяв в качестве классификационного критерия эмоционально-аффективные реакции, вызываемые ценностями у человека, можно выделить три группы ценностей (см. табл. 29).

К первой группе относятся ценности принятые личностью и служащие для неё ценностными ориентирами, т.е. выполняющие ориентирующую функцию. Данные ценности вызывают у личности позитивные эмоции и получают положительную оценку с её стороны.

Вторую группу составляют ценности вызывающие у человека негативные эмоции. Личность даёт этим ценностям резко отрицательную оценку. Поскольку вышеуказанные ценности категорически отвергаются, то они также выполняют функцию ориентации, играя роль своеобразных антиориентиров.

В третью группу входят ценности, которые на данный момент оставляют человека индифферентным, равнодушным, не вызывая у него никаких эмоций. Личность нейтрально оценивает их. Эти ценности составляют специфический резерв и в течение времени могут актуализироваться и перейти в разряд принятых ценностей или антиценностей. Функцию, выполняемую данной группой ценностей, условно можно назвать резервной.

Таблица 29

**Классификация ценностей в зависимости от вызываемых ими
эмоционально-аффективных реакций**

Группы ценностей	Эмоции, вызываемые ценностями	Функция, выполняемая ценностями	Оценка ценностей личностью
первая группа	позитивные	ориентирующая	положительная
вторая группа	негативные	ориентирующая	отрицательная
третья группа	индифферентность	резервная	нейтральная

Строго говоря, с точки зрения личности только ценности, относящиеся к первой группе можно назвать «ценностями» в точном значении этого слова. Существенно, что ценностные ориентации являются динамической системой, поэтому, как уже отмечалось, не исключается переход ценностей из одной группы в другую.

Ценностная природа самоопределённости также проявляется в том, что она связана с самооценкой, предполагает оценивание самого себя. В контексте проблемы самоопределённости самооценку следует рассматривать в двух планах.

Во-первых, самооценка является соотношением личностью запросов, потребностей, притязаний с её способностями, возможностями и перспективами развития, что может быть выражено формулой «я хочу – я могу». В данном случае самооценка подразумевает оценивание себя с точки зрения соответствия определённому эталону, стандарту. Очевидно, что данные образцы имеют ценностную сущность, играя роль ценностных ориентаций. Фактически, самооценка является одним из главных условий, определяющих выбор личности, таким образом, с помощью самооценки происходит регуляция поведения личности.

Во-вторых, самооценка выступает в качестве результата реализации оценочного отношения к самому себе, т.е. самооценка представляет собой эмоциональное отношение к собственному «образу Я». Здесь самооценка носит аффективный характер, формируя либо позитивный (я принимаю себя, я нравлюсь себе), либо негативный (я не принимаю себя, я не нравлюсь себе) «образ Я».

Следует отметить, что самооценка, будучи результатом интегративной работы в сфере самопознания с одной стороны, и в сфере эмоционально-ценностных самоотношений, с другой, носит динамический характер и представляет собой непостоянный конструкт [123].

Самооценка, как и ценностные ориентации, является компонентом самоопределённости, т.к. она включается в структуру мотивации, определяет направленность саморегулирования, выбор средств и влияет на интерпретацию достигнутого эффекта поведения [123]. С позиций теории самодетерминации, рассматривающий процесс развития личности как изменение способа регуляции поведения в направлении от полной определяемости внешними силами к внутренней автономной саморегуляции [22, с. 483-484], самооценка на начальных этапах есть результат интериоризации оценки себя другими; впоследствии она эмансипируется от оценок окружающих и все более приобретает значение внутреннего регулятора поведения [123].

Ценностный характер самоопределённости проявляется в том, что данный феномен выступает в качестве самоценности. Самоопределённость – одна из ведущих ценностей современного общественного устройства, предполагающая способность человека к самореализации, самоизменению, саморазвитию и поиску средств для его достижения. Самоценность самоопределённости выражается в двух планах: социальном (внешнем, экстернальном) и личностном (внутреннем, интернальном). В социальном плане ценность данного качества заключается в том, что оно выступает в роли одного из требований, предъявляемых социумом к его членам. На личностном уровне человек должен прийти к осознанию необходимости развития у себя самоопределённости для того, чтобы стать полноценным членом общества, социально зрелой личностью.

Учитывая специфику проводимого исследования, на основе анализа научной литературы нами разработана структура социальной самоопределённости личности студентов вузов, которая представлена в таблице (см. табл. 30). Структура социальной самоопределённости личности студентов вузов включает следующие компоненты: 1) познавательный компонент (ценности-знания); 2) интенциональный компонент (ценности-цели, ценности-результаты); 3) дея-

тельность-операциональный компонент (ценности-качества, ценности-умения); 4) эмоциональный компонент (ценности-эмоции, ценности-отношения). Каждому из вышеперечисленных компонентов соответствует процесс или процессы, отражающие деятельностьную сторону самоопределения: 1) самопознание, самооценка; 2) целеполагание; 3) самовоспитание, самореализация; 4) самооценка, переживания. В структуру социальной самоопределённости также входят виды социальной самоопределения, выделенные в соответствии с основными видами деятельности и, следовательно, социальной зрелости личности: семейное (бытовое), политическое, коммуникативное, профессиональное (трудовое), учебно-познавательное. Выделение учебно-познавательного самоопределения отражает особенность самоопределённости студентов.

Таблица 30

Структура социальной самоопределённости студентов вузов

Компоненты		<i>познавательный компонент (ценности-знания)</i>	<i>интенциональный компонент (ценности-цели, ценности-результаты)</i>	<i>деятельностно-операционный компонент (ценности-качества, ценности-умения)</i>	<i>эмоциональный компонент (ценности-эмоции, ценности-отношения)</i>
Процессы (этапы) самоопределения		самопознание самооценка	целеполагание	самовоспитание самореализация	самооценка переживания
Виды социальной самоопределённости	<i>семейное (бытовое) самоопределение</i>	знания о семейной жизни как ценность	стремление создать семью как ценность; познавательная потребность; потребность в самоопределении; личностные потребности; социальные потребности;	умение наладить семейную жизнь, ответственность за свои действия как ценность; волевой (волевые качества); целеустремлённость	саморегуляция, управление эмоциями и переживаниями, связанными с семейной жизнью как ценность; стрессоустойчивость; сдержанность

Компоненты	<i>познавательный компонент (ценности-знания)</i>	<i>интенциональный компонент (ценности-цели, ценности-результаты)</i>	<i>деятельностно-операциональный компонент (ценности-качества, ценности-умения)</i>	<i>эмоциональный компонент (ценности-эмоции, ценности-отношения)</i>	Компоненты
	<i>политическое самоопределение</i>	знания в сфере политики, государства и права как ценность	стремление принимать активное участие в политической жизни как ценность	активное участие и умение ориентироваться в политической жизни, ответственность за свои действия как ценность	саморегуляция, управление эмоциями и переживаниями в ходе политической деятельности как ценность
	<i>коммуникативное самоопределение</i>	знания в сфере коммуникации как ценность	стремление стать активным участником процесса коммуникации как ценность	умение осуществлять эффективную коммуникативную деятельность, ответственность за свои действия как ценность	саморегуляция, управление эмоциями и переживаниями в ходе коммуникативной деятельности как ценность
	<i>профессиональное (трудовое) самоопределение</i>	профессиональные знания как ценность	интерес к выбранной профессии как ценность	профессиональные умения, ответственность за свои действия как ценность	саморегуляция, управление эмоциями и переживаниями в ходе профессиональной деятельности как ценность
	<i>учебно-познавательное</i>	знания о способах познания как ценность	интерес к познанию как ценность	познавательные умения, ответственность за свои действия как ценность	саморегуляция, управление эмоциями и переживаниями в ходе учебно-познавательной деятельности как ценность

С позиций деятельностного подхода, в соответствии с принципом инициировании активности, эффективное формирование системы ценностных ориентаций студентов возможно только в ходе осуществления ими ценностно-ориентационной деятельности.

Рассмотрим особенности ценностно-ориентационной деятельности студентов. Следует отметить, что проблема ценностно-ориентационной деятельности обучающихся, в отличие от ценностно-ориентаций, не была детально разработана в педагогических исследованиях.

По мнению О.А. Жметко, ценностно-ориентационная деятельность обучающегося как система его ценностных отношений есть специально организованный учителем процесс его приобщения к ценностям и развития у него способности к оценке; её содержание составляют ценностные отношения, а процессуальный характер данной деятельности заключается в приобщении ученика к ценностям и в реализации учеником освоенных под руководством учителя ценностей и их оценке [49, с. 8].

Ценностно-ориентационная (или оценивающая) деятельность, как и познавательная, имеет духовный характер, но своеобразие её в том, что она устанавливает отношение не между объектами, а между объектом и субъектом, т.е. даёт не чисто объективную, а объективно-субъективную информацию о ценностях, а не о сущностях [90, с. 205].

Для структурного анализа ценностно-ориентационной деятельности студента применяется структурно-функциональный инвариант деятельности, предложенный Л.М. Кустовым [69, 70]. С данной точки зрения структура деятельности предстаёт в виде двух основных блоков, характеризующихся изоморфизмом, блока субъекта, которым в данном случае является студент, и блока объекта, в качестве которого выступают носители ценностей – объекты материальной и духовной культуры, социальное окружение.

Блок субъекта деятельности представлен следующими блоками: блоком информации, ориентации, отражения предметной реальности, блоком регуляции и проектирования деятельности, блоком внутренней активности, блоком внутренних условий, норм.

Блок информации, ориентации, отражения предметной реальности, включает в себя 1) когнитивный компонент (анализ ценностей); 2) опыт (знания, умения, навыки, эмоции). Блок регуляции и проектирования деятельности состоит из 1) операционального компонента (способы: поиск, рациональная и/или эмоциональная оценка, выбор, проекция); 2) интенционального компонента (цель: формирование системы ценностных ориентаций). Блок внутренней активности, мотивационный блок представлен индивидуальной мотивацией (мотивами). Способности (аксиологические, аналитико-синтетические, рефлексивные) и потребности (потребность в ориентации в социокультурном пространстве) входят в блок внутренних условий, норм.

Блок объект деятельности представлен следующими блоками: блоком преобразований предмета деятельности, блоком способа деятельности, блоком внешней активности, блоком внешних условий и норм.

Блок преобразований предмета деятельности, блок предмета деятельности включает в себя 1) предмет (ценности); 2) продукт (которым по мнению А.М. Новикова для личности является её направленность, или ценностная ориентация [90, с. 205]). Блок способа деятельности состоит из 1) методов (поиск, ра-

циональная или эмоциональная оценка, выбор, проекция [Кириякова А. В. Ориентация личности в мире ценностей Интернет]); 2) аксиологических средств (логических, языковых, информационных) [90, с. 78]). Блок внешней активности представлен процессами, которыми, по мнению О. А. Жметко, являются приобщение обучающегося к ценностям, реализация обучающимся освоенных ценностей и их оценка [49, с. 16]). Подобной точки зрения придерживается А.Н. Мушкирова, утверждая, что ценностно-ориентационная деятельность осуществляется в процессах интериоризации, идентификации и интернализации, этапами которой выступают информация, трансформация, активная деятельность, инклюзия/эксклюзия, динамизм [84]. Социальный заказ (на социально зрелого специалиста) и условия (социокультурная среда вуза) входят в блок внешних условий и норм.

Исследование, проведённое А.В. Кирияковой позволяет вычленить этапы ценностно-ориентационной деятельности в связи с другими видами деятельности: 1 фаза – присвоение ценностей общества личностью; 2 фаза – преобразование личности на основе присвоения ценностей; 3 фаза – прогноз, целеполагание, проектирование, что обеспечивает формирование «образа будущего». Важно отметить, что на всех этапах развития ориентации как процесса все фазы работают синхронно [64].

Рассмотрим методику реализации денного условия. Разрабатывая методику, мы исходили из положения, которое гласит, что приобщение и присвоение ценностей происходит исключительно в процессе осуществления студентами деятельности. При этом преподаватель развивает у обучающихся способность к оценке, вырабатывает критерии оценки, но не формирует собственно оценку [49, с. 16].

Ценностно-ориентационные процессы, предложенные А.В. Кирияковой [63, 64], а также исследование, выполненное Ю.П. Брюховой [23, с. 11], позволили установить следующие этапы ценностно-ориентационной деятельности студентов: 1) поиск; 2) оценка; 3) выбор; 4) проекция; 5) переоценка. На первом этапе студент осуществляет поиск ценностей, акцентирует внимание на ценности, затем происходит первичное знакомство и осознание ценности, что побуждает студента расширить и углубить знание о ней. Далее происходит дифференциация ценности – выделение её из ряда подобных ей ценностей путём установления различий, специфических особенностей. Второй этап заключается в рациональной и эмоциональной оценке ценности связанной с пробуждением адекватных эмоций. Оценка влечёт за собой либо принятие ценности, либо её отвержение. На третьем этапе студент делает выбор: между включением (инклюзией) или не включением (эксклюзией) ценности в систему личных ценностных ориентаций. На данном этапе студент также согласовывает ценность с уже имеющейся у него системой. После систематизации иерархия ценностей стабилизируется. Четвёртый этап предполагает проекцию ценности, т.е. реализацию ценности в поведении и деятельности. Итогом становится изменение системы ценностных ориентации личности студента. Однако, использование ценностей

на практике может привести к их переоценке, что повлечёт за поиск новых ценностей и повторение цикла.

Мы полагаем, что эффективным средством вовлечения студентов в ценностно-ориентационную деятельность выступают аксиологические ситуации. Слово «ситуация» происходит от латинского ‘*situatio*’, что значит положение. Под ситуацией понимается сочетание условий и обстоятельств, создающих определённую обстановку, положение. Категория «ситуация» стала интенсивно изучаться в связи с внедрением средового подхода в педагогическую теорию и практику и переходом от «знаниево-ориентированной педагогики мероприятий» к «педагогике среды» [116, с. 74].

Мы полагаем, что в аксиологической ситуации, если она используется как средство вовлечения студентов в ценностно-ориентационную деятельность, можно выделить два аспекта – педагогический, касающийся деятельности учителя (преподавания), и личностно-психологический, касающийся деятельности обучающегося (учения).

Педагогическая ситуация намеренно конструируется педагогом для того, чтобы организовать учебный процесс [116, с. 74]. Педагогическая ситуация создаётся с помощью активизирующих действий, постановки учителем вопросов, подчёркивающих противоречия, новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания [124, с. 222]. Показано, что педагогическая ситуация представляет собой концентрированное выражение педагогического процесса и педагогической системы в их временном состоянии, это способ проявления воспитательных отношений, направленных на развитие личности. Педагогическая ситуация соотносится с педагогической задачей (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов), а её сущность заключается в наличии в ней противоречия, его развития и разрешения [81, с. 11]. Следовательно, педагогическую ситуацию правомерно рассматривать и как фактор, поскольку под фактором (от лат. *factor* – делающий, производящий) понимается причина, движущая сила какого-либо процесса или явления, определяющая его характер или отдельные его черты [116, с. 74].

В.В. Сериков вводит в педагогику понятие «личностно ориентированная ситуация» и связывает её с проектированием такого способа жизнедеятельности обучающихся, который адекватен природе личностного развития индивида, состоящего в осмысливании, субъективировании, переживании как собственной жизненной ситуации. Ситуация рассматривается как совокупность элементов среды, либо как фрагмент среды на определённом этапе жизнедеятельности [127].

Мы полагаем, что аксиологические ситуации в той или иной степени носят проблемный характер, поскольку требуют от обучающегося предпринять для её решения такие действия относительно ценностей как выбор, сравнение, сопоставление, устранение рассогласованности, апробация, принятия решения, установление связей, изменения взгляда, поиск. Это является признаком проблемности. Так Г.К. Селевко отмечает, что проблемная ситуация служит для активизации познавательной деятельности обучающихся и состоит в поиске и реше-

нии сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами и явлениями их сущность, управляющие ими закономерности [124, с. 222].

Итак, под *аксиологической ситуацией* мы понимаем фрагмент социокультурной среды вуза на определённом этапе жизнедеятельности обучающегося, представляющий собой намеренно созданное преподавателем сочетание условий и обстоятельств, основанных на наличии личностно значимого ценностного противоречия, которое обучающийся разрешает в процессе осуществления ценностно-ориентационной деятельности. Таким образом, данная ситуация носит педагогический, проблемный и личностно-психологический характер.

Анализ особенностей проблемного, аксиологического и личностного подходов к конструированию педагогических ситуаций, а также исследование Н.В. Соповой [151, с. 15-16] позволили определить *структуру* аксиологической ситуации, включающую следующие компоненты:

1) *субъект* ситуации (обучающийся как субъект, осуществляющий ценностно-ориентационную деятельность);

2) *объект* (описание, «знаковая модель проблемной ситуации», представляющая собой проблемную задачу ценностного содержания, основанную на противоречии, коллизии);

3) *цель* (решение проблемной задачи);

4) *препятствие* («неизвестное» – недостаточный у субъекта опыт осуществления ценностно-ориентационной деятельности в различного рода ситуациях ценностного выбора);

5) *способы создания* (разрешение ценностных противоречий; столкновение с противоречием в процессе осуществления ценностно-ориентационной деятельности; представление различных точек зрения; рассмотрение ценностей с различных позиций; сравнения, обобщения, выводы из ценностной ситуации, сопоставление фактов; постановка вопросов на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения; формулировка проблемных задач).

6) *средства*: объекты материальной и духовной культуры (нравственные идеалы, произведения художественной литературы, музыкальные произведения, произведения кинематографического искусства и др.).

В нашем исследовании для вовлечения студентов в ценностно-ориентационную деятельность используется ряд аксиологических ситуаций. Ниже приведена их классификация, основанная на классификации педагогических проблемных ситуаций предложенной Г.К. Селевко [124, с. 221].

1. *По интенсивности (мотивации) ценностного содержания*: новые ценности, необычность взгляда на известные ценности, их переоценка, связь ценностей с личной жизнью обучающегося, связь ценностей с практической деятельностью обучающегося, связь ценностей с современностью, связь ценностей с историей, связь ценностей с планами на будущее.

2. *По характеру неизвестных ценностей*: Х-ценности-цели, Х-ценности-отношения, Х-ценности-качества, Х-ценности-знания, Х-ценности-умения, Х-ценности-предметы (материальные ценности).

3. *По уровню проблемности*: существующие объективно, независимо от намерений преподавателя и обучаемых; формируемые и решаемые преподавателем; вызываемые преподавателем, решаемые обучающимся; самостоятельно формируемые и решаемые обучающимися.

4. *По виду ценностного рассогласования*: неожиданности, конфликта, антиномии (противоречия, парадокса), предположения, опровержения, несоответствия, неопределённости.

5. *По методическим особенностям*: непреднамеренные, целевые, проблемное изложение, эвристическая беседа, проблемные демонстрации, мысленный проблемный эксперимент, проблемное решение задач, проблемные задания, игровые проблемные ситуации.

6. *По типу действий, требующихся для решения*: выбора, сравнения/сопоставления, прогноза, ранжирования, оценки, устранения рассогласованности, эксперимента/пробы, творческого подхода, принятия решения, установления связи, изменения взгляда на вещи, поиска/исследования.

7. *По процессам ценностно-ориентационной деятельности* (этапам реализации): поисковые, оценочные, выбора, проекционные, переоценки.

8. *По ведущему методу*: частично-поисковые, эвристические, проблемные.

9. *По структурным особенностям*: одномерные, одноуровневые, двухмерные, двухуровневые, многомерные, многоуровневые.

Касательно содержания решаемых проблем, следует отметить, что практически все аксиологические ситуации так или иначе связаны с решением духовно-нравственных проблем основанных на ценностном выборе.

Поскольку построение аксиологических ситуаций рассматривается нами на интегративной основе проблемного, аксиологического и личностно-ориентированного подходов, то *алгоритм* работы с подобного рода ситуациями строится с учётом этапов решения проблемной ситуации. Таким образом, реализация аксиологической ситуации осуществляется последовательностью фаз: 1) введение в ситуацию; 2) предъявление ценностной проблемы, основанной на неожиданности, конфликте, антиномии, предположении, опровержении, несоответствии, неопределённости, возникновение переживания; 3) выявление проблемы, «работа» со своим переживанием, понимание его истоков, вербализация; 4) выработка решения проблемы, сохранение или отказ от ценностей, принятие новой ценности, создание иной программы действий; 5) практический выход решения проблемы, апробация новых ценностей в деятельности, поведении, поступках, презентация результатов решения проблемы, рефлексия результатов ситуации, становление новой системы ценностных ориентаций [61, с. 18; 151, с. 17-18].

В зависимости от процессов ценностно-ориентационной деятельности были выделены следующие этапы вовлечения студентов в данный вид деятельности: 1) поисковый, 2) оценочный, 3) выборочный, 4) проекционный, 5) переоценивающий. На каждом из выделенных этапов применяются соответствующие типы аксиологических ситуаций, методы и организационные формы. Рассмотрим каждый из этапов.

