



УДК 159.9

РЕФЛЕКСИВНО-РЕСУРСНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ РАЗРЕШЕНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ ПРОТИВОРЕЧИЙ У УЧИТЕЛЕЙ

О. В. Кузьменкова

Оренбургский государственный педагогический университет
E-mail: olgakuzmen@yandex.ru

В статье предложена концептуальная модель рефлексивно-ресурсной детерминации разрешения внутриличностных противоречий учителя. В её основание положены понятийное представление о внутриличностных противоречиях учителя в феноменах «Я», ресурсная интерпретация рефлексии в акте разрешения внутриличностных противоречий и диалоговый подход к обнаружению скрытых форм рефлексии.

Ключевые слова: внутриличностные противоречия, профессиональное «Я» учителя, рефлексивно-ресурсный подход, внутренний диалог, теоретическое моделирование.

A Reflective-Resource Determination of the Permission of Intrapersonal Contradictions of Teachers

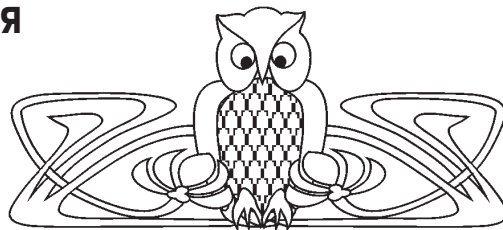
O. V. Kuzmenkova

The article considers the model of reflective-resource determination of the permission of intrapersonal contradictions of the teacher worked out within the limits of our research. The basis of the model includes the conceptual representation about intrapersonal contradictions of the teacher in phenomena «I», the resource interpretation of a reflection in the act of the permission of intrapersonal contradictions and the dialogue approach to the detection of the latent forms of a reflection.

Keywords: intrapersonal contradictions, professional «I» of teachers, reflective-resource approach, internal dialogue, theoretical modeling.

Учитель всегда был и остается в поле зрения психологической науки. На наш взгляд, еще один ракурс исследований, посвященных учителю, обуславливается радикальной сменой социальных и образовательных ориентиров, неизбежно провоцирующих внутриличностную неопределенность и противоречивость в его профессиональном развитии. Присутствие внутриличностных противоречий в качестве естественного явления профессионального жизнеосуществления учителя выдвигает на первый план поиск путей их конструктивно-преобразовательного разрешения. Попытка осмысления данной проблемы на теоретическом уровне представлена в разработанной нами модели рефлексивно-ресурсной детерминации разрешения внутриличностных противоречий учителя.

При разработке понятия *внутриличностных противоречий учителя и их разрешения* мы исходили из следующего. Вслед за философией в психологических исследованиях внутриличностные противоречия трактуются как требующее разрешения противостояние, выражающееся в



конкретных