1-ый этап (поисковый). Основной *задачей* поискового этапа выступает поиск и первичное знакомство с ценностями, расширение представлений обучающихся об общечеловеческих ценностях. На данном этапе используются *ситуации поиска* и применяется *частично-поисковый метод*. Ситуации поиска знакомят обучающихся с ценностями и постепенно приобщают их к самостоятельному решению ценностных проблем. Они обладают следующими особенностями. Намеренно создаются преподавателем, т.е. являются целевыми. В них задействуется весь спектр ценностного содержания: предъявляются новые ценности, высказываются всевозможные, в том числе и необычные точки зрения на известные ценности, демонстрируется связь ценностей с различными сферами жизнедеятельности обучающихся. Эти ситуации могут быть направлены на поиск ценностей различного характера, в частности, ценностей-целей, ценностей-отношений, ценностей-качеств, ценностей-знаний, ценностей-умений, ценностей-предметов. Ситуации поиска преимущественно требуют от обучающегося *несамостоятельной активности*, которая предполагает восприятие объяснений педагога, усвоение образца и его воспроизведение [124, с. 224]. В этих ситуациях преподаватель в основном сам формулирует и решает проблему, применяя проблемное изложение и проблемные демонстрации. Обучающийся занимается поиском и исследованием ценностей. Основными *формами организации процесса обучения* на данном этапе выступают проблемные семинары и практические занятия.

2-ый этап (оценочный). Основной *задачей* оценочного этапа является оценка ценностей, выявленных обучающимися на предыдущем этапе, развитие эмоционального отношения к ценностям. Здесь используются *ситуации оценки* и применяется *эвристический метод*. Ситуации оценки призваны стимулировать осмысление обучающимися ценностей и способствовать дальнейшему повышению уровня самостоятельности при решении проблемных задач носящих ценностный характер. Данные ситуации имеют следующие признаки. Как и ситуации поиска, они носят целевой характер, однако в них используются только известные обучающимся ценности. Ценности выступают в качестве фундаментальных образовательных объектов – сущностей, отражающих единство мира и концентрирующих в себе реальность познаваемого бытия [124, с. 662]. Ситуации оценки в основном рассчитаны на *полусамостоятельную активность* обучающихся, характеризующуюся применением усвоенных знаний в незнакомом контексте. При этом преподаватель ставит ценностные проблемы, а обучающиеся совместно с преподавателем ищут способы их решения. В данном случае решение принимается исходя из оценки ценностей, которая подразумевает их сравнение, сопоставление, выявление их общественной, культурной, нравственной, личностной значимости. Ситуации оценки являются ситуациями активизирующего незнания. Их целью выступает создание обучающимися личного образовательного продукта – характеристики ценности, которая включает содержательный, исторический, культурный, общественный, личностный аспекты. Преподаватель осуществляет педагогическое сопровождение деятельности обучающихся (оценки ценностей), но заблаговременно не определяет конкрет-

ные образовательные результаты, которые должны быть получены. Ситуации оценки создаются при помощи открытых заданий, не имеющих однозначных «правильных» ответов, например: установите происхождение ценностей, исследуйте структуру ценности. Результаты, получаемые обучающимися отличаются многообразием, степенью творческого самовыражения, индивидуальностью [124, с. 663].

Для организации процесса обучения на данном этапе используется *система эвристических форм занятий* среди которых: эвристические беседы, уроки целеполагания, уроки составления задач, конструирования понятий, символического творчества, метапредметные уроки, деловые игры, эвристические лекции и семинары, конференции, защиты творческих работ, рефлексивные занятия [124, с. 664]. В ходе эвристических бесед обучающиеся под руководством преподавателя решают проблемы. Преподаватель разрабатывает систему проблемных вопросов, предполагаемые ответы на которые опираются на имеющуюся базу знаний, но не содержатся в наличных знаниях. Вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения обучающихся и целенаправленный мыслительный поиск ответов. Преподаватель продумывает наводящие вопросы и возможные намёки на решение. Опираясь на ответы обучающихся, он сам делает обобщения [124, с. 225].

3-ий этап (выборочный). Селекция ценностей, из числа выявленных и рассмотренных на предыдущих этапах, для включения в собственную систему ценностей, выстраивание непротиворечивой системы ценностей является основной *задачей* выборочного этапа. Чтобы организовать процесс отбора ценностей, преподаватель использует ситуации выбора. Разделяя точку зрения Т.В. Машаровой, под ситуацией ценностного выбора мы понимаем результат исканий личности в области ценностей, выражающийся в сознательном предпочтении определённых ценностей, включения их в индивидуальную систему ценностей и готовности к реализации данной системы в различных видах деятельности [43, с. 14]. Ситуацию ценностного выбора можно трактовать и как совокупность обстоятельств внешнего мира и внутреннего состояния личности, когда возникает необходимость выбрать один или несколько возможных вариантов поведения в соответствии со своей системой ценностей, представлениями о допустимом или недопустимом, добре и зле, чести, достоинстве, долге [43, с. 13]. Ситуация становится для человека ситуацией выбора только в том случае, когда она превращается в жизненно и личностно значимую [129, с. 48]. Ситуации выбора носят следующие характерные черты. Они конструируются посредством различного вида ценностных рассогласований, в основе которых лежит неожиданность, конфликт, предположение, опровержение, несоответствие, неопределённость. Обучающиеся для решения данных ситуаций применяют такие действия как выбор ценностей, ранжирование ценностей, устранение рассогласованности в системе ценностей, принятие решения об инклюзии или исключении ценности из личной системы. На данном этапе для организации процесса обучения применяются такие формы как мысленный проблемный эксперимент, проблемное решение задач, проблемные задания, игровые проблемные ситуа-

ции. На данном этапе происходит переход с уровня полусамостоятельной активности на уровень *самостоятельной активности* при решении ситуаций. Данный уровень предусматривает выполнение самостоятельных работ репродуктивно-поискового типа, когда обучающийся самостоятельно производит оценку и последующую селекцию ценностей, путём логического анализа доказывает обоснованность своего выбора. При этом педагог оказывает минимальную помощь [124, с. 223]. Обучающиеся не только решают проблемы, инициируемые преподавателем, но постепенно сами начинают их формулировать.

На данном этапе применяются несколько типов ситуаций ценностного выбора, разработанных Н.Н. Мироненковой [81, с. 16]. Автор классифицирует их по двум основаниям. *Особенности смыслотехнического воздействия* при исследовании учебного содержания выступают в качестве первого основания. Преподаватель использует в учебном процессе ситуации, подразумевающие *прямое смыслотехническое воздействие* на структуру альтернатив при помощи создания иллюзии отсутствия выбора, в то время как фактически он присутствует, или посредством создания ситуации ложного выбора, который не носит принципиальный характер, а скрывает наличие более значимых альтернатив. Задачей обучающегося является нахождение общих оснований для сравнения качественно разных альтернатив и формулировка критериев их оценки, относительно которых альтернативы приобретают смысл.

Согласно второму критерию, *операциональной структуре выбора*, Н.Н. Мироненкова [81, с. 16] выделяет два типа ситуаций выбора, направленных на сохранение ценностей, которые были выявлены и осмыслены на предшествующих этапах, и актуализацию глубинных ценностей обучающегося. Автор предлагает использовать следующие *методы*: разотождествление, совместную презентацию, выявление и структурирование при работе с ситуациями первого типа. Метод *разотождествления* основан на актуализации «Я» в структуре отношений «Я – Мы». *Совместная презентация* предполагает выделение символических зон, которые помогают концентрировать внимание одновременно на текущей и других видах деятельности. Суть метода *выявления* заключается в появлении разных эмоций, пробуждаемых выполнением деятельности, и служащих поводом для обнаружения и анализа конфликта двух жизненных отношений. *Структурирование* подразумевает установление различного рода связей в деятельности, в частности, логических, временных, иерархических и пр.

Обучающиеся должны обладать готовностью и способностью актуализировать в сознании ценности для осуществления ценностного выбора. Согласно Ф.Е. Василюк *ситуации, направленные на актуализацию глубинных ценностей*, предполагают «перевод обсуждения противостоящих альтернатив из горизонтальной плоскости конъюнктурно-ситуативного взвешивания в «вертикальную» плоскость их принципиальной оценки». Для этого предлагается использовать *методы* приглашения (призыва) ценности и прислушивания к ней, расширяющие пространство психологической регуляции выбора обучающегося [81, с. 16].

Для повышения эффективности *система работы преподавателя* по применению ситуаций ценностного выбора в учебном процессе ориентирована на создание условий, гарантирующих свободу выбора способов достижения поставленной цели соответствующих личным предпочтениям обучающихся, обеспечивающих актуализацию субъективного и субъектного опыта обучающихся, повышению их мотивации в присвоении ценностей [81, с. 17].

По мнению Н.Н. Мироненковой *система работы преподавателя* включает в себя: изложение нового материала с учётом образно-эмоциональных ситуаций, актуализирующих эмоциональные образы обучающихся, способствующих раскрытию их личностного смысла и побуждающих к ценностно-ориентационной деятельности, наряду с методами преобразования теоретического материала в образный – использование графиков, формул, рисунков; организацию исследовательской деятельности посредством решения задач, в том числе «задач на смысл»; демонстрация образовательной продукции обучающихся; организацию диалогового межличностного контакта между обучающимися, с одной стороны, и обучающимися и учителем, с другой [81, с. 17].

По нашему мнению, продуктивность системы работы преподавателя по применению ситуаций ценностного выбора как средства вовлечения студентов в ценностно-ориентационную деятельность повысится, если кроме вышеперечисленных особенностей, в ней будут систематически использоваться разнообразные ситуации выбора при организации учебной деятельности студентов.

Для описания ситуаций выбора мы воспользовались классификатором, разработанным В.Л. Сиговой [129, с. 52-54]. В качестве основания классификации учёный предлагает использовать классификационные признаки ситуации выбора в учебной деятельности, обозначенные в первом столбце по вертикали: свобода выбора, обязательность выполнения, осознанность выбора, степень ответственности за результаты, форма организации педагогического процесса, готовность к выбору, количественный состав участников выбора, временные рамки. Во втором столбце таблицы представлена типология ситуации выбора в учебной деятельности согласно степени, формы и характера её проявления: ситуация выбора с полной свободой выбора, ситуация выбора с ограниченной свободой выбора; ситуация необходимого и обязательного выбора, ситуация необязательного выбора (дополнительного); ситуация осознанного выбора, ситуация интуитивного выбора, ситуация выбора случайного характера; ситуация ответственного выбора, ситуация безответственного выбора; ситуация выбора на аудиторных занятиях, ситуация выбора в ходе самостоятельной работы, ситуация выбора на учебной и производственной практике; ситуация самостоятельного выбора, ситуация частично самостоятельного выбора, ситуация несамоостоятельного выбора; ситуация индивидуального выбора, ситуация группового выбора, ситуация коллективного выбора; ситуация оперативного выбора, ситуация тактического выбора, ситуация стратегического выбора. Виды ситуаций выбора, рекомендуемые для повышения эффективности системы работы преподавателя по применению ситуаций ценностного выбора как средства вовлечения студентов в ценностно-ориентационную деятельность в учебном про-

цессе, обозначены в третьем столбце. К ним относятся: выбор партнёра (партнёров); целей деятельности; траектории образования; темы; формы выполнения; содержания деятельности; методов; объёма работы; способа представления результатов; уровня сложности; характера деятельности – репродуктивный, продуктивный, творческий; видов деятельности – коммуникативная, организаторская, исследовательская, конструктивная, исполнительская, рефлексивная; продолжительности выполнения. В таблице (см. табл. 31) приведена классификация ситуаций выбора в учебной деятельности.

Таблица 31

Классификатор ситуаций выбора в учебной деятельности

Классификационные признаки	Типы ситуаций выбора	Виды ситуаций выбора
Свобода выбора	1. Ситуация с полной свободой выбора. 2. Ситуация с ограниченной свободой выбора.	Ситуации выбора: – партнёра (партнёров); – целей деятельности; – траектории образования; – темы; – формы выполнения; – содержания деятельности; – методов; – объёма работы; – способа представления результатов; – уровня сложности; – характера деятельности (репродуктивный, частично-поисковый, творческий); – видов деятельности (коммуникативная, организаторская, исследовательская, конструктивная, исполнительская, рефлексивная); – продолжительности выполнения.
Обязательность выполнения	1. Ситуация необходимого и обязательного выбора. 2. Ситуация необязательного (дополнительного) выбора.	
Осознанность выбора	1. Ситуация выбора случайного характера. 2. Ситуация интуитивного выбора. 3. Ситуация осознанного выбора.	
Степень ответственности за результаты	1. Ситуация безответственного выбора. 2. Ситуация ответственного выбора.	
Форма организации педагогического процесса	1. Ситуация выбора на аудиторных занятиях. 2. Ситуация выбора в ходе самостоятельной работы. 3. Ситуация выбора на учебной и производственной практике.	
Готовность к выбору	1. Ситуация самостоятельного выбора. 2. Ситуация частично самостоятельного выбора. 3. Ситуация несамостоятельного выбора.	
Количественный состав участников выбора	1. Индивидуальный выбор. 2. Групповой выбор. 3. Коллективный выбор.	
Временные рамки	1. Ситуация оперативного выбора. 2. Ситуация тактического выбора. 3. Ситуация стратегического выбора.	

При конструировании ситуаций выбора преподавателю следует принимать во внимание 1) готовность обучающихся к выбору; 2) педагогическую целесообразность создания ситуации выбора; 3) способы стимулирования обучающихся к выбору; 4) способность к аргументации личного выбора; 5) определение степени свободы выбора, 6) обеспечение защищённости обучающихся от собственных ошибок, 7) осуществление оценки и самооценки результатов выбора [67, с. 45]. С помощью ситуации выбора преподаватель организует ценностно-ориентационную деятельность обучающегося на учебном материале, подготавливает его к самостоятельному её осуществлению. Однако принятие решения обучающимся в этой ситуации возможно лишь в том случае, если он готов к выбору, что предполагает умение справляться с интеллектуальным напряжением, чувством неудовлетворённости в своих результатах, развитые волевые качества [129, с. 48].

4-ый этап (проекционный). Основной задачей проекционного этапа выступает применение (проекция в деятельность) усвоенных на предшествующих этапах ценностей в ходе осуществления различного рода деятельностей для апробации их на практике. На данном этапе используются *ценностно-проекционные проблемные ситуации* и применяется *проблемный метод*. Основываясь на определении, предложенном О.С. Карповой [61, с. 16-17], под ценностно-проекционной проблемной ситуацией понимается фрагмент социокультурной среды вуза на определённом этапе жизнедеятельности обучающегося, представляющий собой намеренно созданное преподавателем сочетание условий и обстоятельств, предполагающих диалогическое взаимодействие субъектов ситуации, основанное на интерпретации ценностного противоречия, выступающего в качестве содержания, и обеспечивающего актуализацию ценностной рефлексии студента и совершение им экзистенциальных актов (сомнения, принятия решения, ответственности и свободы выбора).

Ценностно-проекционные ситуации имеют ряд характерных особенностей. Аналогично ситуациям, применяемым на предшествующих этапах, они намеренно создаются преподавателем, т.е. являются целевыми. Данные ситуации конструируются таким образом, чтобы обучающиеся проецировали в деятельность ценности, включённые в систему ценностных ориентаций на этапе выбора. Эти ситуации предполагают осуществление обучающимися ценностно-ориентационной деятельности, вплетённой в контекст другой деятельности. Для создания данных ситуаций используется весь спектр ценностных рассогласований, а именно, неожиданность, конфликт, антиномия, предположение, опровержение, несоответствие, неопределённость. Для решения ценностно-проекционных ситуаций обучающиеся делают выбор, прогнозируют и оценивают последствия выбора, принимают решения. На данном этапе происходит окончательный переход с уровня полусамостоятельной активности на уровень *самостоятельной активности* при решении ситуаций. Данный уровень предусматривает выполнение самостоятельных работ репродуктивно-поискового типа, когда обучающийся самостоятельно осуществляет ценностный выбор и принимает решение в ходе выполнения различных видов деятельности, а затем

посредством анализа доказывает обоснованность своего выбора. При этом педагог оказывает минимальную помощь [124, с. 223]. Количество проблем инициируемых преподавателем постепенно уменьшается. Обучающиеся переходят к самостоятельной формулировке задач. В этих ситуациях обучающиеся при помощи преподавателя излагают и решают проблему. Основными *формами организации процесса обучения* на данном этапе выступают проблемные семинары и практические занятия.

Применение ценностно-проекционных проблемных ситуаций представляет собой последовательность четырёх этапов, каждому из них соответствует свой вид ситуаций, основанием для типологии которых послужили задачи социализации в юношеском возрасте:

1) *стимулирование понимания амбивалентности мира*, целью которого является расширение представлений обучающихся о неоднозначности, двойственности, характеризующейся одновременным проявлением противоположных качеств, окружающего мира, и как следствие, возможности разных трактовок ценностей, ведущим средством выступают амбивалентные ситуации («Ситуации встречи с необычным» (И.А. Соловцова), «Социодрама» (Н.Е. Щуркова), модифицированная ситуация «Калоши счастья» (Н.Е. Щуркова) и др.);

2) *стимулирование разрешения внутренних ценностных противоречий*, цель которого – актуализация потребности обучающихся в личностном самоопределении, самопонимании, ведущее средство – рефлексивные ситуации («Корзина грецких орехов» (Н.Е. Щуркова), ситуация «Добрый ли я человек?», модифицированная ситуация Н.Е. Щурковой «Волшебный стул» и др.);

3) *стимулирование разрешений противоречий во взаимоотношениях*, цель – актуализация потребности в социальном самоопределении, инициирование понимания обучающимся окружающих людей, развитие эмпатии, ведущее средство – эмпатические ситуации (модифицированная ситуация Н.Е. Щурковой «Конверт жизненных ситуаций», ситуации, ориентированные на получение обратной связи (И.В. Вачков) и др.);

4) *стимулирование дальнейшего развития социальных отношений*, цель – стимулирование экзистенциального способа самоопределения, которому присущ продуктивный типом взаимодействия с социумом, когда основным способом взаимодействия выступает взаимосодействие и сотрудничество, а отношения носят плодотворный характер, ведущее средство – самореализационные ситуации («Шанс и выбор» (Н.Е. Щуркова), модифицированная ситуация Н.Е. Щурковой «Последствия», ситуация «Поступок» и др.) [61, с. 11].

5-ый этап (переоценивающий). Основной *задачей* переоценивающего этапа выступает ревизия апробированных в деятельности, поведении, поступках присвоенных ценностей для реконструкции системы ценностных ориентаций. На данном этапе используется система *многоуровневые многомерных проблемных ситуаций*, разработанных Г.М. Махутовой [78, с. 14-15] и применяется *проблемный метод*. Согласно Г.М. Махутовой данная система основана на положении о взаимосвязи и взаимозависимости разных видов мышления (индивидуального, диалогического, группового) и разных видов взаимодействия (ин-

дивидуального, диалогического, полилогического). Её системообразующим компонентом является количество ступеней и/или уровней в структуре. В состав системы входят одномерные одноуровневые, двухмерные двухуровневые, многомерные многоуровневые проблемные ситуации. Означенная систем предоставляет возможность посредством выбора типа структуры проблемных ситуаций изменять их функции. Так, одномерные одноуровневые проблемные ситуации используются для стимулирования индивидуального мышления и активного привлечения к ценностно-ориентационной деятельности одного студента. Двухмерные двухуровневые проблемные ситуации служат для стимулирования диалогического мышления и взаимодействия, вовлечения в ценностно-ориентационную деятельность двух студентов. Многомерные многоуровневые проблемные ситуации активизируют групповое мышление и взаимодействие, обеспечивают погружение в ценностно-ориентационную деятельность всех студентов группы. Система многоуровневых многомерных проблемных ситуаций, предлагаемых Г.М. Махутовой, представлена в таблице (см. табл. 32).

Таблица 32

Система многоуровневых многомерных проблемных ситуаций

Структура проблемной ситуации		Функция проблемной ситуации	
<i>по горизонтали</i>	<i>по вертикали</i>	<i>мышление</i>	<i>взаимодействие</i>
одномерные (одноступенчатые)	одноуровневые	индивидуальное	индивидуальное (монолог)
двухмерные (двухступенчатые)	двухуровневые	диалогическое	диалог
многомерные (многоступенчатые)	многоуровневые	групповое	полилог

Данные ситуации создаются таким образом, чтобы предоставить возможность обучающимся пересмотреть в ходе осуществления деятельности ценности, которые уже применялись на практике на проекционном этапе. По ряду характеристик многоуровневые многомерные проблемные ситуации совпадают с ценностно-проекционными ситуациями. Например, они также подразумевают выполнение обучающимися ценностно-ориентационной деятельности, включённой в контекст другой деятельности. Для конструирования данных ситуаций применяются все виды ценностных рассогласований, их решение основано на прогнозе и оценке последствий выбора, принятии решения.

Однако, эти ситуации имеют ряд специфических особенностей. В частности, помимо протяжённости во времени они обладают определённой представленностью в пространстве, которая проявляется в их многоуровневости и многомерности. Способ их решения основан на схеме ступенчатой проблемной ситуации, где основная проблема поэтапно решается в цепи соподчинённых проблем [78, с. 12-13]. Кроме того многоуровневые многомерные проблемные ситуации требуют от обучающихся *уровня творческой активности*. Данный уровень предполагает выполнение самостоятельных работ, основанных на использовании логического анализа, открытии нового способа решения, творческого воображения и доказательства. Обучающиеся сами делают выводы и обобще-

ния. Следует отметить, что логическая структура занятия имеет нелинейный, а спиралеобразный характер, когда обучающиеся и преподаватель периодически возвращаются к поставленной в начале занятия проблеме и способу её постановки [124, с. 225]. Основными *формами организации процесса обучения* на данном этапе выступают проблемные семинары и практические занятия, однако роль обучающихся в их организации и проведении, равно как и их активность и самостоятельность возрастают.

Использование многоуровневых многомерных проблемных ситуаций осуществляется в четыре этапа, каждому из них соответствует свой вид ситуаций. На *первом этапе* используются ситуации, имеющие одномерную одноуровневую структуру. Их функция заключается в стимулировании индивидуального типа мышления и взаимодействия в ходе осуществления ценностно-ориентационной деятельности. Студент (или преподаватель) формулирует аксиологическую ситуацию для другого студента. Студент, получивший задание, сначала даёт оценку ситуации, описывает свои предполагаемые действия и объясняет их. На *втором этапе* применяются двухмерные двухуровневые ситуации для стимулирования диалогического мышления и взаимодействия. Когда становится ясно, что данная часть проблемной ситуации близка к разрешению, студент (или преподаватель) развивает проблему (ставит новую задачу), в соответствии с логикой развёртывания проблемной ситуации. Например, если обучающийся решает проблему первого блока, то ему предлагается проблема следующего блока. Студент, решающий проблему, сам выбирает партнёра из группы для совместных действий. На *третьем этапе* задействуются ситуации с многомерной многоуровневой структурой для активизации группового мышления и полилогического взаимодействия. Когда студент (или преподаватель) видит, что данная проблемная ситуация близка к решению, он предлагает новую проблему из следующего блока. Студент самостоятельно выбирает партнёров из группы для полилога. Проблемная ситуация разрешается сначала индивидуально, затем в ходе диалогического, и далее – полилогического взаимодействия, причём студенты должны самостоятельно конструировать проблемные ситуации и находить способы их решения. Решение цепочек проблем в проблемных ситуациях происходит на нескольких взаимообусловленных ступенях, предполагающих возможность перехода на любую ступень, в любом направлении [78, с. 17]. В нижеприведённой таблице (см. табл. 33) даны этапы применения аксиологических ситуаций как средства вовлечения студентов в ценностно-ориентационную деятельность, используемые на этих этапах ситуации, их краткая характеристика и соответствующие методы.

Этапы применения аксиологических ситуаций как средства вовлечения студентов в ценностно-ориентационную деятельность

Этапы	Ситуации	Характеристика ситуаций	Методы
1. Поиск	поиска	целевые, новое ценностное содержание, формируемые и решаемые преподавателем, требующие несамостоятельной активности	частично-поисковый метод
2. Оценка	оценочные ситуации (эвристические ситуации)	целевые, известное ценностное содержание, вызываемые преподавателем, решаемые обучающимся, требующие полусамостоятельной активности	эвристический метод
3. Выбор	ситуации выбора	целевые, известное ценностное содержание, вызываемые преподавателем, решаемые обучающимся, требующие полусамостоятельной или самостоятельной активности	
	операциональная структура выбора 1) ситуации, направленные на актуализацию глубинных ценностей; 2) ситуации, направленные на «удержание» представлений о сложном внутреннем мире учащегося и актуализацию глубинных ценностей	целевые, известное ценностное содержание, вызываемые преподавателем, решаемые обучающимся, требующие полусамостоятельной активности	«приглашения» («призыва») ценности, «прислушивания» к ней; разотождествление, совместная презентация, выявление, структурирование
	особенности смысловотехнического воздействия 1) <i>подключение альтернатив</i> (ситуации антиномического характера, ситуации выбора, связанные с опытом); 2) <i>изменение источника смысла</i> (ситуации прямого выбора, ситуации ложного выбора)	целевые, известное ценностное содержание, вызываемые преподавателем, решаемые обучающимся, требующие самостоятельной активности	преобразование теоретического материала в образный, столкновения образов, символическое видение, эмоционально-психологическая установка, эмоционально-психологическое обобщение, личностно-смысловой контекст, метод вживания, метод смыслового видения, метод конкретных ситуаций, метод проектов

Этапы	Ситуации	Характеристика ситуаций	Методы
4. Проекция	ценностно-проекционные проблемные ситуации:	целевые, известное ценностное содержание, вызываемые преподавателем, решаемые обучающимся, требующие самостоятельной активности	проблемный метод
	<i>амбивалентные</i>	целевые, известное ценностное содержание, вызываемые преподавателем, решаемые обучающимся, требующие самостоятельной активности	«Ситуации встречи с необычным» (И.А. Соловцова), «Социодрама» (Н.Е. Щуркова), модифицированная ситуация «Калоши счастья» (Н.Е. Щуркова)
	<i>рефлексивные</i>	целевые, известное ценностное содержание, вызываемые преподавателем, решаемые обучающимся, требующие самостоятельной активности	«Корзина грецких орехов» (Н.Е. Щуркова), ситуация «Добрый ли я человек?», модифицированная ситуация Н.Е. Щурковой «Волшебный стул»
	<i>эмпатические</i>	целевые, известное ценностное содержание, вызываемые преподавателем, решаемые обучающимся, требующие самостоятельной активности	модифицированная ситуация Н.Е. Щурковой «Конверт жизненных ситуаций», ситуации, ориентированные на получение обратной связи (И.В. Вачков)
	<i>самореализационные</i>	целевые, известное ценностное содержание, вызываемые преподавателем, решаемые обучающимся, требующие самостоятельной активности	«Шанс и выбор» (Н.Е. Щуркова), модифицированная ситуация Н.Е. Щурковой «Последствия», ситуация «Поступок»
5. Переоценка	многоуровневые многомерные проблемные ситуации	целевые, известное или новое ценностное содержание, самостоятельно формируемые и решаемые обучающимися, требующие творческой активности	проблемный метод

Опираясь на анализ научной литературы касательно применения различного рода ситуаций в педагогической деятельности, направленной на формирование и развитие ценностно-смысловых сфер обучающихся, позволил выявить функции, выполняемые аксиологическими ситуациями как средством вовлече-

ния студентов в ценностно-ориентационную деятельность. Эти функции разделяются на два основных блока. В первый блок включены функции, выполняемые аксиологическими ситуациями применительно к деятельности преподавателя – преподаванию. Во второй блок входят функции, реализуемые аксиологическими ситуациями в деятельности обучающихся – учении.

Функциями первого блока выступают:

- 1) организующая, заключающаяся в упорядочении ценностно-ориентационной деятельности обучающихся с целью формирования системы ценностных ориентаций как основы самоопределённости;
- 2) стимулирующая, состоящая в побуждении и создании мотивации для осуществления ценностно-ориентационной деятельности;
- 3) регулятивная, связанная с внесением необходимых изменений и корректив в процесс обучения для повышения его эффективности;
- 4) контролирующая, предполагающая осуществление проверки выполнения ценностно-ориентационной деятельности и формирования системы ценностных ориентаций, посредством сличения достигнутых результатов с запланированными;
- 5) коммуникативная, связанная с установлением обратной связи в процессе обучения.

Функциями второго блока являются:

- 1) ориентирующая, проявляющаяся в необходимости ориентироваться в системе ценностей, интерпретировать их, осуществлять ценностный выбор, принимать ответственность за него, самоопределяться [43, с. 14; 61, с. 10];
- 2) мотивационная, заключающаяся в создании внутренней мотивации к осуществлению ценностно-ориентационной деятельности [43, с. 14];
- 3) самоорганизующая, обеспечивающая перенос центр тяжести в регуляции деятельности и поведения на самого себя, т.е. создание внутреннего локуса контроля [43, с. 14; 151, с. 7];
- 4) оценочная, состоящая в оценке, самооценке и рефлексии собственной ценностно-ориентационной деятельности и деятельности других обучающихся [43, с. 14; 61, с. 10];
- 5) полилогическая, реализующуюся в ходе ценностно-смыслового взаимодействия субъектов ситуации, способствующую разрешению противоречий в сфере взаимоотношений, развитию эмпатии и взаимопонимания [61, с. 10].

Обозначенные функции образуют взаимодополняющие пары: организующая – ориентирующая, стимулирующая – мотивационная, регулятивная – самоорганизующая, контролирующая – оценочная, коммуникативная – полилогическая.

При использовании аксиологических ситуаций как средства вовлечения студентов в ценностно-ориентационную деятельность преподавателю рекомендуется основывать процесс обучения на принципах духовного воспитания, сформулированных И.А. Соловцовой [61, с. 21] и конкретизированных в правилах:

1) *принцип ориентации на ценности и ценностные отношения* реализуется в правилах, предписывающих преподавателю обнаруживать в ситуации ценностное содержание и выявлять ценностную проблему; предъявлять ценностную проблему обучающимся таким образом, чтобы она переживалась ими; организовывать взаимодействие обучающихся на основе ценностных отношений; обеспечивать ценностную интерпретацию обучающимися жизненных проблем; демонстрировать амбивалентность окружающего мира посредством осмысления обучающимися ценностного и антиценностного содержания поступков и их последствий;

2) *принцип целостности* проявляется в правилах, требующих от преподавателя: видеть в обучающемся цельного человека; принимать во внимание взаимообусловленность духовной и нравственной сфер личности обучающегося; противоречие, лежащее в основе аксиологической ситуации, должно быть сформулировано таким образом, чтобы стимулировать все сферы духовного бытия обучающегося; продемонстрировать обучающемуся влияние, оказываемое противоречиями в системе его ценностных ориентаций на его самоопределение;

3) *принцип контекстности* отражается в правилах, обязывающих преподавателя соотносить свою деятельность (преподавание) с потенциалом социокультурной среды вуза; учитывать особенности собственного мировоззрения, ценностные противоречия и их влияние на развитие обучающегося.

Принципы конструирования аксиологических ситуаций, выдвинутые И.А. Соловцовой [61, с. 21-22], как средства вовлечения студентов в ценностно-ориентационную деятельность преподавателю конкретизируются в следующих правилах:

1) *принцип единства впечатлений* проявляется в правилах конструирования аксиологической ситуации: впечатление от ситуации должно быть непрерывным; впечатление, оставленное решением ситуации, следует немедленно использовать в качестве эмоциональной составляющей оценки ценностей; однотипные ситуации (основанные на одном и том же виде ценностного рассуждения) не рекомендуется повторять несколько раз подряд, чтобы не исчезло чувство новизны, и не пропадал интерес;

2) *принцип камерности* конкретизируется в следующих правилах: создание в группе атмосферы, благоприятной для осуществления обучающимися ценностно-ориентационной деятельности; создание обстановки, способствующей доверию, искренности, доброжелательности; не принуждать обучающегося сообщать обо всех своих внутренних проблемах; имплицитно оказывать влияние на обучающегося посредством аксиологической ситуации, чтобы он не ощущал воздействия и принуждения со стороны преподавателя;

3) *принцип актуальности* требует от преподавателя соблюдения следующих правил конструирования аксиологических ситуаций: наличие ценностного противоречия, коллизии, которое должно затрагивать внутреннюю сферу обучающегося, его отношения с социальным окружением и стимулировать ценностно-ориентационную деятельность, при этом следует учитывать жизненный

опыт обучающихся и их способности; необходимо сосредоточить внимание обучающихся на рефлексии и взаимоотношениях с социальным окружением, учитывать индивидуальные особенности обучающегося при включении его в аксиологическую ситуацию; следует своевременно проводить диагностику системы ценностных ориентаций обучающихся; подводить обучающегося к пониманию собственных ценностных проблем и их влияния на самоопределение; принимать обучающегося таким, какой он есть в данный момент, позитивно относиться к процессу его развития; аксиологическая ситуация призвана демонстрировать амбивалентность мира.

Кроме вышеперечисленного к отличительным особенностям создания аксиологических ситуаций следует также отнести: 1) желательность краткой формулировки; 2) доступность для решения при максимальной активности обучающихся; 3) ставить обучающегося в позицию субъекта самоопределения, 4) вызывать необходимость проявления «усилия над собой»; 5) стимулировать обучающегося относиться к другому человеку как самоценности; 6) побуждать обучающегося к самоотдаче [151, с. 17]. Структура аксиологической ситуации приведена в таблице (см. табл. 34).

Таблица 34

Структура аксиологической ситуации

Структурные компоненты аксиологической ситуации								
субъект	объект	цель	препятствие	способы создания	средства			
обучающийся как субъект, осуществляющий ценностно-ориентационную деятельность	проблемная задача («знаковая модель»)	решение проблемной задачи	недостаточный у субъекта опыт осуществления ценностно-ориентационной деятельности в различного рода ситуациях ценностного выбора	разрешение ценностных противоречий; столкновение с противоречием в процессе осуществления ценностно-ориентационной деятельности и др.	объекты материальной и духовной культуры (нравственные идеалы, произведения художественной литературы, музыкальные произведения, произведения кинематографического искусства и др.)			
Типология аксиологических ситуаций								
по интенсивности ценностного содержания	по характеру неизвестных ценностей	по уровню проблемности	по виду ценностного рассогласования	по методическим особенностям	по типу действий, требующихся для решения	по процессам ценностно-ориентировочной деятельности	по ведущему методу	по структурным особенностям
Функции аксиологической ситуации:								
применительно к преподаванию: организующая, стимулирующая,				применительно к учению: ориентирующая, мотивационная,				

Структурные компоненты аксиологической ситуации					
субъект	объект	цель	препятствие	способы создания	средства
регулятивная, контролирующая, коммуникативная			самоорганизующая, оценочная, полилогическая		
Принципы применения и конструирования аксиологических ситуаций: ориентации на ценности и ценностные отношения; целостности; контекстности; единства впечатлений; камерности; актуальности					
Алгоритм работы с аксиологической ситуацией					
1) введение в ситуацию	2) предъявление ценностной проблемы	3) выявление проблемы	4) выработка решения проблемы	5) практический выход решения проблемы	

В конце параграфа можно сделать следующие выводы относительно формирования системы ценностных ориентаций студентов как основы социальной самоопределённости студентов через вовлечение их в ценностно-ориентационную деятельность.

Под социальной самоопределённостью студентов вуза понимается интегративное, динамическое качество личности, имеющее аксиологический (ценностный) и опционный (основанный на свободном выборе и принятии решений) характер, отражающее результат процесса самоопределения и обеспечивающее эффективное осуществление данного процесса.

Структура социальной самоопределённости студентов вузов включает следующие компоненты: 1) познавательный компонент (ценности-знания); 2) интенциональный компонент (ценности-цели, ценности-результаты); 3) деятельностно-операциональный компонент (ценности-качества, ценности-умения); 4) эмоциональный компонент (ценности-эмоции, ценности-отношения). В структуру социальной самоопределённости также входят виды социальной самоопределения, выделенные в соответствии с основными видами деятельности и, следовательно, социальной зрелости личности: семейное (бытовое), политическое, коммуникативное, профессиональное (трудовое), учебно-познавательное. Выделение учебно-познавательного самоопределения отражает особенность самоопределённости студентов.

Каждому из вышеперечисленных компонентов соответствует процесс или процессы, отражающие деятельностную сторону самоопределения: 1) самопознание, самооценка; 2) целеполагание; 3) самовоспитание, самореализация; 4) самооценка, переживания.

Ценностно-ориентационная деятельность студента вуза есть специально организованный преподавателем процесс его приобщения к ценностям и развития у него способности к оценке.

Структура ценностно-ориентационной деятельности студентов вуза состоит из двух основных блоков, характеризующихся изоморфизмом, блока субъек-

та, которым в данном случае является студент, и блока объекта, в качестве которого выступают носители ценностей – объекты материальной и духовной культуры, социальное окружение.

Вовлечение студентов в ценностно-ориентационную деятельность осуществляется посредством аксиологических ситуаций. Под аксиологической ситуацией понимается фрагмент социокультурной среды вуза на определённом этапе жизнедеятельности обучающегося, представляющий собой намеренно созданное преподавателем сочетание условий и обстоятельств, основанных на наличии лично значимого ценностного противоречия, которое обучающийся разрешает в процессе осуществления ценностно-ориентационной деятельности. Таким образом, данная ситуация носит педагогический, проблемный и лично-психологический характер.

Структура аксиологической ситуации включает следующие компоненты: 1) субъект ситуации; 2) объект; 3) цель; 4) препятствие; 5) способы создания; 6) средства.

В нашем исследовании для вовлечения студентов в ценностно-ориентационную деятельность используются различные виды аксиологических ситуаций, которые классифицируются по следующим критериям: 1) по интенсивности (мотивации) ценностного содержания; 2) по характеру неизвестных ценностей; 3) по уровню проблемности; 4) по виду ценностного рассогласования; 5) по методическим особенностям; 6) по типу действий, требующихся для решения; 7) по процессам ценностно-ориентационной деятельности (этапам реализации); 8) по ведущему методу; 9) по структурным особенностям.

В процессе обучения аксиологические ситуации выполняют ряд функций: 1) в деятельности учителя (преподавании): организующая, стимулирующая, регулятивная, контролирующая, коммуникативная; 2) в деятельности обучающегося (учении): ориентирующая, мотивационная, самоорганизующая, оценочная, полилогическая.

При применении и конструировании аксиологических ситуаций необходимо придерживаться следующих принципов: 1) ориентации на ценности и ценностные отношения; 2) целостности; 3) контекстности; 4) единства впечатлений; 5) камерности; 6) актуальности.

Алгоритм работы с аксиологической ситуацией: 1) введение в ситуацию; 2) предъявление ценностной проблемы; 3) выявление проблемы; 4) выработка решения проблемы; 5) практический выход решения проблемы.

Применение аксиологических ситуаций как средства вовлечения студентов в ценностно-ориентационную деятельность осуществляется в несколько этапов: 1) поиск, 2) оценка, 3) выбор, 4) проекция, 5) переоценка. На каждом из перечисленных этапов используется определённый вид аксиологической ситуации, в частности, 1) ситуации поиска; 2) оценочные (эвристические) ситуации; 3) ситуации выбора; 4) ценностно-проекционные проблемные ситуации; 5) многоуровневые многомерные проблемные ситуации и определённый метод организации процесса обучения, а именно, 1) частично-поисковый метод; 2) эвристический метод; 3) метод конкретных ситуаций, метод проектов; 4) проблемный метод применяется на этапах проекции и переоценки.

§ 3.3. Развитие у студентов гражданских качеств посредством массового вовлечения их в социально значимую деятельность

Введение данного условия определяется разработанной нами структурой социальной зрелости студентов вузов, поскольку гражданские качества являются социально значимыми качествами и составляют содержание личностного компонента социальной зрелости студентов вузов.

Для понимания термина «гражданские качества студентов вузов» мы считаем целесообразным опираться на определение понятия «гражданин». При этом следует учитывать, что данные феномены являются исторически обусловленными, т.е. их содержание непосредственно зависит от конкретной эпохи и формации. В нашем исследовании мы используем определение, сформулированное А.Ф. Абзаловым, который полагает, что в современных условиях «гражданин – это личность, обладающая собственным достоинством и самоуважением, убеждённо и ответственно владеющая своими правами и сочетающая в своей деятельности государственные, групповые и индивидуальные интересы, осознающая гражданскую ответственность за судьбу Отечества» [1, с. 13].

Следовательно, гражданские качества логично рассматривать как качества присущие гражданину. В рамках педагогического исследования мы считаем, что гражданские качества студентов вузов проявляются в следующих аспектах:

1) ролевом аспекте, который подразумевает обладание комплексом качеств, обеспечивающим эффективное исполнение роли гражданина;

2) функциональном аспекте, который предполагает наличие комплекса качеств, способствующих исполнению гражданских функций (например, защита Родины, отстаивание интересов общества, в котором живёт данный человек, осуществление трудовой деятельности на благо общества, защита гражданских прав и свобод граждан);

3) в культурологическом аспекте, который проявляется в том, что комплекс соответствующих качеств формируется и развивается у человека в процессе овладения им гражданской культурой;

4) деятельностном аспекте, заключающемся во владении человеком комплексом качеств, помогающих ему принимать деятельное, активное участие в политической жизни страны, успешно осуществлять гражданско-политическую деятельность;

5) аксиологическом аспекте, суть которого заключается в интериоризации человеком системы гражданско-патриотических ценностей, в число которых входит и комплекс специфических ценностей-качеств.

Гражданские качества студентов вузов имеют ярко выраженную социальную направленность и являются социально значимыми. Именно данные качества превращают студента в полноценного, полнофункционального гражданина Российской Федерации, действующего во благо своей Родины, живущего по законам государства, в соответствии с морально-этическими нормами и правилами общественного распорядка. В рамках проводимого исследования формирование гражданских качеств студентов вузов осуществляется в ходе овладения ими социокультурной средой вуза, выполнения социально-значимой деятель-

ности. Формирование гражданских качеств студентов вузов также предполагает формирование системы ценностных ориентаций как основы социальной самоопределённости, наряду с формированием патриотического отношения к народу, краю, Родине, ответственности за свою страну, за свой народ и за себя лично как хозяина своей судьбы и гражданина своей Родины [115, с. 12-13].

Гражданские качества не даются студенту от природы, и не является его генетической особенностью или достоянием, а формируются в процессе социализации. С позиций континуального подхода формирование гражданских качеств – это непрерывный процесс, который осуществляется на протяжении всей жизни человека в ходе взаимодействия с другими людьми посредством усвоения и присвоения индивидом общественного опыта [24, с. 11].

Гражданские качества студентов вуза проявляются в их поступках, действиях, поведении, отношении к социальному окружению. По этим внешним проявлениям можно в известной степени судить об уровне их сформированности. Это даёт возможность не только изучать гражданские качества студентов вузов, но и оказывать позитивное педагогическое влияние на их интериоризацию [24, с. 11].

Данные качества необходимы студенту для успешного осуществления гражданско-политической деятельности. Гражданские качества студента призваны обеспечить его эффективное взаимодействие с различными социальными субъектами в гражданском обществе и демократическом правовом государстве. Развитие гражданских качеств студентов подразумевает воспитание гражданина. Основываясь на принципах личностно-ориентированного подхода, который является ведущим в современной системы российского образования, приоритет отдаётся интересам личности и общества. В то время как интересы государства предстают в виде совокупности интересов социальных групп и отдельных личностей. С позиций культурологического подхода развитие гражданских качеств рассматривается как приобщение студентов к современной культуре российского общества, и историческому наследию, осознание значения и места национальной культуры в нашем обществе [68, с. 13-14]. Таким образом, свойствами гражданских качеств являются социальная направленность, социальная значимость, реализуемость в деятельности, приобретённость.

Следует отметить, что, по мнению ряда авторов, например, И.Н. Кондратенко, совокупность качеств личности, интегрирующих её в социокультурное пространство нашего общества, историю и культуру России, т.е. гражданских качеств, можно определить как гражданственность личности [68, с. 13-14]. Аналогичной точки зрения на гражданственность как «интегративный комплекс качеств личности, определяющий её социальную направленность» и проявляющийся при выполнении человеком основных социальных функций придерживаются такие исследователи как А.В. Беляев, Н.Г. Бибикова, Е.В. Известнова, В.И. Кожокар и др. [19, с. 43-44]. Практически все учёные указывают на социальный характер гражданственности, в частности, трактуют её как «высшую социализированную форму субъектности индивидуума» [21, с. 14]. Дан-

ное положение подтверждает правомерность включения гражданских качеств в структуру социальной зрелости студентов вуза.

А.Ф. Абзалов полагает, что гражданская позиция личности выступает ядром понятия «гражданственность». Автор определяет гражданскую позицию личности как сложное интегративное явление, совокупность эмоционально-чувственных, интеллектуальных, нравственных и волевых качеств личности, которая одновременно выступает в качестве критерия её гражданственности. Таким образом, структура гражданской позиции личности состоит из эмоционально-чувственного (нравственного), интеллектуального и деятельностного компонентов [1, с. 13].

Ряд авторов, например, А.П. Мягкова, включают гражданские качества в структуру гражданской компетентности, которая понимается как «интегративное образование субъекта, проявляющееся в его готовности и способности к осознанному и активному выполнению социально значимой деятельности гражданской направленности, а также обеспечивающее его полноценное вхождение в современное гражданское общество и участие в будущей общественной жизни российского государства» [85, с. 12]. Исследователи предлагают различные наборы её структурных компонентов: когнитивная, мотивационно-ценностная, поведенческая и рефлексивная составляющие (В.Г. Журова); предметная, правовая, социальная, исследовательская, морально-нравственная, культурно-историческая, коммуникативная компетенции (Е.В. Митина); потребностно-мотивационный, когнитивный, практико-деятельностный, эмоционально-оценочный, ценностно-ориентировочный блоки (В.А. Гладик); правовые, политические и общественные компоненты (З.С. Мазыр,); политическая, правовая, патриотическая, межкультурная компетенции (А.П. Мягкова) [85, с. 12].

Рассмотрев взаимосвязь понятия «гражданские качества студентов вуза» с сопряжёнными понятиями «гражданственность», «гражданская компетентность» и «гражданская позиция», мы считаем достаточно обоснованным использование данного понятия в контексте проводимого исследования, поскольку, во-первых, гражданственность может трактоваться как совокупность гражданских качеств и, следовательно, отождествляться с ними; во-вторых, гражданская компетентность, с одной стороны, является более узким понятием, чем социальная компетентность и входит в её состав, с другой стороны, структура социальной компетентности представлена в авторской модели социальной зрелости студентов вуза; в-третьих, гражданская позиция может быть включена в структуру гражданской компетентности. Таким образом, гражданские качества включены в структуру социальной зрелости как её составляющие.

Далее необходимо определить номенклатуру гражданских качеств, которыми должен обладать студент вуза, и на развитие которых должна быть направлена учебно-воспитательная деятельность образовательных учреждений высшего образования. Разделяя мнение И.Н. Кондратенко, при определении комплекса гражданских качеств студентов вузов мы руководствовались следующими нормативными документами и положениями: 1) Конституцией Рос-

сийской Федерации, федеральным законодательством об образовании и региональными законодательными актами (федеральный закон «Об образовании», прежде всего Статьи № 2, 14, раскрывающие принципы государственной политики в области образования и требования к содержанию образования); 2) нормативными и программными документами Правительства Российской Федерации, Министерства образования РФ, ориентирующих направленность воспитательной деятельности в учреждениях государственного и муниципального образования (Национальная доктрина образования в Российской Федерации 2000 г., Программа развития воспитания в системе образования 1999 г., Государственная Программа патриотического воспитания граждан Российской Федерации 2001 г. и др.); 3) соответствие приоритетным направлениям развития науки, технологий и техники, перечню критических технологий, утверждённых Указом Президента РФ от 7 июля 2011 г. № 899; 4) требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования к рабочим программам, по итогам освоения которых присваивается соответствующая квалификация; 5) ценностями и идеалами, обусловленными особенностями современного российского общества в контексте мирового сообщества, а также историческими традициями культуры народов Российской Федерации [68, с. 62].

Анализ вышеперечисленных документов и положений привёл нас к выводу о том, что в современном российском обществе являются востребованными творческие, инициативные, высоконравственные, преданные своей Отчизне, компетентные граждане, которые осознают личную ответственность за настоящее и будущее своей Родины, относятся к судьбе Отечества как своей собственной, принимают культурные и духовные традиции многонационального народа Российской Федерации [85, с. 18]. Граждане Российской Федерации должны быть истинными патриотами своей Родины, занимающими активную гражданскую позицию, способными не только противостоять негативному воздействию антиобщественных экстремистских и террористических организаций, но и вовлекать других людей в антитеррористическую деятельность и борьбу с терроризмом и экстремизмом. Успех социально-экономических и культурных преобразований в стране, авторитет государства на международной арене в большой степени зависит от уровня развития гражданских качеств россиян [24, с. 11].

На основе анализа комплексов гражданских качеств личности, выделяемых различными авторами (М.О. Араповым, И.Н. Кондратенко, Э.И. Печерица, С.В. Романовой и др.), мы пришли к выводу, что базовый комплекс гражданских качеств личности студентов вузов можно разделить на следующие группы, используя в качестве классификационного критерия сферы взаимодействия, в которых данные качества преимущественно проявляются: 1) учебно-познавательные; 2) профессионально-трудовые; 3) семейно-бытовые; 4) общественно-политические.

К блоку учебно-познавательных гражданских качеств студентов вузов мы относим такие качества как: 1) самостоятельность, которая проявляется в умении целеполагания, способности настойчиво добиваться осуществления наме-

ченной цели, полагаясь на собственные силы, ответственном отношении к своей деятельности, демонстрации сознательности и инициативности не только в привычной обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений [26, с. 10]; 2) прилежание, усердие, старательность, которые оказывают непосредственное влияние на качество и результаты выполняемой деятельности; 3) любознательность, пытливость, заинтересованность, выступающие в роли внутренних стимулов, побуждающих человека к осуществлению деятельности. Данные качества проявляются преимущественно на индивидуальном уровне в ходе осуществления студентом учебно-познавательной деятельности.

В блок профессионально-трудовых гражданских качеств студентов вузов входят такие качества как: 1) трудолюбие, проявляющееся в стремлении трудиться на благо Родины и желании активно участвовать в общественно полезном производительном труде в целях личностной самореализации и роста благосостояния всего российского общества; 2) дисциплинированность, проявляющаяся в сознательном соблюдении правил и норм, установленных в данном коллективе, следовании общепринятым требованиям; 3) творческая активность и инициативность, проявляющаяся в творческом, заинтересованном отношении к выполняемой работе, разработке инновационных способов, способствующих улучшению качества производства, условий труда и снижению затрат; 4) предприимчивость, деловитость, проявляющиеся в умение организовать и вести собственный бизнес. Данные качества проявляются преимущественно на групповом уровне во взаимодействии с членами трудового коллектива в процессе выполнения студентами трудовой деятельности.

Блок семейно-бытовых гражданских качеств студентов вузов представлен такими качествами как: 1) патернализм, который в данном случае мы трактуем как любовь к своей семье, заботу о её благополучии, проявление опеки и заботы членов семьи друг о друге, соблюдение ими своих семейных прав и обязанностей, уважение института семьи в обществе; 2) человеколюбие, проявляющееся в гуманистическом отношении к другим людям, уважении жизни и здоровья человека, признании его ценности; 3) добропорядочность, проявляющаяся в том, что личность устанавливает отношения с другими людьми на основе открытости, честности, чистосердечности, взаимоуважения, чувства собственного достоинства и признания достоинства окружающих; 4) сострадание, бескорыстие, проявляющиеся в стремлении оказывать помощь близким и нуждающимся. Данные качества проявляются преимущественно на межличностном уровне во взаимоотношениях с членами семьи, друзьями, знакомыми, близкими людьми в бытовых ситуациях.

К блоку общественно-политических гражданских качеств студентов вузов относятся такие качества как: 1) патриотизм, который рассматривается нами как осознание единения с Россией, признания себя её неотъемлемой частью, понимание общности собственных интересов и интересов России, мышление не только индивидуально-личностными, но и общенациональными категориями, активное участие в гражданских инициативах и коллективных действиях, це-

люю которых выступает усиление Российского государства [8, с. 14]; по своей сути подлинный патриотизм практически не имеет ничего общего с национально-шовинистическими установками, гражданское качество патриотизм предполагает проявление уважения к другим народам и странам, терпимости к их национальным традициям и обычаям, их независимости, самостоятельности, праве на самоопределение и автономию [100, с. 11]; патриотизм проявляется в любви к родному краю, своему Отечеству, уважении отечественной истории и культуры, знании и почитании ценностей, идеалов, святынь российской национальной культуры, культуры своего этноса и культуры других народов России, готовности подчинять свои личные и групповые интересы общим интересам страны, преданности Родине и стремлении исполнить свой воинский долг по защите Отечества в условиях внешней опасности для Российского государства и общества, отстаивать интересы народа, страны, государства; 2) мужество, героизм, проявляющиеся в готовности при необходимости принести все требующиеся жертвы во имя и на благо Родины; 3) национальное достоинство, проявляющееся в том, что человек испытывает гордость за свой народ, страну, гордость от осознания того, что он является гражданином России; 4) лояльность конституционной власти, государству и стране, проявляющаяся в сознательном принятии и всесторонней поддержке Российского государства как высшей формы самоорганизации российского общества, понимании целей и задач его деятельности; 5) социально-политическая активность, проявляющаяся в стремлении к участию в политической деятельности в рамках действующего законодательства, непримиримости к антиобщественным действиям и аморальным проявлениям; 6) гражданская убежденность, проявляющаяся в том, что человек активно отстаивает свою гражданскую позицию, взгляды, убеждения, мировоззрение, гражданские права и свободы в обществе, охраняемые законом, в частности, политические, экономические, национальные, религиозные, свободу слова и др. [68, с. 63]; 7) коллективизм, подразумевающий видение себя в качестве полноправного члена организации или трудового коллектива, к которой принадлежит индивид, с которой он себя идентифицирует, принимающего активное участие в её жизни, осознающего свою ответственность перед ней; 8) интернационализм, проявляющийся в выстраивании взаимоотношений с представителями других наций, этнических и конфессиональных групп на основе сотрудничества, взаимопомощи; истинный интернационализм невозможен без проявления толерантности, которая, по мнению А. Н. Джуринского, определяется как терпимость, миролюбие, дружелюбие, уважение к людям, принадлежащим другим нациям, желание и способность активно сотрудничать с представителями иных сообществ; согласно воззрениям В.А. Сластёнина, толерантность является важнейшим компонентом культуры межнационального общения, и рассматривается как понимание, признание, принятие особенностей как народа в целом, так и отдельного его представителя, реализуемые во взаимодействии в информационно-коммуникативной деятельности человека и в передаче культурного наследия и опыта от поколения к поколению [100, с. 11]; 9) бережливость, которая понимается нами как бережное, заботливое отношение к

окружающей природе, осознание экологических проблем, стоящих перед нашим обществом, стремление благоустраивать и сохранять природную среду в нашей стране, побуждающие человека к активному участию в природоохранной деятельности. Данные качества проявляются преимущественно в процессе взаимодействия с представителями других культур и различными социальными институтами во время участия личности в политической жизни страны.

Следует отметить, что данные сферы соответствуют основным видам деятельности и видам социальной зрелости студентов вузов. Отнесённость качества к той либо иной сфере является в определённой степени условной, поскольку гражданские качества личности имеют комплексный характер, проявляющийся в том, что, во-первых, гражданские качества взаимно дополняют и взаимно обуславливают друг друга; во-вторых, их формирование и развитие возможно осуществлять только совместно и синхронно. Одно и то же качество может проявляться во всех перечисленных сферах на разных уровнях взаимодействия, которые, в свою очередь, не ограничиваются сферами их проявления. В таблице представлен базовый комплекс гражданских качеств студентов вузов (см. табл. 35).

Таблица 35

Базовый комплекс гражданских качеств студентов вузов

Учебно-познавательный блок	Профессионально-трудовой блок	Семейно-бытовой блок	Общественно-политический блок
1) самостоятельность; 2) прилежание, усердие, старательность; 3) любознательность, пытливость, заинтересованность	1) трудолюбие; 2) дисциплинированность; 3) творческая активность и инициативность; 4) предприимчивость, деловитость	1) патернализм; 2) человеколюбие; 3) добропорядочность; 4) сострадание, бескорыстие	1) патриотизм; 2) мужество, героизм; 3) национальное достоинство; 4) лояльность конституционной власти, государству и стране; 5) социально-политическая активность; 6) гражданская убеждённость; 7) коллективизм; 8) интернационализм; 9) бережливость

Теоретическим основанием развития гражданских качеств личности студентов в процессе осуществления ими социально значимой деятельности служит культурно-историческая системно-деятельностная концепция Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, утверждающая, что психологические способности человека являются результатом последовательного преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю пси-

хическую деятельность. При этом деятельность трактуется как процесс реализации жизненных отношений субъекта в предметном мире и как источник саморазвития субъекта. Отдельный человек в конкретных жизненных условиях проходит свой путь развития, который по терминологии Л.С. Выготского определяется как «социальная ситуация развития». Основные положения данной концепции могут быть сформулированы следующим образом: 1) развитие и обогащение социально значимых мотивов человека находится в сфере внутренней и внешней деятельности; 2) деятельность в данном случае понимается как практика индивида и обладает такими свойствами как социальность, предметность и сознательность; 3) мотив, будучи предметом потребности, становится социально значимым, если он направлен на преобразование опредмеченного мира во взаимодействии с другими людьми и предметным миром, в котором человек является субъектом саморазвития и самоопределения; 4) эффективность освоения, развития и обогащения социально значимых мотивов зависит от социальной ситуации развития, которая моделируется для образования и воспитания личности и имитирует отдельные стороны жизнедеятельности, выступая в качестве социальной среды развития личности [130, с. 14-15].

Следовательно, посредством организации внешней (социально значимой) деятельности можно организовать деятельность внутреннюю, т.е. саморазвивающиеся психические процессы. Интериоризация осуществляется в результате присвоения психикой структур внешней деятельности, выполняемой совместно с другими людьми, являющимися важной составляющей данного процесса. При этом личность демонстрирует рост активности, осуществляет самодвижение и саморазвитие внутренних структур деятельности, которое образует психологический фон для развития гражданских качеств личности [130, с. 15].

Социально значимая деятельность позволяет студентам реализовать потребность в социальном признании потому, что в ходе её осуществления студенты осознают себя равноправными и полнофункциональными членами общества и окружающие относятся к ним как к таковым. Данная деятельность также способствует самоутверждению студента как личности, т.к. он понимает, что выполняет значимую для общества, постоянно усложняющуюся деятельность, и получает удовлетворение от осознания своей социальной ценности. Данная деятельность обеспечивает развитие соответствующего мотива: от желания студента показать себя, когда окружающие люди рассматриваются как средство удовлетворения этого желания, до стремления принести пользу обществу, когда люди становятся целью деятельности. Отличительной чертой социально значимой деятельности является мотив принесения пользы людям и обществу, благодаря этому она играет важную роль в психическом развитии студентов, вовлекая их в качественно новые отношения с социумом, развивая их личностные характеристики. Личность формирует не само участие в деятельности, а позиция студента как самостоятельного и активного её участника [130, с. 15].

В современных педагогических исследованиях можно выделить несколько подходов к пониманию социально значимой деятельности. Согласно первому из них социально значимая деятельность отождествляется с общественно по-

лезной деятельностью. Подобная точка зрения высказывается в исследовании О.И. Аладко. В целом соглашаясь с данным положением, мы, тем не менее, полагаем, что общественная полезность является скорее атрибутом социально значимой деятельности. Кроме того, мы разделяем позицию О.Б. Тебенковой, считающей, что понятие «социально значимая деятельность» приобретает большую актуальность в современных условиях, чем традиционное понятие «общественно-полезная деятельность», хотя автор согласен с мнением О.И. Аладко касательно синонимичности рассматриваемых терминов [161, с. 12]. Мы полагаем, что термин «социально значимая деятельность» является более уместным в современных условиях, поскольку отражает распространённую в настоящее время точку зрения, согласно которой воспитание понимается как целенаправленный, контролируемый процесс социализации личности. Кроме того термин «социально значимая деятельность» представляется вполне релевантным, учитывая специфику нашего исследования.

Согласно другому подходу авторы определяют социально значимую деятельность, исходя из комплекса целей и задач, решаемых в процессе её осуществления. Например, О.И. Аладко определяет социально значимую деятельность как «активную деятельность, направленную на приобретение положительного опыта социализации, социальных компетентностей, знаний, умений, навыков (предметных, коммуникативных, познавательных, творческих и пр.)» [5, с. 3].

В соответствии с третьим подходом, представленным в труде С.В. Тетерского, социально значимая деятельность рассматривается как одна из форм добровольной деятельности, устанавливающая связь человека с культурной, общественной, политической жизнью общества и государством, способствующая преобразованию действительности, становлению самосознания человека как гражданина и общественного деятеля [161, с. 12].

В то время как вышеперечисленные подходы к определению понятия «социально значимая деятельность» ограничиваются личностным уровнем, Т.Ю. Позднякова изучает данный феномен на уровне организации, акцентируя внимание не только на целях и задачах («направленности деятельности»), но и на её структуре. Автор понимает под социально значимой деятельностью школы «совокупность действий субъектов образовательного процесса, направленных на реализацию социальных преобразований, решение наиболее насущных проблем социума, способствующих позитивным изменениям как в самом человеке, в среде школы, так и во внешней социальной среде» [106, с. 7].

В данном исследовании мы исходим из понимания социально значимой деятельности студентов вуза как совокупности их добровольных, сознательных действий в качестве субъектов образовательного процесса, направленных на принесение пользы обществу и становление их социальной зрелости.

Подобного рода определения позволяют выявить функции, выполняемые социально значимой деятельностью в педагогическом процессе. На основе анализа вышеприведённых определений можно выделить следующие функции социально значимой деятельности: 1) социализирующая – содействие становле-

нию человека как полноценного члена общества (О.И. Аладко [5, с. 3]); 2) развивающая – способствование формированию и развитию различных компетенций (О.И. Аладко [5, с. 3]; О.Б. Тебенькова [161, с. 12]; Т.Ю. Позднякова [106, с. 7]); 3) кумулятивная – помощь в приобретении и накоплении опыта (О.И. Аладко [5, с. 3]); 4) культурологическая – оказание содействия в процессе инкультурации человека (О.Б. Тебенькова [161, с. 12]); 5) преобразующая – способствование реализации социальных преобразований на различных уровнях (Т.Ю. Позднякова [106, с. 7]); 6) гармонизации – оптимального сочетания обучающимся личностных и общественных интересов [37, с. 12]; 7) мобилизующая – оказание стимулирующего воздействия на различные аспекты личности (сознание, волю, чувства и др.) для решения конкретных социально значимых задач [37, с. 13]; 8) ценностно-ориентирующая – содействие в присвоении системы просоциальных ценностей [37, с. 13].

Принимая во внимание специфику нашего исследования, в качестве основной функции социально значимой деятельности мы выделяем социализирующую функцию, поскольку все остальные из вышеперечисленных функций в той или иной степени детерминируются процессом социализации. Социально значимая деятельность играет важную роль в организации социального становления студентов, так как способствует развитию социальной компетентности, учит выстраивать взаимодействие с другими социальными субъектами на основе сотворчества, содружества, способствует повышению их социальной устойчивости и социальной активности, освоению новых социальных ролей [161, с. 12].

Анализ определений понятия «социально значимая деятельность» позволил нам выделить такие её характеристики, как 1) добровольность, 2) безвозмездность, 3) полезность, 4) социальная направленность [161, с. 7].

В зависимости от областей осуществления мы определяем следующие основные виды социально значимой деятельности студентов вуза, соотносящиеся с видами их социальной зрелости и группами гражданских качеств из базового комплекса: 1) учебная, 2) научно-исследовательская, 3) производственно-практическая, 4) спортивная, 5) художественная, 6) общественно-политическая. Предоставление студентам возможности принимать непосредственное участие в различных видах социально значимой деятельности не только позволяет реализовать субъектные интенции, характерные для юношеского возраста (независимости, самостоятельности, активности, личностного достоинства, личностного самоопределения, «чувства взрослости»), но и необходимо для обеспечения полноценного взаимодействия с различными социальными субъектами [161, с. 12-13].

Вышеперечисленные виды социально значимой деятельности реализуются в следующих формах: 1) учебная – практические, семинарские, лабораторные, факультативные занятия, лекции, предметные олимпиады и др.; 2) научно-исследовательская – конкурсы научных работ студентов, научные форумы, конференции, выставки, семинары и др.; 3) производственно-практическая – производственная практика, студенческие стройотряды, благоустройство, суб-

ботники и др.; 4) спортивная – спортивные олимпиады, соревнования, игры, конкурсы, секции, дни здоровья и др.; 5) художественная – фестивали, концерты, тематические вечера, КВН и др.; 6) общественно-политическая – социальное проектирование, акции, добротворчество, благотворительность, студенческое самоуправление, взаимодействие с общественными организациями и органами местного самоуправления, волонтерская деятельность, поисковая работа, вахта Памяти, военно-спортивные конкурсы, игры, соревнования, смотры и др. [5, с. 10; 130, с. 20]. Следует отметить, что отдельные формы организации социально значимой деятельности не строго привязаны к её видам, т.е. одна и та же организационная форма может быть использована с разными видами деятельности.

По количеству участников формы организации социально значимой деятельности студентов можно разделить на: 1) массовые – организованные в большом коллективе, к которым относятся общеуниверситетские мероприятия и мероприятия, проводимые факультетом или институтом, например, конкурсы художественного творчества, КВН, спортивные соревнования, конкурсы студенческих научных работ, тематические вечера, встречи выпускников, конкурсы профессионального мастерства, студенческие строительные и педагогических отрядов, и пр., 2) групповые – организованные в группе, включающие в себя конкурсы, олимпиады, вечера, выставки и пр., проводимые в группе; 3) индивидуальные – организованные с отдельной личностью, например, проведение научного исследования, индивидуальное участие в предметных олимпиадах, конкурсах, соревнованиях, выполнение общественных поручений и пр. [26, с. 14]. Данные организационные формы социально значимой деятельности реализуются на общероссийском, региональном, городском, районном, университетском, факультетском, групповом и межличностном уровнях.

В нашем понимании «массовое вовлечение студентов в социально значимую деятельность» означает: 1) привлечение максимально возможного количества студентов к добровольной, социально направленной, полезной деятельности; 2) предоставление вузом широкого спектра возможностей каждому обучающемуся для самореализации и наиболее полного развития своих способностей [5, с. 3].

В исследованиях авторов подчёркивается, что формирование гражданских качеств молодых людей тесно связано со степенью овладения ими культуры, проявляющегося в умении пользоваться её предметами, взаимодействовать с представителями разных социальных групп. Особая роль в этом процессе отводится социально значимой деятельности, которая многими учёными (И.С. Кон, Р.А. Литвак, А.В. Мудрик, А.В. Фатов, Н.Н. Ярошенко и др.) рассматривается как эффективное средство социализации молодёжи [37, с. 11].

С нашей точки зрения в современной системе высшего профессионального образования наблюдается определённый дисбаланс между подсистемой обучения и подсистемой воспитания, имеющий негативные последствия для образовательного процесса. Данный дисбаланс проявляется в том, что количество обучающихся, включённых в процесс обучения значительно превышает коли-

чество обучающихся, включённых в процесс воспитания (целенаправленной и управляемой социализации). Несмотря на диалектическую взаимосвязь обучения и воспитания, смещение акцентов на учебную деятельность приводит к торможению процесса социализации студентов, недостаточному уровню сформированности различных компонентов их социальной зрелости, в частности, гражданских качеств. Следовательно, для массового вовлечения студентов в социально значимую деятельность с целью развития их гражданских качеств вузу необходимо, во-первых, создать достаточное количество «вакансий» социально значимой деятельности, во-вторых, привлечь студентов к занятию данной деятельностью, стимулируя их мотивацию. Далее перед педагогическим коллективом стоит задача поддержания бесперебойного функционирования системы в зависимости от непрерывно меняющихся внешних и внутренних условий [5, с. 9-10].

Процесс формирования гражданских качеств личности в ходе осуществления ими социально значимой деятельности, с одной стороны, должен строиться с учётом наличного уровня развития студента, с другой стороны, отвечать требованиям системы профессионального воспитания. При этом следует принимать во внимание существенную разницу в возрастных и индивидуальных особенностях студентов младших и старших курсов [26, с. 13].

Процесс массового вовлечения студентов в социально значимую деятельность не может носить хаотичный характер, он требует педагогического управления и должен строиться с учётом: 1) их возрастных особенностей; 2) содержания и степени привлекательности предлагаемой деятельности; 3) данных, полученных в ходе мониторинга мотивации; 4) кадровых, материально-технических, информационных ресурсов, которыми располагает вуз и пр. При этом следует использовать разнообразные виды и формы социально значимой деятельности, например, студенческое самоуправление, общественные организации, внеаудиторные мероприятия и др., варьируя их в зависимости от интересов студентов для создания мотивации к социально значимой деятельности [5, с. 10].

Анализ работ Т.А. Бурцевой, И.О. Гапонова и др. позволил сделать вывод, что процесс массового вовлечения студентов в социально значимую деятельность должен быть организован таким образом, чтобы воздействовать на различные стороны сознания личности студента: мотивационную, когнитивную, эмоциональную и деятельно-практическую. Основными средствами педагогического воздействия на эти стороны соответственно выступают побуждение, слово, образ, действие, рефлексия. В результате воздействия вышеперечисленных средств у студентов формируются направленность, мотивы участия в социально значимой деятельности, знания о целях, задачах, способах и перспективах, предоставляемых участием в социально значимой деятельности, представление о возможных вариантах и выборе, осознанно сконструированная индивидуальная траектория саморазвития в социально значимой деятельности и, следовательно, приобретение определённых стереотипов поведения, формирование социально-значимых качеств личности. Таким образом, потенциал соци-

ально значимой деятельности открывает широкие перспективы по формированию социально-значимых качеств личности студентов вузов [5; 26, с. 13; 37, с. 18].

Используемые в исследовании формы организации социально значимой деятельности студентов призваны воздействовать на каждую из сторон сознания их личности и задействуют как вспомогательные все средства педагогического воздействия, при этом одно из них используется в качестве ведущего. Что является основанием для их классификации. Стимулирующие организационные формы преимущественно воздействуют на мотивационную сферу личности студентов и служат для побуждения их к действию. В качестве примера можно привести адаптационные сборы первокурсников, рекламу, объявления и пр. Транслирующие организационные формы главным образом используют вербальные средства педагогического воздействия на когнитивную сферу личности и применяются для передачи знаний. В данную группу входят конференции, семинары, круглые столы, форумы, встречи и пр. Ситуативные организационные формы в основном рассчитаны на оказание воздействия на эмоциональную сферу личности посредством образов, то есть демонстрации ситуаций образцов студентам. К данной группе относятся отчёты о проделанной работе различных студенческих объединений, выступления преподавателей и студентов, концерты, выставки, экскурсии. Деятельностные организационные формы используют действие как основное средство педагогического воздействия на деятельно-практическую сферу личности при помощи непосредственного включения студентов в деятельность. Примером в данном случае являются студенческие стройотряды, педагогические отряды, благотворительная деятельность, волонёрское движение и пр. Рефлексивные организационные формы направлены на осмысление, анализ и оценку деятельности, себя как субъекта данной деятельности, осознание собственной позиции и используют рефлексивный метод. Рефлексия сопровождает все виды, формы и этапы социально значимой деятельности студентов [26, с. 14].

Чтобы эффективно организовать процесс массового вовлечения студентов в социально значимую деятельность для развития их гражданских качеств необходимо определить: 1) цели и задачи, 2) принципы, 3) этапы, 4) виды и организационные формы социально значимой деятельности, 5) методы и средства.

Исходя из специфики проводимого исследования целью массового вовлечения студентов в социально значимую деятельность является развитие их гражданских качеств.

Анализ диссертационных исследований Т.А. Бурцевой, И.О. Гапонова, С.Л. Сидоркиной и других авторов позволил нам выделить принципы, на которых строится процесс массового вовлечения студентов в социально значимую деятельность для развития их гражданских качеств: 1) целостности, заключающегося в единстве различных видов социально значимой деятельности; 2) самостоятельности, подразумевающего, что студенты без посторонней помощи осуществляют социально значимую деятельность и несут ответственность за её результаты; 3) индивидуальной ориентации, предполагающий свободный вы-

бор студентом интересующих лично его видов социально значимой деятельности и самостоятельном построении индивидуальной траектории развития; 4) продуктивного взаимодействия, заключающегося в том, что преподаватели и студенты выстраивают отношения на основе сотрудничества и содействия; 5) вариативности, суть которого сводится к предоставлению студентам на выбор разнообразных видов социально значимой деятельности; 6) субъектности, то есть направленности на развитие субъектных качеств студентов, в частности активности, инициативности, способности осознавать своё «Я» в системе взаимоотношений с людьми и миром, оценивать свои действия и предвидеть их последствия, с одной стороны, и отношение к ним как равноправным субъектам, предполагающее диалогическое взаимодействие на основе сотрудничества, с другой стороны; 7) нарастающей трудности, выражающегося в поэтапном усложнении и расширении спектра видов и форм социально значимой деятельности, а также постепенном переходе студентов от роли наблюдателя к роли активного участника и организатора; 8) преемственности, заключающегося в установлении педагогически целесообразных связей и соотношений между разными видами и организационными формами социально значимой деятельности [26, с. 13; 37, с. 15; 130, с. 17-18].

Процесс массового вовлечения студентов в социально значимую деятельность обладает такими системными свойствами как направленность, иерархичность, гибкость. Вуз вовлекает студента в социально значимую деятельность, предоставляя ему право выбора конкретного, интересующего его вида деятельности, что свидетельствует о направленности данного процесса, которая позволяет выстроить индивидуальную траекторию студента в формировании гражданских качеств как составляющей их социальной компетентности. Иерархичность данного процесса проявляется в том, что студент может принимать участие в одном и том же виде деятельности на разных уровнях: внутригрупповом, внутривузовском, городском, районном, областном, федеральном, международном. Комплекс методов, таких как групповые, индивидуальные, мотивационные, информационные (реклама, буклеты, раздаточные материалы, информация в СМИ и т.д.), личный пример (преподавателя, студента), агитационные, творческие и пр. обеспечивают гибкость процесса вовлечения [5, с. 11]. Направленность, иерархичность, гибкость способствуют личностной ориентации и индивидуализации процесса массового вовлечения студентов в социально значимую деятельность.

Вовлечение студентов в социально значимую деятельность осуществляется на разных уровнях (межличностном, групповом, корпоративном, институциональном, массовом) и сферах (учебно-познавательной, профессионально-трудовой, семейно-бытовой, общественно-политической) взаимодействия посредством актуализации связей: «преподаватель – студент»; «студент – студент», «родитель – студент»; «администрация вуза – студент»; «представители местного самоуправления – студент»; «представители общественности, студенческих и молодёжных организаций – студент» [5, с. 11].

Изучая формирование личностных качеств посредством привлечения обучающихся к выполнению различных видов общественно полезной деятельности, исследователи выделяют различные этапы данного процесса. О.Б. Тебенёва [161, с. 17-18] полагает, что процесс состоит из ориентационно-мотивационного (вовлечение), операционно-регулятивного (инициирование), интегративно-обобщающего (становление) этапов; О.И. Аладко [5, с. 20] – проблемно-аналитического, адаптационного, внедренческого, рефлексивного, развития системы; Т.А. Бурцева [26, с. 14] – подготовительного программирования и планирования, индивидуализации, деятельностного, последствий. Аналогичные этапы указаны и в других трудах, в частности, И.О. Гапонова [37, с. 20]. Основываясь на этих результатах, мы полагаем, что процесс массового вовлечения студентов в социально значимую деятельность для развития их гражданских качеств осуществляется в несколько этапов: 1) диагностический, 2) подготовительный, 3) деятельностно-практический, 4) рефлексивно-аналитический (оценочный), которые соответствуют стадиям, предложенным другими авторами. Рассмотрим подробнее каждый из названных этапов.

Целью диагностического этапа является выявление исходного уровня студентов. Данная цель конкретизируется в ряде задач: 1) определить отношения студентов к социально-значимой деятельности; 2) провести диагностику уровня развития их гражданских качеств; 3) ранжировать гражданские качества. Для достижения поставленной цели использовались методы анкетирования, фокус-групп, интервьюирования [135, с. 17], а также дифференциально-диагностический опросник «Я предпочту», метод определения уровня коммуникативных и организаторских способностей (КОС), метод незаконченных предложений, карточки-характеристики для самоидентификации, тесты-опросники В.В. Столина – С.Р. Пантелеева, «индекс жизненной удовлетворённости», метод «Карта интересов», экспресс-диагностика социальных ценностей личности [37, с. 16-17].

Анализ полученных данных выявил потенциальное положительное отношение и желание заниматься социально значимой деятельностью. В тоже время, обнаружались факторы препятствующие осуществлению данной деятельности: 1) доминирование авторитарного стиля взаимодействия; 2) недостаточная информированность о возможностях, предоставляемых участием в социально значимой деятельности и потенциале окружающего социума; 3) стереотипность представлений о социально значимой деятельности; 4) недостаточное методическое обеспечение для активизации подобной деятельности; 5) недостаточная эффективность взаимодействия между субъектами, функционирующими на разных уровнях; 6) недостаточная активность, подражательность, низкий уровень рефлексии студентов и преподавателей в осуществлении социально значимой деятельности [135, с. 17].

Подготовительный этап ставит целью подготовку обучающихся к осуществлению социально значимой деятельности. Достижение поставленной цели требует решения ряда задач: 1) создание положительной мотивации к участию в социально значимой деятельности; 2) ориентация студентов на выбор инди-

видуального маршрута участия в социально значимой деятельности; 3) формирование соответствующих знаний и умений; 4) осуществление информационной поддержки для повышения уровня информированности и эффективности коммуникации между участниками процесса; 5) прогнозирование развития гражданских качеств студентов с учётом потенциала социально значимой деятельности; 6) разработка программ и планов. Для решения данных задач используются социальные методы и технологии: тренинги личностного роста, деловые и ролевые игры, метод анализа конкретных ситуаций (case study), социальные проекты, SWOT-анализ (английская аббревиатура «SWOT» образована от strengths – достоинства, weaknesses – недостатки, opportunities – возможности, threats – угрозы, риски; представляет собой систему структурирования и последующего анализа информации о событии, ситуации и т.п., базирующаяся на следующих критериях: достоинства, недостатки, возможности и риски; данный метод используется для составления планов и на предварительных стадиях принятия решений), SMART-анализ (английская аббревиатура «SMART» значит Self-Monitoring Analysis and Reporting Technology, что переводится как «технология самоконтроля и составления диагностических отчётов»; данный метод служит для осуществления активного самоконтроля и самоанализа), PR-сопровождение [135, с. 15]. Вышеперечисленные методы реализовывались посредством таких форм как лектории, беседы, диспуты, тематические передачи СМИ, встречи с деятелями культуры, экскурсии, музыкальные и литературные салоны, гостиные, тематические вечера, показы [37, с. 16].

С начала учёбы в вузе на первом курсе студенты сталкиваются с выбором рода занятий, форм и собственной позиции в социально значимой деятельности. Конечный результат, уровень сформированности гражданских качеств личности зависит от качества организации предъявления студентам возможных вариантов участия в социально значимой деятельности и перспектив самоопределения на основе индивидуальных особенностей, что, в свою очередь, обуславливает формирование мотивов участия в данной деятельности. Поэтому выбор студентом индивидуального маршрута из разнообразных видов и форм социально значимой деятельности является одной из приоритетных задач данного этапа. Под индивидуальным маршрутом социально значимой деятельности понимается заранее установленный и намеченный путь следования к конечной цели, в данном случае развитию гражданских качеств личности, исходя из индивидуальных особенностей и предпочтений студента. Следование по данному маршруту является управляемым (спланированным, организованным, регулируемым, стимулируемым, контролируемым, оцениваемым, анализируемым) процессом, осуществляемым в ходе социального взаимодействия на основе содействия, сотрудничества и взаимопомощи. Во время прохождения маршрута студент достигает определённого уровня развития гражданских качеств в зависимости от степени активности в социально значимой деятельности. Индивидуальный маршрут предоставляет каждому студенту возможность выбора собственной траектории продвижения в соответствии с интересами, способностями, желаниями [26, с. 14]. Следуя по данному маршруту студенты

проживают будущие жизненные и профессиональные роли, поэтапно переходят на более сложные позиции (зритель, участник, организатор, автор социально значимой деятельности), от репродуктивных к творческим формам социально значимой деятельности, от действия по заданному образцу к созданию своего собственного индивидуального стиля и его обоснованию, посредством этого достигается переход студентов от созерцателя реальности к действующему её субъекту и затем к её преобразователю [37, с. 18].

Деятельностно-практический этап предполагает непосредственное участие студентов в социально-значимой деятельности с целью личностного самосовершенствования, проявляющегося в развитии их гражданских качеств как компонента социальной зрелости. На данном этапе решаются следующие задачи: 1) выбор видов социально значимой деятельности исходя из личных интересов и способностей; 2) самореализация в выбранном виде деятельности; 3) принесение пользы обществу; 4) организация, регулирование, стимулирование, контроль социально значимой деятельности; 5) координация взаимодействия различных структурных подразделений, участвующих в социально значимой деятельности.

Процесс массового вовлечения студентов в социально значимую деятельность, развивающую гражданские качества их личности предполагает реализацию следующих стадий: 1) студенты занимаются этой деятельностью по настоящему и под влиянием преподавателей; 2) студенты осознанно выполняют отдельные элементы этой деятельности, переживая ситуацию успеха; 3) студенты проявляют творческую инициативу при выполнении отдельных видов этой деятельности; 4) выступают в качестве субъекта этой деятельности, самостоятельно осуществляя управление [37, с. 20-21].

Вышеперечисленные стадии выделены исходя из поставленных задач, самостоятельного выбора студентами индивидуального маршрута в социально значимой деятельности, рассмотрение их в качестве субъекта этой деятельности, принимающего активное участие в развитии собственных гражданских качеств, развитие этой деятельности от наблюдения к соучастию затем к сотворчеству и самореализации, от усвоения общепринятых социальных ценностей к формированию собственной системы ценностных ориентаций и их воплощения в социальной практике, создание ситуаций успеха, обеспечение единства, последовательности и естественности педагогических влияний [37, с. 20-21].

Для повышения эффективности развития гражданских качеств студентов в социально значимой деятельности целесообразно задействовать все стороны направленности их личности: целевую, содержательную и процессуальную. Это достигается посредством использования 1) методов формирования сознания личности (разъяснение, инструктаж, беседа, увещание, внушение, доклад, пример); 2) методов организации социально значимой деятельности (педагогическое требование, общественное мнение, поручение, педагогические ситуации, взаимопомощь); 3) методов стимулирования социально значимой деятельности (соревнование, поощрение, наказание) [104, с. 532-566; 95, с. 471-475].

Для достижения оптимальных результатов рекомендуется, не только использовать вышеперечисленные методы в преподавании, но и уделять особое внимание обучению студентов владению методами саморазвития сознания (самовнушение, собственный пример); методами самоорганизации социально значимой деятельности (требование, предъявляемое к себе, саморегулирование, самоконтроль, самооценка, самоанализ); методами самостимулирования (самопоощрение, самонаказание). Овладение данным комплексом методов способствует становлению субъектности студентов в социально значимой деятельности, повышению её продуктивности и, следовательно, успешному развитию их гражданских качеств.

Эффективной формой социально-значимой деятельности студентов, в которой осуществляется сотрудничество и сотворчество студентов и преподавателей, является студенческое самоуправление. Участие в работе органов студенческого самоуправления содействуют созданию развивающей среды, способствующей росту творческого потенциала личности, предоставляют возможность овладевать социальными отношениями, формируют у студентов гражданское демократическое сознание. Характерной чертой такого сознания выступает стремление человека жить в социальном пространстве конституционных прав и свобод, гарантирующих возможность одновременно быть полноправным членом общества, и проявлять свою индивидуальность. Кроме того деятельность органов студенческого самоуправления позволяет развивать навыки участия в избирательном процессе, выявлять неформальных лидеров в студенческой среде и направлять их активность в созидательное русло, способствует росту влияния студенческого коллектива на жизнь вуза [135, с. 18].

Студенческие стройотряды также являются эффективной формой социально-значимой деятельности студентов. Создание студенческих стройотрядов позволило организовать социально значимую деятельность, направленную на строительство объектов, имеющих государственное значение, благоустройство территории городских районов и вуза. С этой целью в вузе проводились как совместные семинары-тренинги для преподавателей и студентов, так и отдельно для студентов [135, с. 18]. В основе тренинга «Студенческий отряд» лежит интерактивное групповое взаимодействие. Тренинг включает в себя упражнения «Снежный ком», «Звёздная минута», «Времена года», «Лава», «Бинго», «Воздушный шар». Целью упражнений является стимулирование интереса членов группы друг к другу, формирование положительной самооценки, создание атмосферы сотрудничества и взаимопомощи. Известно, что человек лучше относится и выше ценит личностные и деловые качества людей, которые не бросают ему вызов и не соревнуются с ним [135, с. 19]. В ходе тренинга также формируются такие гражданские качества как человеколюбие, добропорядочность, бескорыстие, коллективизм, дисциплинированность.

Тренинг «Студенческий лидер» направлен на развитие комплекса социальных умений самопрезентации, обеспечивающих адекватное восприятие человека социальным окружением; публичного выступления; продуктивного общения; понимать других людей на основе их адекватного восприятия и оценки;

управления групповыми процессами; выполнения набора социальных ролей. Кроме того тренинг способствует формированию ряда гражданских качеств: самостоятельности, творческой активности и инициативности, предприимчивости, коллективизму. Данные умения и качества способствуют успешной адаптации студентов в обществе, установлению конструктивных взаимоотношений с другими людьми. В состав тренинга «Студенческий лидер» входят следующие упражнения: «Разбитый квадрат», «Дебаты», «NASA», «Искусство общения», «Деревня Дэду», «Башня» [135, с. 19].

Для эффективной организации и проведения добровольческих акций необходимо умение разрабатывать социальные проекты. Поэтому в программу подготовки студентов к выполнению социально значимой деятельности включена тема «Социальное проектирование», которая знакомит обучающихся с технологией разработки социальных проектов [135, с. 19].

На данном этапе используются такие организационные формы как кружки, студии, научные и творческие объединения [37, с. 16].

Творческие, развивающие, социально-ориентирующие и ролевые игры применялись во время подготовки студентов к эффективному осуществлению всех видов и форм социально значимой деятельности. Ролевые игры, с одной стороны, позволяют определить отношение обучающихся к социально значимой деятельности, с другой стороны, способствуют развитию их социальной активности, самостоятельности, умения самостоятельно принимать решение в нестандартной ситуации и прочих гражданских качеств, а также формированию ценностных ориентаций. Студент проживает основные жизненные ситуации посредством ролевых игр. Одним из достоинств ролевых игр выступает то, что обучающийся прилагает значительные усилия, испытывает большое напряжение, чтобы овладеть определёнными знаниями, умениями, отношениями в контексте игры незаметно для самого себя [135, с. 19].

Все вышеперечисленные тренинги и упражнения направлены на формирование положительной социально направленной мотивации, а именно, быть социально полезным; способствовать позитивным изменениям в обществе; самореализоваться в общественно полезной деятельности [135, с. 19].

Цель рефлексивно-аналитического этапа – осмысление и интерпретация результатов, полученных в ходе выполнения социально значимой деятельности. Для выполнения цели решаются следующие задачи: 1) оценка и анализ полученных результатов; 2) объяснение причин успехов и неудач; 3) разработка рекомендаций для повышения эффективности социально значимой деятельности; 4) организация рефлексивного опосредования опыта социально значимой деятельности студентов. На данном этапе используются рефлексивные методы: 1) рефлексивные вопросы (Что я делал? С какой целью? Каковы результаты моей деятельности? Как я этого достиг? Можно ли сделать лучше? Что я буду делать дальше?); 2) PMI (плюс – минус – интересное), когда объекты рефлексии рассматриваются в трёх аспектах: положительное, отрицательное и интересное; 3) CAF – рассматривай все факторы; 4) схематизаций; 5) групповой обмен впечатлениями; 6) заверши фразу; 7) заключительная дискуссия; 8) звезда сбывшихся ожида-

ний; 9) итоговый круг; 10) лотерея плюс-минус и др. [65; 38; 62]. В нижеприведённой таблице представлены этапы развития гражданских качеств студентов посредством их массового вовлечения в социально значимую деятельность с соответствующими им целями, задачами, методами, организационными формами и принципами (см. табл. 36).

Таблица 36

Этапы развития гражданских качеств студентов посредством их массового вовлечения в социально значимую деятельность

Этапы	диагностический	подготовительный	деятельностно-практический	рефлексивно-аналитический
Цели	выявление исходного уровня студентов	подготовка студентов к осуществлению социально значимой деятельности	личностное самосовершенствование, проявляющееся в развитии гражданских качеств студентов как компонента их социальной зрелости	интерпретация результатов
Задачи	1) определить отношения студентов к социально значимой деятельности; 2) провести диагностику уровня развития их гражданских качеств; 3) ранжировать гражданские качества	1) создание положительной мотивации к участию в социально значимой деятельности; 2) ориентация студентов на выбор индивидуального маршрута участия в социально значимой деятельности; 3) формирование соответствующих знаний и умений; 4) осуществление информационной поддержки для повышения уровня информированности и эффективности коммуникации между участниками процесса; 5) прогнозирование развития гражданских качеств студентов с учётом потенциала социально значимой деятельности; 6) разработка программ и планов	1) выбор видов социально значимой деятельности исходя из личных интересов и способностей; 2) самореализация в выбранном виде деятельности; 3) принятие пользы обществу; 4) организация, регулирование, стимулирование, контроль социально значимой деятельности; 5) координация взаимодействия различных структурных подразделений, участвующих в социально значимой деятельности	1) оценка и анализ полученных результатов; 2) объяснение причин успехов и неудач; 3) разработка рекомендаций для повышения эффективности социально значимой деятельности; 4) организация рефлексивного опосредования опыта социально значимой деятельности студентов

Продолжение табл. 36

Методы	анкетирования, фокус-групп, интервьюирования, КОС, метод незавершенных предложений, карточки-характеристики для самоидентификации, «индекс жизненной удовлетворённости», «Карта интересов», экспресс-диагностика социальных ценностей личности	социальные методы и технологии: тренинги личностного роста, деловые и ролевые игры, метод анализа конкретных ситуаций (case study), социальные проекты, SWOT-анализ, SMART-анализ, PR-сопровождение	методы формирования сознания личности (разъяснение, инструктаж, беседа, увещание, внушение, доклад, пример); методы организации социально значимой деятельности (педагогическое требование, общественное мнение, поручение, педагогические ситуации, взаимопомощь, социальные проекты); методы стимулирования социально значимой деятельности (соревнование, поощрение, наказание)	рефлексивные вопросы, PMI, CAF, схематизаций, групповой обмен впечатлениями, заверши фразу, заключительная дискуссия, звезда сбывшихся ожиданий, итоговый круг, лотерея плюс-минус
Организационные формы	практические, семинарские, лабораторные, факультативные занятия, лекции и др.	лектории, беседы, диспуты, тематические передачи СМИ, встречи с деятелями культуры, экскурсии, музыкальные и литературные салоны, гостиные, тематические вечера, показы и др.	производственная практика, студенческие стройотряды, благоустройство, спортивные олимпиады, соревнования, игры, конкурсы, секции, дни здоровья, фестивали, концерты, тематические вечера, КВН, социальное проектирование, акции, добротворчество, благотворительность, студенческое самоуправление, волонтерская деятельность, поисковая работа, вахта Памяти, военно-спортивные конкурсы, игры, соревнования, смотры и др.	практические, семинарские, лабораторные, факультативные занятия, лекции и др.
Принципы	1) целостности, 2) самостоятельности, 3) индивидуальной ориентации, 4) продуктивного взаимодействия, 5) вариативности, 6) субъектности, 7) нарастающей трудности, 8) преемственности			

Следует обратить внимание на ряд моментов, которые необходимо учитывать при организации процесса развития гражданских качеств студентов посредством их массового вовлечения в социально значимую деятельность. Руководство вуза и факультетов, студенческие органы самоуправления, кураторы, могут исполнять функции организаторов социально значимой деятельности студентов. Организаторам следует варьировать содержание и формы социально значимой деятельности, постепенно усложняя их, привлекая большее количество студентов и изменяя позицию студентов от неучастия в деятельности к активному участию, затем, к инициации и организации социально значимой деятельности. Эффективными являются формы, основанные на вариативности, самоорганизации, самоуправлении, сотрудничестве, свободе субъективного выбора студентов, сводящие к минимуму управленческое воздействие преподавателей [26, с. 14].

Социально значимая деятельность должна, с одной стороны, быть тесно связана с учебными занятиями, с другой стороны, органически дополнять их, обеспечивая перенос сформированных во время аудиторных занятий знаний, умений, навыков в новые сферы, тем самым создавая условия для развития их гражданских качеств [26, с. 15-16].

Для эффективного развития гражданских качеств студентов вуза необходимо, чтобы в процессе выполнения социально значимой деятельности осуществлялось педагогическое взаимодействие, основанное на сотрудничестве и диалоге между всеми участниками данного процесса, в том числе преподавателями и студентами. Педагогическое взаимодействие предполагает установление партнёрских отношений в совместной деятельности и позиции паритетности в общении, что способствует взаимному развитию гражданских качеств и преподавателя, и студентов. Для реализации педагогического взаимодействия следует использовать различные модели: личностно-ориентированную, субъектно-субъектную, индивидуально-ориентированную, самоориентированную, субъектную, являющиеся альтернативами авторитарной, субъектно-объектной форме взаимодействия [26, с. 17]. Сотрудничество в рамках педагогического взаимодействия строится согласно четырём стадиям технологии рефлексивного управления: 1) рефлексивного анализа, 2) конструктивно-ориентационной, 3) стабилизирующей, 4) системной рефлексии. Оно ориентировано на внутренние позитивные силы участников, оказание своевременной помощи в ситуации выбора или затруднении, конструирование ситуаций успеха [37, с. 19].

Весомая роль в развитии гражданских качеств студентов вуза отводится педагогическому коллективу, являющемуся носителем ценностей и традиций вуза. Преподаватели в значительной мере создают атмосферу, царящую в образовательном учреждении. Они выступают в качестве источников уникального субъективного опыта, который присваивают владеющие методом социального учения студенты. Педагогический коллектив является разновозрастной, многопрофильной общностью, что открывает дополнительные возможности по организации социально значимой деятельности. Многопрофильность профессорско-преподавательского коллектива позволяет разнообразить виды и содержание

социально значимой деятельности. Его разновозрастность обеспечивает эффективное использование различных форм социально значимой деятельности, широкого спектра стилей общения и типов взаимодействия, [26, с. 17].

Преподаватели принимают непосредственное участие в социально значимой деятельности. При этом их роль меняется от инициаторов и организаторов деятельности на начальных этапах до равноправных партнёров и участников на последующих, т.е. уменьшается управляющее влияние преподавателей. Важную роль в организации социально значимой деятельности играет институт кураторства. Со стороны педагогического коллектива куратор служит связующим звеном между преподавательским и студенческим коллективом, между учебной и социально значимой деятельностью. Со стороны студенческого коллектива данную функцию выполняют старосты групп [26, с. 17].

В заключение следует отметить, что достижению поставленной цели по развитию у студентов гражданских качеств как компонента социальной зрелости посредством массового вовлечения их в социально значимую деятельность способствует ряд организационных особенностей данного процесса:

1) последовательность, проявляющаяся в том, что вовлечение студентов в социально значимую деятельность реализуется в четыре этапа на разных уровнях (межличностном, групповом, корпоративном, институциональном, массовом) и сферах (учебно-познавательной, профессионально-трудовой, семейно-бытовой, общественно-политической) взаимодействия посредством актуализации совокупности связей: «преподаватель – студент»; «студент – студент», «родитель – студент»; «администрация вуза – студент»; «представители местного самоуправления – студент»; «представители общественности, студенческих и молодёжных организаций – студент»;

2) системность, подразумевающая выделение определённой структуры процесса массового вовлечения студентов в социально значимую деятельность для развития их гражданских качеств и взаимосвязей между её компонентами (цели, задачи, этапы, методы, формы, принципы);

3) индивидуализация, достигаемая посредством прокладывания индивидуальных маршрутов движения студентов в ходе развития их гражданских качеств в социально значимой деятельности;

4) комплексное педагогическое влияние на различные стороны сознания (мотивационную, когнитивную, эмоциональную и деятельно-практическую) и направленности (целевую, содержательную и процессуальную) личности студента при помощи соответствующих средств (побуждение, слово, образ, действие, рефлексия) и методов (формирования сознания личности, организации и стимулирования социально значимой деятельности);

5) актуализации педагогического потенциала обучающихся при помощи обучения их методам самоорганизации, самостимулирования и рефлексивным методам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе, посвящённой проблеме социальной зрелости студентов вуза, был осуществлён анализ, существующих в современных научных исследованиях подходов к пониманию феномена социальная зрелость личности, на основе которого предложено авторское определение понятия «социальная зрелость студентов вуза». Также изучены модели социальной зрелости различных групп людей, и выявлены принципы интегративного подхода для построения собственной модели социальной зрелости студентов вуза. Кроме того выделены и теоретически обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективное становление социальной зрелости студентов вуза.

Для решения поставленных задач в исследовании был имплементирован ряд методологических подходов: интерактивный подход применяется для трактовки понятия «социальная зрелость студентов вуза»; континуальный подход используется для описания процесса становления социальной зрелости студентов вуза; медиа-культурологический подход задействуется для создания методики реализации педагогических условий становления социальной зрелости студентов вуза.

В результате анализа исследований нами разработана классификация существующих в современной науке подходов к определению понятия «социальная зрелость личности»: по методологической основе выделяются естественно-научный, системный, контекстный, культурологический, личностно-ориентированный, акмеологический, интегративный, деятельностный, аксиологический, субъектный, объектный, психосемантический и континуальный подходы; по области знания – философский, социологический, психологический, акмеологический, андрагогический и педагогический подходы, по аспекту содержания понятия – временной, качественный и оценочный подходы.

Невозможно сформулировать единое универсальное определение понятия «социальная зрелость личности» в силу его междисциплинарного характера и широты. Каждая отдельная наука акцентирует внимание на присущих её аспектах данного феномена в зависимости от предмета и объекта исследования, поставленных целей и задач.

Для понимания феномена социальная зрелость личности студентов вуза в нашем исследовании применяется интерактивный подход, реализуемый в рамках теории социализации, когда социальная зрелость рассматривается в качестве, во-первых, результата процесса социализации, во-вторых, личностного качества, обеспечивающее его успешность, в-третьих, его этапа. Социальная зрелость личности студентов вуза определяется как динамическое интегративное качество личности, обеспечивающее ей возможность осуществлять продуктивное взаимодействие на основе диалога со всеми субъектами социума на различных уровнях, во всевозможных условиях. Социально зрелая личность отличается продуктивным (творческим) типом взаимодействия с социумом, при котором основным способом взаимодействия выступает взаимосодействие и сотрудничество, а отношения носят плодотворный (духовный) характер. Для такого человека свойственен экзистенциальный способ самоопределения.

Процесс становления социальной зрелости студентов вуза рассматривается в нашем исследовании с позиций континуального подхода как непрерывный, нелинейный процесс, длящийся всю жизнь. Принципы континуального подхода конкретизируют друг друга и объединяются во взаимодополняющие пары: длительности и непрерывности; полифуркативности и флуктуативности; континуальности и темпоральности; амбиентности и изменчивости.

В исследовании были выделены следующие принципы интегративного подхода к построению модели социальной зрелости студентов вуза: 1) принцип целостности; 2) компетентностный принцип; 3) деятельностный принцип; 4) принцип компенсаторности; 5) принцип функциональности; 6) принцип интерактивности; 7) принцип динамичности; 8) принцип уровневости; 9) принцип инвариантности; 10) принцип вариативности; 11) аксиологический принцип; 12) принцип социального учения.

Исходя из выделенных принципов, был разработан структурно-функциональный динамический инвариант социальной зрелости студентов вуза основу структуры которого составляют компоненты социальной компетентности (когнитивный, деятельностный, личностный, мотивационно-ценностный) и основные виды деятельности (познавательная, трудовая, досуговая, политическая), соотносящиеся с видами социальной зрелости.

Следует отметить, что структура социальной зрелости будет меняться в зависимости от этапа её формирования, возрастной категории, общественно-исторических условий и других факторов.

Мы полагаем, что процесс становления социальной зрелости студентов вуза будет эффективным при выполнении следующих педагогических условий:

1) овладение студентами механизмом самосоциализации посредством использования метода социального учения в социокультурной среде вуза;

2) формирование системы ценностных ориентаций студентов как основы социальной самоопределённости студентов через вовлечение их в ценностно-ориентационную деятельность;

3) развитие у студентов гражданских качеств посредством массового вовлечения их в социально значимую деятельность.

Под самосоциализацией мы понимаем переход от внешнего управления процессом социализации личности, которой с педагогической позиции отождествляется с воспитанием, к управлению данным процессом самой личностью, т.е. самоуправлению (планированию, организации, регулированию, стимулированию, контролю, анализу и оценке результатов процесса вхождения в общество). Таким образом, самосоциализация выступает в качестве высшей формы социализации. В контексте проводимого нами исследования самосоциализирующаяся личность рассматривается как социально зрелая.

Мы трактуем социокультурную среду вуза как часть социально-экономического и культурно-образовательного пространства, представляющую собой многоуровневое, гетерогенное, полисредовое явление и состоящую из вещественного, субъектного, нормативного, интерактивного, личностного, функционального компонентов и комплекса условий существования данной

среды, в которой осуществляться социализация и инкультурация личности, становление её социальной зрелости, и которое изменяется под воздействием функционирующих в ней субъектов.

Социокультурная среда вуза выступает как наиболее общий уровень социально-культурной детерминации процесса самосоциализации студентов в вузе. Во время обучения молодых людей в вузе воздействие социокультурной среды проявляется в следующих аспектах: культурологическом, аксиологическом, социализирующем, мотивационном.

Чтобы социокультурная среда вуза оказывала стимулирующее влияние на процесс самосоциализации студентов, ей должны быть присущи высокая интенсивность, содержательная насыщенность и разнообразие форм социального взаимодействия на основе взаимосодействия, сотрудничества и плодотворных отношений. В подобной среде эффективно актуализируются механизмы самосоциализации личности, и успешная социализация обеспечивается, прежде всего, за счёт социальной активности самих студентов. Правильно организованная социокультурная среда вуза открывает широкие перспективы для самосоциализации студентов посредством предоставления им 1) свободы выбора и принятия решения касательно вхождения в эту среду, 2) свободы выбора рода деятельности, которая позволит им добиться успеха, самореализоваться; 3) возможности конструирования собственного стиля социального взаимодействия с различными социальными субъектами; 4) возможности попробовать себя в разнообразных социальных ролях; 5) возможности освоить различные среды, образующие образовательное пространство.

Метод социального учения рассматривается нами как система приёмов, реализуемых обучающимися в процессе учения у различных социальных субъектов, которые обеспечивают достижение намеченной цели – осуществление продуктивного взаимодействия на основе диалога со всеми субъектами социума на различных уровнях, во всевозможных условиях.

Процесс имплементации метода социального учения представляет собой совокупность последовательных этапов: 1) подготовительный этап, 2) этап выбора учителя, 3) этап учения, 4) этап апробации; 5) рефлексивный этап, 6) этап трансформации, 7) этап проектирования, 8) этап преподавания, 9) повтор цикла.

На каждом из этапов применяется комплекс специфических приёмов, однако многие приёмы являются универсальными, т.е. задействуются на нескольких этапах. В зависимости от субъекта процесса обучения, применяющего приёмы, приёмы метода социального учения делятся на две основные группы: 1) приёмы, используемые обучающимся (педагогическая интерпретация, взаимопомощь, содействие, имитация, перенос, рефлексивные приёмы, составление учебных комбинаций, смена позиций и др.); 2) приёмы, реализуемые преподавателем (перевод социальной ситуации в педагогическую, намеренное допущение ошибок, намеренное создание когнитивного диссонанса, смена ролей и др.).

Обучение методу социального учения реализуется посредством использования соответствующей организационной формы обучения – социально-полилогической.

Под социальной самоопределённостью студентов вуза понимается интегративное, динамическое качество личности, имеющее аксиологический (ценностный) и опционный (основанный на свободном выборе и принятии решений) характер, отражающее результат процесса самоопределения и обеспечивающее эффективное осуществление данного процесса.

Структура социальной самоопределённости студентов вузов включает следующие компоненты: 1) познавательный компонент (ценности-знания); 2) интенциональный компонент (ценности-цели, ценности-результаты); 3) деятельностно-операциональный компонент (ценности-качества, ценности-умения); 4) эмоциональный компонент (ценности-эмоции, ценности-отношения). В структуру социальной самоопределённости также входят виды социальной самоопределения, выделенные в соответствии с основными видами деятельности и, следовательно, социальной зрелости личности: семейное (бытовое), политическое, коммуникативное, профессиональное (трудовое), учебно-познавательное. Выделение учебно-познавательного самоопределения отражает особенность самоопределённости студентов.

Каждому из вышеперечисленных компонентов соответствует процесс или процессы, отражающие деятельностную сторону самоопределения: 1) самопознание, самооценка; 2) целеполагание; 3) самовоспитание, самореализация; 4) самооценка, переживания.

Ценностно-ориентационная деятельность студента вуза есть специально организованный преподавателем процесс его приобщения к ценностям и развития у него способности к оценке.

Структура ценностно-ориентационной деятельности студентов вуза состоит из двух основных блоков, характеризующихся изоморфизмом, блока субъекта, которым в данном случае является студент, и блока объекта, в качестве которого выступают носители ценностей – объекты материальной и духовной культуры, социальное окружение.

Вовлечение студентов в ценностно-ориентационную деятельность осуществляется посредством аксиологических ситуаций. Под аксиологической ситуацией понимается фрагмент социокультурной среды вуза на определённом этапе жизнедеятельности обучающегося, представляющий собой намеренно созданное преподавателем сочетание условий и обстоятельств, основанных на наличии личностно значимого ценностного противоречия, которое обучающийся разрешает в процессе осуществления ценностно-ориентационной деятельности. Таким образом, данная ситуация носит педагогический, проблемный и личностно-психологический характер.

Структура аксиологической ситуации включает следующие компоненты: 1) субъект ситуации; 2) объект; 3) цель; 4) препятствие; 5) способы создания; 6) средства.

В нашем исследовании для вовлечения студентов в ценностно-ориентационную деятельность используются различные виды аксиологических ситуаций, которые классифицируются по следующим критериям: 1) по интенсивности (мотивации) ценностного содержания; 2) по характеру неизвестных ценностей; 3) по уровню проблемности; 4) по виду ценностного рассогласования; 5) по методическим особенностям; 6) по типу действий, требующихся для решения; 7) по процессам ценностно-ориентационной деятельности (этапам реализации); 8) по ведущему методу; 9) по структурным особенностям.

В процессе обучения аксиологические ситуации выполняют ряд функций: 1) в деятельности учителя (преподавания): организующая, стимулирующая, регулятивная, контролирующая, коммуникативная; 2) в деятельности обучающегося (учении): ориентирующая, мотивационная, самоорганизующая, оценочная, полилогическая.

При применении и конструировании аксиологических ситуаций необходимо придерживаться следующих принципов: 1) ориентации на ценности и ценностные отношения; 2) целостности; 3) контекстности; 4) единства впечатлений; 5) камерности; 6) актуальности.

Алгоритм работы с аксиологической ситуацией: 1) введение в ситуацию; 2) предъявление ценностной проблемы; 3) выявление проблемы; 4) выработка решения проблемы; 5) практический выход решения проблемы.

Применение аксиологических ситуаций как средства вовлечения студентов в ценностно-ориентационную деятельность осуществляется в несколько этапов: 1) поиск, 2) оценка, 3) выбор, 4) проекция, 5) переоценка. На каждом из перечисленных этапов используется определённый вид аксиологической ситуации, в частности, 1) ситуации поиска; 2) оценочные (эвристические) ситуации; 3) ситуации выбора; 4) ценностно-проекционные проблемные ситуации; 5) многоуровневые многомерные проблемные ситуации и определённый метод организации процесса обучения, а именно, 1) частично-поисковый метод; 2) эвристический метод; 3) метод конкретных ситуаций, метод проектов; 4) проблемный метод применяется на этапах проекции и переоценки.

Гражданские качества рассматриваются как качества присущие гражданину. Под «гражданином» понимается «личность, обладающая собственным достоинством и самоуважением, убеждённо и ответственно владеющая своими правами и сочетающая в своей деятельности государственные, групповые и индивидуальные интересы, осознающая гражданскую ответственность за судьбу Отечества».

Гражданские качества студентов вузов проявляются в следующих аспектах: 1) ролевом; 2) функциональном; 3) культурологическом; 4) деятельностном; 5) аксиологическом.

Базовый комплекс гражданских качеств личности студентов вузов разделяется на следующие группы, в зависимости от сферы взаимодействия, в которых данные качества проявляются: 1) учебно-познавательные: самостоятельность, прилежание, усердие, старательность, любознательность, пытливость, заинтересованность; 2) профессионально-трудовые: трудолюбие, дисциплинирован-

ность, творческая активность и инициативность, предприимчивость, деловитость; 3) семейно-бытовые: патернализм, человеколюбие, добропорядочность, сострадание, бескорыстие; 4) общественно-политические: патриотизм, мужество, героизм, национальное достоинство, лояльность конституционной власти, государству и стране, социально-политическая активность, гражданская убеждённость, коллективизм, интернационализм, бережливость.

Свойствами гражданских качеств являются социальная направленность, социальная значимость, реализуемость в деятельности, приобретённость.

Под социально значимой деятельностью студентов вуза понимается совокупность их добровольных, сознательных действий в качестве субъектов образовательного процесса, направленных на принесение пользы обществу и становление их социальной зрелости.

В педагогическом процессе социально значимая деятельность студентов вуза выполняет следующие функции: 1) социализирующую, 2) развивающую; 3) кумулятивную; 4) культурологическую; 5) преобразующую; 6) гармонизации; 7) мобилизующую; 8) ценностно-ориентирующую.

Социально значимая деятельность студентов вуза обладает такими характеристиками как 1) добровольность, 2) безвозмездность, 3) полезность, 4) социальная направленность.

В зависимости от областей осуществления определяются следующие виды социально значимой деятельности студентов вуза, соотносящиеся с видами их социальной зрелости и группами гражданских качеств из базового комплекса: 1) учебная, 2) научно-исследовательская, 3) производственно-практическая, 4) спортивная, 5) художественная, 6) общественно-политическая.

Вышеперечисленные виды социально значимой деятельности реализуются в следующих формах: 1) учебная – практические, семинарские, лабораторные, факультативные занятия, лекции, предметные олимпиады и др.; 2) научно-исследовательская – конкурсы научных работ студентов, научные форумы, конференции, выставки, семинары и др.; 3) производственно-практическая – производственная практика, студенческие стройотряды, благоустройство, субботники и др.; 4) спортивная – спортивные олимпиады, соревнования, игры, конкурсы, секции, дни здоровья и др.; 5) художественная – фестивали, концерты, тематические вечера, КВН и др.; 6) общественно-политическая – социальное проектирование, акции, добротворчество, благотворительность, студенческое самоуправление, взаимодействие с общественными организациями и органами местного самоуправления, волонтерская деятельность, поисковая работа, вахта Памяти, военно-спортивные конкурсы, игры, соревнования, смотры и др.

По количеству участников формы организации социально значимой деятельности студентов подразделяются на: 1) массовые, 2) групповые, 3) индивидуальные.

Процесс развития гражданских качеств студентов посредством их массового вовлечения в социально значимую деятельность строится на следующих принципах: 1) целостности, 2) самостоятельности, 3) индивидуальной ориента-

ции, 4) продуктивного взаимодействия, 5) вариативности, 6) субъектности, 7) нарастающей трудности, 8) преемственности.

Развитие гражданских качеств студентов посредством их массового вовлечения в социально значимую деятельность осуществляется в четыре этапа: диагностический, подготовительный, деятельностно-практический, рефлексивно-аналитический.

Целью диагностического этапа является выявление исходного уровня развития гражданских качеств студентов и их готовности к осуществлению социально значимой деятельности. На данном этапе используются методы анкетирования, фокус-групп, интервьюирования, КОС, метод незаконченных предложений, карточки-характеристики для самоидентификации, «индекс жизненной удовлетворённости», «Карта интересов», экспресс-диагностика социальных ценностей личности, реализуемые в таких формах как практические, семинарские, лабораторные, факультативные занятия, лекции и др.

Целью подготовительного этапа выступает подготовка студентов к осуществлению социально значимой деятельности. На данном этапе применяются социальные методы и технологии: тренинги личностного роста, деловые и ролевые игры, метод анализа конкретных ситуаций (case study), социальные проекты, SWOT-анализ, SMART-анализ, PR-сопровождение, предполагающие использование следующих форм: лектории, беседы, диспуты, тематические передачи СМИ, встречи с деятелями культуры, экскурсии, музыкальные и литературные салоны, гостинные, тематические вечера, показы и др.

Деятельностно-практический этап ставит целью личностное самосовершенствование, проявляющееся в развитии гражданских качеств студентов как компонента их социальной зрелости. Методы формирования сознания личности (разъяснение, инструктаж, беседа, увещание, внушение, доклад, пример); методы организации социально значимой деятельности (педагогическое требование, общественное мнение, поручение, педагогические ситуации, взаимопомощь, социальные проекты); методы стимулирования социально значимой деятельности (соревнование, поощрение, наказание) задействуются на данном этапе. Вышеперечисленные методы реализуются в следующих формах: производственная практика, студенческие стройотряды, благоустройство, спортивные олимпиады, соревнования, игры, конкурсы, секции, дни здоровья, фестивали, концерты, тематические вечера, КВН, социальное проектирование, акции, добротворчество, благотворительность, студенческое самоуправление, волонтерская деятельность, поисковая работа, вахта Памяти, военно-спортивные конкурсы, игры, соревнования, смотры и др.

Целью рефлексивно-аналитического этапа является интерпретация полученных результатов, для чего применяются рефлексивные методы: рефлексивные вопросы, PMI, CAF, схематизаций, групповой обмен впечатлениями, заверши фразу, заключительная дискуссия, звезда сбывшихся ожиданий, итоговый круг, лотерея плюс-минус и такие организационные формы как практические, семинарские, лабораторные, факультативные занятия, лекции и др.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абзалов А. Ф. Педагогические условия формирования гражданской позиции у студентов вузов в процессе изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Ф. Абзалов; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – 22 с.
2. Аверин А. В. Психологическая структура личности / А. В. Аверин // Психология личности: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 89 с.
3. Аверина М. Н., Воронин А. В. Структура общепрофессиональных умений педагога: рефлексивный компонент / М. Н. Аверина, А. В. Воронин // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 113-119.
4. Азаров А. И. Социально-психологические особенности политического самоопределения государственных служащих в современных условиях: дис. ... канд. психол. наук / А. И. Азаров; Российская академия государственной службы при президенте Российской Федерации. – Москва, 2005. – 204 с. ил.
5. Аладко О. И. Система массового вовлечения школьников во внеурочную социально значимую деятельность: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. И. Аладко; Институт развития образовательных систем. – Томск, 2009. – 24 с.
6. Александрова Г. Г. Психологические критерии социальной зрелости личности в условиях современного российского общества: дис. ... канд. психол. наук / Г. Г. Александрова; Казан. гос. ун-т. – Казань, 2004. – 150 с.
7. Анурин В. Ф. Основы социологических знаний: Курс лекций по общей социологии [Электронный ресурс] / В. Ф. Анурин. – Н. Новгород: НКИ, 1998. – 358 с. – Режим доступа: <http://forstudy.h1.ru/books/anurin/interact.htm>, 19.11.2011.
8. Арапов М. О. Взаимодействие деятельности учреждений культуры и волонтерского движения по воспитанию гражданских качеств молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. О. Арапов; Московский гос. ун-т культуры и искусств. – Москва, 2013. – 24 с.
9. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – 2-е изд., перераб. – М.: Смысл: Академия, 2002. – 414 с.
10. Ашинова С. А. Формирование толерантных отношений к близкому другому у школьников в условиях современной социокультурной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. А. Ашинова; Кабардино-Балкарский гос. ун-т им. Х. М. Бербекова. – Владикавказ, 2009. – 23 с.
11. Балобанова Т. Н. Формирование гражданской позиции учащихся в социокультурной среде школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Н. Балобанова; Институт образования взрослых Российской Академии образования. – Санкт-Петербург, 2007. – 23 с.
12. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура; пер. с англ. под ред. Н. Н. Чубарь. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
13. Баранов А. А., Зайцева М. Ю. Формирование у подростков умения сотрудничать в процессе спортивно-оздоровительных занятий / А. А. Баранов, М.

Ю. Зайцева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. – № 5. – С. 48-54.

14. Безродная Я. А. Организация ученического самоуправления как средство формирования социальной зрелости старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук / Я. А. Безродная ; Ленинград. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2006. – 251 с.

15. Белицкая Г. Э. О роли субъектности в формировании социально-политических ориентаций / Г. Э. Белицкая // Психологический журнал. – 1994. – № 4. – С. 56-62.

16. Белицкая Г. Э. Социальная компетентность личности / Г. Э. Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе / Под ред. К. А. Абульхановой-Славской и др. – М.: Институт психологии РАН, 1995. – С. 42-56.

17. Белоус О. В. Формирование осознанной саморегуляции педагогической деятельности как фактор становления профессионала : дис. ... канд. психол. наук / О. В. Белоус ; Российская академия образования Психологический институт – Москва, 2000. – 149 с.

18. Белухин Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики. (Курс лекций). Часть 1. / Д. А. Белухин. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 318 с.

19. Бибикова Н. Г. Экологическое образование обучающихся как средство формирования гражданственности : дис. ... канд. пед. наук / Н. Г. Бибикова / Ставропольский гос. ун-т. – Ставрополь, 2005. – 215 с.

20. Богин В. Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В. Г. Богин // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М. : Изд-во Института теоретической педагогики и международных исследований в образовании Российской Академии образования, 1993. – С. 153-176.

21. Божко Н. В. Воспитание гражданственности подростков в процессе социально значимой деятельности общественного экологического объединения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Божко ; Сургутский гос. пед. ун-т. – Сургут, 2006. – 28 с.

22. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с. – (Большая университетская библиотека).

23. Брюхова Ю. П. Народная игра как средство формирования ценностных ориентаций личности ребёнка младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. П. Брюхова ; Северный (Арктический) федеральный университет. – Москва, 2010. – 23 с.

24. Бунакова Т. А. Педагогические условия формирования социально-значимых качеств личности студентов в процессе межкультурной коммуникации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Бунакова ; Костромской гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2006. – 24 с.

25. Бурдуковская Е. А. Социокультурная среда вуза как педагогический фактор личностного становления студента : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Бурдуковская ; Амурский гос. ун-т. – Комсомольск-на-Амуре, 2004. – 28 с.

26. Бурцева Т. А. Формирование социально-значимых качеств личности студента во внеаудиторной деятельности вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Бурцева ; Костромской гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2005. – 24 с.

27. Валентик Ю. В. Континуальная психотерапия больных с зависимостью от психоактивных веществ. – [Электронный ресурс] / Ю. В. Валентик. – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: <http://www.narcom.ru/cabinet/online/26.html>, 19 Mar 2010 12:50:54.

28. Валиев И. Н. Формы взаимодействия человека и общества: проблема человека в свете современных социально-философских наук [Электронный ресурс] / И. Н. Валиев // Библиотека ЕГПУ. – Режим доступа: <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128275702167351275/Default.aspx>, 9.11.2011.

29. Веселова Н. Н. Система принципов континуального подхода в работе педагога над учебной деятельностью. – [Электронный ресурс] / Н. Н. Веселова. – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com/TIP/All/Pedagog/13.html>, 19 Mar 2010 12:31:41.

30. Возможная помощь в формировании реальных жизненных планов. – [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: <http://website-seo.ru/0270010183.html>, 10 October 2011 17:48:04.

31. Ворокова Н. Х. Формирование нравственно-ценностных ориентаций учащихся колледжа на основе использования проблемных жизненных ситуаций : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Х. Ворокова ; Кабардино-Балкарский гос. ун-т им. Х. М. Бербекова. – Майкоп, 2012. – 26 с.

32. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский, под ред. В. В. Давыдова. – М.: «Педагогика-Пресс», 1996. – 204 с.

33. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.

34. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.

35. Гаврилова З. А. Музыкально-театральная деятельность как средство формирования умений творческого взаимодействия у учащихся детской школы искусств : дис. ... канд. пед. наук / З. А. Гаврилова ; Уральский гос. пед. ун-т – Екатеринбург, 2012. – 203 с.

36. Гагарин А. В. Экологическая компетентность личности: психолого-акмеологическое исследование : монография / А. В. Гагарин. – М.: Издательство РУДН, 2011. – 160 с.

37. Гапонов И. О. Формирование социально значимых качеств личности курсантов военного вуза в культурно-досуговой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. О. Гапонов ; Костромской гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2007. – 22 с.

38. Гражданское воспитание (из опыта работы школы-семинара «Инновационные методы обучения в гражданском образовании»): Пособие для педагогов и психологов / Л. Г. Кирилюк, В. В. Величко, Д. В. Карпиевич, Е. Ф. Кар-

пиевич. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 175 с.

39. Губанова М. И. Система формирования готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников : дис. ... д-ра пед. наук / М. И. Губанова ; Кемеровск. гос. ун-т. – Кемерово, 2004. – 365 с.

40. Гудзовская А. А. Социально-психологическое исследование становления социальной зрелости: дис. ... канд. психолог. наук / А. А. Гудзовская ; Самарск. гос. пед. ун-т. – Самара, 1998. – 230 с. ил.

41. Гурова В. Я. Управление развитием образовательной среды школы в социокультурном территориальном пространстве : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Я. Гурова ; Московский педагогический гос. ун-т. – Москва, 2003. – 24 с.

42. Давлетова Ф. Р., Плотникова Е. Б. Социальное обогащение студентов в процессе обучения иностранному языку с учётом принципов природосообразности и культуросообразности / Ф. Р. Давлетова, Плотникова Е. Б. // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13. – С. 217-223.

43. Дегтярёва Т. Н. Ситуация нравственного выбора как средство воспитания нравственной ответственности старшего подростка : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Н. Дегтярёва ; Оренбургский гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2014. – 25 с.

44. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А. А. Деркач – М.: Наука, 1999. – 392 с.

45. Дробот А. А. Педагогическое обеспечение личностного самоопределения подростков средствами дополнительного образования в школе : дис. ... канд. пед. наук / А. А. Дробот ; Негосударственное образовательное учреждение Северокавказский социальный институт. – Ставрополь, 2004. – 205 с. ил.

46. Дьяченко В. К. Новая педагогическая технология в действии / В. К. Дьяченко // Начальная школа. – 1994. – № 4. – С. 54-61.

47. Дьяченко В. К. Структуры общения между людьми в жизни и организационные формы учебной работы в школе // Дьяченко В. К. Общие формы организации процесса обучения в школе. – Красноярск: Изд-во Красноярск. ун-та, 1984. – С. 36-122.

48. Ельцова В. А. Развитие социальной активности учащихся как фактор становления ценностно-ориентационной составляющей личностного самоопределения : дис. ... канд. психолог. наук / В. А. Ельцова ; Самарск. гос. пед. ун-т. – Самара, 2003. – 194 с.

49. Жметко О. А. Формирование готовности будущего учителя к организации ценностно-ориентационной деятельности учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. А. Жметко ; Самарский гос. пед. ун-т. – Самара, 2007. – 28 с.

50. Журко В. Н. Педагогическое обеспечение процесса формирования рефлексивных умений у будущих социальных работников на этапе вузовского обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Журко ; Московский городской пед. ун-т. – Москва, 2012. – 24 с.

51. Зайцева Е. Н. Информационно-обучающая среда: проблемы формирования и организации учебного процесса / Е. Н. Зайцева // Образовательные технологии и общество. – 2003. – Выпуск № 2. Том 6. – С. 145-159.

52. Здоровский Г. Е. Самообразование как социологическая проблема / Г. Е. Здоровский, Е. А. Шуклина // Социологические исследования. – 1997. – № 10. – С. 78-87.

53. Игнатьева Э. А. Выявление уровня сформированности коммуникативных умений виртуального общения [Электронный ресурс] / Э. А. Игнатьева // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2011. – № 4 – Режим доступа: www.psyedu.ru, 05.03.2015.

54. Инешина Л. Г. Формирование личностного самоопределения старшеклассников в социокультурной среде школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Г. Инешина ; Якутский гос. ун-т. – Якутск, 2007. – 24 с.

55. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 324 с.

56. Калашникова Л. А. Формирование основ социальной зрелости подростков средствами краеведения в условиях воспитательной среды общеобразовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Калашникова ; Российский гос. социальный ун-т. – Москва, 2013. – 27 с.

57. Каленов А. А. К вопросу понимания социальной зрелости и её структуры в научных исследованиях / А. А. Каленов // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 1. – С. 50-52.

58. Каленов А. А. Модель создания ситуации успеха для старшеклассников как средства формирования у них социальной зрелости / А. А. Каленов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5., № 4 (17). – С. 145-148.

59. Каменева Е. Г. Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук / Е. Г. Каменева ; Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2004. – 184 с. ил.

60. Каменская Е. Н. Социальная психология : конспект лекций : учебное пособие / Е. Н. Каменская. – Изд. 5-е, доп. и перераб. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 186, [1] с. – (Зачёт и экзамен).

61. Карпова О. С. Ценностно-смысловая проблемная ситуация как средство духовного воспитания подростка : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. С. Карпова ; Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2011. – 27 с.

62. Кашлев С. С. Организация рефлексивной деятельности студентов педагогического ВУЗа / С. С. Кашлев // Вышэйшая школа, 1998. – № 2. – С. 19-23.

63. Кирьякова А. В. Механизмы ориентации личности в мире ценностей. / А. В. Кирьякова // Вестник ОГУ. – 2002. – № 7. – С. 4-11. – [Электронный ресурс] / А. В. Кирьякова. – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: http://vestnik.osu.ru/2002_7/0.pdf, 10 October 2011 17:06:47.

64. Кирьякова А. В. Ориентация личности в мире ценностей. / А. В. Кирьякова // “Magister”, международный психолого-педагогический журнал, Москва. – 1998. – № 4. – С. 37-50. – [Электронный ресурс] / А. В. Кирьякова. – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: <http://xim-i.narod.ru/zxx/orientir.htm>, 10 October 2011 17:14:36.

65. Кожуховская Л. С., Позняк И. В. Рефлексивные техники, методы и

приёмы [Электронный ресурс] / Кожуховская Л. С., Позняк И. В. // Народная асвета. – 2009. – №4. – Режим доступа: <http://www.n-asveta.com/dadatki/kozuhovskaya.pdf>

66. Козырев В. А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. А. Козырев ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 1999. – 37 с.

67. Колызаева Н. Г. Формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения: дисс. ... канд. псих. наук / Н. Г. Колызаева. – Л., 1989. – 243 с.

68. Кондратенко И. Н. Развитие гражданских качеств учащихся в процессе освоения религиоведческих знаний в курсах истории и обществознания : дис. ... канд. пед. наук / И. Н. Кондратенко ; Государственный научно-исследовательский институт семьи и воспитания. – Москва, 2002. – 159 с.

69. Кустов Л. М. Анализ и проектирование педагогической деятельности. Программа и методические указания / Л. М. Кустов. – Челябинск: ОбЛИУУ, 1991. – 103 с.

70. Кустов Л. М. Исследовательская деятельность инженера-педагога: Основы педагогической теории. / Л. М. Кустов. – Челябинск: ЧФ ИРПО МО РФ, 1995. – 207 с.

71. Кустов Л. М. Проблема системагенеза исследовательской деятельности инженера-педагога: Монография. / Л. М. Кустов. – Челябинск: ИРПО, 1998. – 276 с.

72. Кустова О. Л. Социально-ролевой подход в обучении как фактор становления профессионально-педагогической компетентности будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук / О. Л. Кустова ; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – 157 с.

73. Лапин Н. И. Статус регионов России и разбалансированность их социокультурных функций / Н. И. Лапин // Мир России. – 2006. – Т. XV. – № 2. С. 3-41.

74. Леонтьев Д. А. Теория личности А.Ф. Лазурского: от наклонностей к отношениям [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев // Работа психолога. – Режим доступа: <http://rabota-psy.livejournal.com/228517.html>, 19.11.2011.

75. Лопатин А. Р. Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. Р. Лопатин ; Костромской гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2014. – 51 с.

76. Лукичева М. В. Предпрофильная подготовка в основной школе как фактор формирования социальной зрелости учащихся: дис. ... канд. пед. наук / М. В. Лукичева ; Яросл. гос. пед. ун-т. – Ярославль, 2007. – 171 с. ил.

77. Мальчукова А. Л. Становление социальной зрелости старшеклассника на основе развития коммуникативных умений: дис. ... канд. пед. наук / А. Л. Мальчукова ; Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена – Санкт-Петербург, 2005. – 225 с. ил.

78. Махутова Г. М. Проблемные ситуации в обучении иноязычному общению студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. М. Махутова ; Нижневартковский гос. гуманитарный ун-т. – Москва, 2013. – 25 с.
79. Мелешко А. В. Субъектный подход к изучению личности. (МПГУ) . – [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: http://www.erudition.ru/referat/ref/id.52853_1.html , 12.03.2010.
80. Мильман А. М. Конкретизация и обобщение общенаучных понятий как условие формирования социальной зрелости старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук / А. М. Мильман ; Витебск. гос. ун-т им. П.М. Мешерова – Витебск, 2008. – 224 с. ил.
81. Мироненкова Н. Н. Особенности дидактического моделирования ситуаций ценностно-смыслового выбора обучающихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Мироненкова ; Южный федеральный ун-т. – Ростов-на-Дону, 2011. – 19 с.
82. Митрунен М. А. Особенности взаимодействия педагогов и родителей в развитии коммуникативных способностей у застенчивых детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / М. А. Митрунен // Дошколёнок.ру. Сайт для воспитателей детских садов. – Режим доступа: <http://dohcolonoc.ru>, 05.03.2015
83. Муромская Ю. В., Плотникова Е. Б. Организованная социализация интеллектуального опыта личности в художественно-творческой деятельности на этапе начального профессионального образования / Ю. В. Муромская, Плотникова Е. Б. // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2013. – № 1 (33). – С. 181-183.
84. Мушкирова А. Н. О формировании ценностных ориентаций подросткового поколения. – [Электронный ресурс] / А. Н. Мушкирова. – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com/Pedagog/84.html>, 10 October 2011 17:10:11
85. Мягкова А. П. Формирование гражданской компетентности у старшеклассников в воспитательном пространстве современной средней общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. П. Мягкова ; Московский гос. гуманитарный ун-т им. М. А. Шолохова. – Москва, 2013. – 27 с.
86. Невзорова Н. А. Педагогическое сопровождение становления социальной зрелости школьников с нарушениями зрения: дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Невзорова ; ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». – Санкт-Петербург, 2010. – 291 с.
87. Недосекина М. А. Развитие индивидуальности студента под влиянием изменений социокультурной среды вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. А. Недосекина ; Магнитогорский гос. ун-т. – Магнитогорск, 2004. – 28 с.
88. Немов Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2007. – 560 с. : ил.
89. Новейший философский словарь: 2-е изд., переработ. и дополн. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом. 2001. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).

90. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – Издание второе. – М.: «Эгвес», 2006. – 488 с.
91. Новикова С. С. Социология: история, основы, институционализация в России [Электронный ресурс] / С. С. Новикова. // Библиотека «Полка букиниста», 2006. – Режим доступа: http://society.polbu.ru/novikova_sociology/ch33_i.html, 10.11.2011.
92. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов; Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2003. – 896 с.
93. Осницкий А. К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека : дис. д-ра психол. наук / А. К. Осницкий ; Российская академия образования Психологический институт. – Москва, 2001. – 370 с.
94. Панфилова А. П. Компетентностный подход в развитии навыков коммуникации [Электронный ресурс] / А. П. Панфилова // Научная библиотека КиберЛенинка. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru>, 05.03.2015.
95. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
96. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич – Мн.: “Соврем. слово”, 2005. – 720 с.
97. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
98. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.: ил.
99. Петрова Е. А. Жесты в педагогическом процессе / Е. А. Петрова. – М.: Московское городское педагогическое общество, 1998. – 222 с., ил.
100. Печерица Э. И. Формирование гражданских качеств подростков средствами поликультурного воспитания в учреждении дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э. И. Печерица ; Томский гос. пед. ун-т. – Томск, 2011. – 24 с.
101. Плотникова Е. Б. К вопросу об интеллектуальной социализации личности в 21 веке / Е. Б. Плотникова // Теория и практика современной науки : сборник материалов XII междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А. Ф. Долматова. – 2013. – С. 272-277.
102. Плотникова Е. Б. О понятии, процессе и методах интеллектуальной социализации студентов гуманитарного вуза / Е. Б. Плотникова // Проблемы современной науки. – 2012. – № 3. – С. 130-138.
103. Плотникова Е. Б. Роль социально-гуманитарного образования в интеллектуальной социализации будущих менеджеров сервисных организаций / Е. Б. Плотникова // Наука и современность. – 2014. – № 27. – С. 75-79.

104. Подласый И. П. Педагогика : Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 632 с.: ил.
105. Поздняков А. В. Педагогические условия формирования социальной зрелости старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук / А. В. Поздняков ; Курс. гос. пед. ун-т. – Курск, 2002. – 248 с. ил.
106. Позднякова Т. Ю. Общественная оценка социально значимой деятельности общественного современной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Ю. Позднякова ; Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2009. – 23 с.
107. Прокопенко А. Ю. Формирование темпоральной компетентности будущего социального педагога в процессе его профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук / А. Ю. Прокопенко ; Волгоградский гос. соц.-пед. ун-т. – Волгоград, 2013. – 184 с.
108. Профессионально-личностное становление студента вуза: коллективная монография / под. ред. Л. И. Савва. – Уфа: РИО «Аэтерна», 2015. – 298 с.
109. Прядкина О. А. Педагогические условия самореализации личности учащегося в учебно-воспитательном процессе инновационной школы : дис. ... канд. пед. наук / О. А. Прядкина ; Майкопский гос. технолог. ун-т. – Майкоп, 2004. – 190 с.
110. Психологический словарь / Под общей науч. ред. П. С. Гуревича. – М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.
111. Радикова Т. И. Воспитание ответственности как социально-значимого качества у подростков средствами учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. И. Радикова ; Удмуртский гос. ун-т. – Ижевск, 2007. – 24 с.
112. Райкина Т. А. Оптимизация социокультурной среды как фактор формирования гуманистических ценностей студенческой молодёжи : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Райкина ; Алтайская государственная академия культуры и искусств. – Барнаул, 2007. – 24 с.
113. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 574, [2] с.
114. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. – [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: <http://www.vipstudent.ru>, 05.03.2015.
115. Романова С. В. Формирование у учащихся сельских школ гражданских качеств в процессе поисково-краеведческой работы в музее : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Романова ; Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2008. – 24 с.
116. Руднева И. А. Практико-ориентированные ситуации как средство формирования социальной зрелости студентов: дис. ... канд. пед. наук / И. А. Руднева ; Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2011. – 195 с.
117. Рыбакова Н. А. Взрослость – базисная категория андрагогики [Электронный ресурс] / Н. А. Рыбакова // Профессиональное развитие педагога в системе постдипломного образования : Материалы IX областной научно-практической конференции 27-29 ноября 2001 г.: В 2 ч. / Под ред. Н.С. Рыбако-

ва. – Ч.1. – Псков: ПОИПКРО, 2002. – С. 18-23. – Режим доступа: <http://www.diplomplus.ru/doc/stat/stat21.doc>, 12.03.2010.

118. Рябов В. Б. Субъектный подход и проблема измерения в психологии. – [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: <http://www.matlab.mgppu.ru/book/0058.htm>, 12.03.2010.

119. Савва Л. И. Краткий психолого-педагогический словарь : учебное пособие / Л. И. Савва. – Магнитогорск : Издательство ООО «ПрофАрт», 2004. – 50 с.

120. Савва Л. И. Межличностное познание учителя в системе его профессиональной подготовки : монография / Л. И. Савва. – Магнитогорск : МаГУ, 2001. – 246 с.

121. Савва Л. И. Социализация студентов в профессиональном образовании: монография / Л. И. Савва, А. Л. Солдатченко, Е. Б. Плотникова, Е. И. Рабина, Л. С. Рязанова; под общ. ред. Л. И. Савва. – М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2012. – 300 с.

122. Савва Л. И., Солдатченко А. Л. Социальное взаимодействие как структурный компонент социальной зрелости студента вуза / Л. И. Савва, А. Л. Солдатченко // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2015. – № 4. – С. 147-153.

123. Самосознание и самооценка личности. Основные тезисы. – [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: <http://azps.ru/articles/tezis/40so.html>, 10 October 2011 17:37:09.

124. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий».)

125. Сергеев С. Ф. Обучающая среда: концептуальный анализ / С. Ф. Сергеев // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 29-34.

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

127. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

128. Серова Т. С. Типология умений иноязычного диалогического общения будущего врача с пациентом / Т. С. Серова, Л. А. Гаспарян // Язык и культура. – 2013. – № 4 (24). – С. 104-120.

129. Сигова В. Л. Развитие креативности будущих учителей музыки через ситуации выбора в учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / В. Л. Сигова; Вологодский гос. пед. ун-т. – Вологда, 2014. – 226 с.

130. Сидоркина С. Л. Формирование социальной ответственности у подростков посредством социально значимой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Л. Сидоркина ; Нижегородский гос. архитектурно-строительный ун-т. – Нижний Новгород, 2010. – 29 с.

131. Синюгина Т. В. Жизненное самоопределение студентов технических вузов среднего российского города : дис. ... канд. социолог. наук / Т. В. Синюгина ; Южно-российский гос. тех. ун-т. – Новочеркасск, 2008. – 168 с. ил.
132. Ситников А. А. Формирование гражданской позиции будущих юристов в современном вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Ситников ; Вятский социально-экономический институт. – Москва, 2013. – 19 с.
133. Скоробогатова С. С. Реализация педагогическим коллективом акмеологического подхода к управлению качеством образования школьников: дис. ... канд. пед. наук / С. С. Скоробогатова ; Ленинград. гос. ун-т им. А.С. Пушкина – Санкт-Петербург, – 2006. – 259 с.
134. Сластенин В. А. и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
135. Слепова Н. Ю. Развитие социально значимой деятельности старшеклассников в современном социокультурном пространстве : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Ю. Слепова ; Казанский гос. ун-т им. В. И. Ульянова-Ленина. – Казань, 2005. – 24 с.
136. Смелзер Н. Социальное взаимодействие [Электронный ресурс] / Н. Смелзер // «Скепсис» – научно-просветительский журнал. – Режим доступа: http://scepsis.ru/library/id_587.html, 19.11.2011.
137. Современный словарь иностранных слов : / Изд-во «Рус. яз.». – Ок. 20 000 слов. – М. : Рус. яз., 1993. – 740 с.
138. Сознание, самосознание и самопознание. – [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: <http://student.km.ru/ref>, 10 October 2011 17:31:41.
139. Солдатченко А. Л. Интерактивный подход как методологическая основа исследования социальной зрелости личности / А. Л. Солдатченко // Южно-уральский педагогический журнал. – 2012. – № 1. – С. 54-64.
140. Солдатченко А. Л. К вопросу о континуальном подходе в педагогических исследованиях / А. Л. Солдатченко // Южно-уральский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 51-54.
141. Солдатченко А. Л. Классификация методологических подходов к дефиниции самоопределения / А. Л. Солдатченко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 5. – С. 207-217.
142. Солдатченко А. Л. Метод социального учения как инструмент самосоциализации студентов в социокультурной среде вуза / А. Л. Солдатченко // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2016. – Т. 8., № 3 (33). – С. 134-140.
143. Солдатченко А. Л. Обучение студентов методу социального учения как средству самосоциализации в социокультурной среде вуза / А. Л. Солдатченко // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: материалы 74-й международной научно-технической конференции / под ред. В.М. Колокольцева. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. – Т.2. – С. 266-269.

144. Солдатченко А. Л. Реализация принципов интегративного подхода к построению модели социальной зрелости студентов вузов / А. Л. Солдатченко // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7, № 4. – С. 26–32.
145. Солдатченко А. Л. Реализация принципов континуального подхода в исследованиях социальной зрелости личности / А. Л. Солдатченко // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 12. – С. 109-117.
146. Солдатченко А. Л. Структура и содержание социальной зрелости личности: методологические подходы / А. Л. Солдатченко // Вестник Южно-уральского государственного университета. – 2011. – № 3 (220). – С. 62-69.
147. Солдатченко А. Л. Характеристика социальной зрелости личности с позиций интерактивного подхода / А. Л. Солдатченко // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». Выпуск 16. – 2012. – № 14 (273). – С. 80-85.
148. Солдатченко А. Л., Рябова Д. Н. Социальная зрелость личности с позиций теории социализации / А. Л. Солдатченко, Д. Н. Рябова // Актуальные проблемы гуманитарных исследований: язык, культура, ментальность : сборник материалов междунар. науч.-практ. конф. / ред. В. С. Севастьянова, ред.-сост. А. В. Бутова, А. И. Дубских. – Магнитогорск : МаГУ, 2012. – 355 с.
149. Солдатченко А. Л., Смолина И. Ю. Классификация методологических подходов к дефиниции самоопределения / А. Л. Солдатченко, И. Ю. Смолина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 5. – С. 207-217.
150. Солдатченко А. Л., Царан А. А. Нравственный аспект социальной зрелости студентов вуза: монография / А. Л. Солдатченко, А. А. Царан. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. – 86 с.
151. Сопова Н. В. Формирование духовно-нравственных качеств личности старшеклассника на основе ценностной проблемной ситуации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Сопова ; Воронежский филиал Российской академии государственной службы при Президенте РФ. – Воронеж, 2009. – 25 с.
152. Сорокин П. А. Система социологии / П. А. Сорокин. – М.: Просвещение 2002. – 220 с.
153. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках. Редактор-координатор – академик РАН Г. В. Осипов. – М.: Издательская группа ИНФРА М – НОРМА, 1998. – 488 с.
154. Социология [Электронный ресурс] // Библиотека РГИУ Русский Гуманитарный Интернет-Университет, 2000-2011. – Режим доступа: info@vusnet.ru support@vusnet.ru, 10.11.11
155. Социология: Энциклопедия / Сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312 с. – (Мир энциклопедий).
156. Степанова Т. В. Педагогические условия формирования социально-психологической зрелости студентов (на примере технического университета):

дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Степанова ; Кузбасский гос. тех. ун-т. – Кемерово, 1998. – 178 с.

157. Столбова Е. А. Формирование основ ценностных ориентаций старших подростков в условиях полисубъектной среды дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Столбова ; Челябинский гос. пед. ун-т. – Москва, 2015. – 176 с.

158. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика : учебник / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин, В. Е. Столяренко. – 2-е изд., доп. и перераб. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 636 с. – (Высшее образование)

159. Столяренко Л. Д. Социальная психология / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 476 с. – (Высшее образование).

160. Сухобская Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики [Электронный ресурс] / Г. С. Сухобская // Новые знания. – 2002. № 4. – С. 17-20. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x1449.htm>, 12.03.2010.

161. Тебенькова О. Б. Становление ценностных ориентаций подростков в социально значимой деятельности профильного объединения художественно-эстетического направления : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Б. Тебенькова ; Забайкальский гос. гуманитарно-педагогический ун-т им. И. Г. Чернышевского. – Чита, 2012. – 24 с.

162. Темиров Н. С. Социальная зрелость выпускников сельских школ республики Узбекистан (социолого-педагогический и этнопедагогический аспекты): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. С. Темиров ; Институт развития личности РАО. – Москва, 1994. – 28 с.

163. Федорова Н. А. Довузовская подготовка как этап становления социальной зрелости старшеклассника: дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Федорова ; Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2004. – 181 с. ил.

164. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М. 2009. – 570 с.

165. Хакимова Л. А. Художественное творчество как средство профессионального воспитания студентов в социокультурной среде вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Хакимова ; Институт образования взрослых Российской Академии образования. – Санкт-Петербург, 2006. – 24 с.

166. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.

167. Царан А. А. Методика реализации педагогических условий нравственного самоопределения будущего менеджера в процессе профессиональной подготовки в вузе / А. А. Царан // Современные проблемы науки и образования. – М, 2013. – № 6; URL: <http://www.science-education.ru/113-11393>.

168. Царан А. А. Моделирование процесса нравственного самоопределения будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки в вузе / А. А. Царан // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – Кострома, 2012. – Т. 18. № 2. – С. 156-160.

169. Царан А. А. Нравственные аспекты умственного труда / А. А. Царан // Современная педагогика. – 2015. № 4 (29). – С. 114-117.
170. Цурикова Л. В. Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Цурикова ; Белгородский гос. ун-т. – Белгород, 2005. – 204 с.
171. Швеньк Е. В. О показателях социальной зрелости личности современного предпринимателя / Е. В. Швеньк // Ананьевские чтения – 2006: сборник материалов науч.-практ. конф. / под ред. Л. А. Цветковой, А. А. Крылова. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2006. – С. 235-237.
172. Шевчук Е. П. Педагогическая поддержка формирования ценностных ориентаций старшеклассников на этапе профессионального самоопределения средствами предметов гуманитарного цикла : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. П. Шевчук ; Брестский гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Москва, 2010. – 27 с.
173. Шендрик И. Г. Образовательное пространство : теоретико-методологический аспект / И. Г. Шендрик // Образование и наука. – 2001. – № 5. – С. 38-54.
174. Ширшов В. Д., Шрамко Н. В. Социальная зрелость будущего специалиста социальной работы / В. Д. Ширшов, Н. В. Шрамко // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 10. – С. 9-13.
175. Шкилёва О. А. Дидактические условия самоопределения будущих учителей в профессионально-педагогической культуре : дис. ... канд. пед. наук / О. А. Шкилёва ; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 1999. – 199 с.
176. Шрамко Н. В. Вузовская подготовка как этап становления социальной зрелости студентов: дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Шрамко ; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. – 219 с.
177. Яковлева А. А. Развитие категории отношений в психологических концепциях А.Ф. Лазурского и В.Н. Мясищева. [Электронный ресурс] / А. А. Яковлева // Материалы VIII Международной конференции студентов и аспирантов по фундаментальным наукам «Ломоносов – 2010» / Моск. Гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, секция психология. – Режим доступа: <http://www.centrobrazovaniya.ru/yakovl.html>, 11.12.2011.
178. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М., 2001. – 354 с.
179. Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Eugene, Or: International Society for Technology in Education.
180. Campbell, Catherine and MacPhail, Catherine (2002), Peer education, gender and the development of critical consciousness: participatory HIV prevention by South African youth “Social science and medicine”, 55 (2). pp. 331-345.
181. Corneli, J.; Danoff C. (2012). Paragogy (PDF). Pub Dom Ed Press. ISBN 978-0-9855722-0-4.
182. Gafney, L. and P. Varma-Nelson, Peer-Led Team Learning: Evaluation, Dissemination, and Institutionalization of a College Level Initiative Springer Science: Dordrecht, 2008.

183. Glossary Commander Служба тематических толковых словарей [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.glossary.ru>, 19.11.2011.
184. Järvillehto T. Learning and the New Educational technology // Proceedings of the Interdisciplinary Workshop on Complex Learning in Computer Environments: Technology in School, University, Work, and Life-long Education // Ed. by J. J. Levonen, M. T. Tukiainen. Joensuu, 1994. P. 58–60.
185. Järvillehto T. The theory of the organism-environment system: I. Description of the theory. Integrative Physiological and Behavioral Science, 33. 1998. Pp. 317–330.
186. Kelly, J. A. (2004). Popular opinion leaders and HIV prevention peer education: resolving discrepant findings, and implications for the development of effective community programmes. “AIDS Care”, 16(2), 139-150.
187. Liliya A. Kayumova, Lubov I. Savva, Aleksandr L. Soldatchenko, Rustem M. Sirazetdinov, Linar G. Akhmetov The Technology of Forming of Innovative Content for Engineering Education, International Journal of Environmental and Science Education, 2016, Vol. 11, No. 9, 3029-3039 DOI: 10.12973/ijese.2016.901a
188. Preszler, R. W., Replacing Lecture with Peer-led Workshops Improves Student Learning. CBE-Life Sciences Education. 2009, 8: 182-192.
189. Rogers, E. M. and Shoemaker, F. F. (1971) Communication of Innovations. New York, Free Press.
190. Sutherland, E. H. and Cressy, D. R. (1960) Principles of Criminology. Lippincott, Philadelphia.
191. Williams, R.; R. Karousou; J. Mackness (2011). “Emergent Learning and Learning Ecologies in Web 2.0”. International Review of Research in Open and Distance Learning 12 (3).

Научное текстовое электронное издание

Солдатченко Александр Леонидович

СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Монография

1,75 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2017 год

ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»

Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»

Кафедра языкознания и литературоведения

Центр электронных образовательных ресурсов и
дистанционных образовательных технологий

e-mail: ceor_dot@mail.ru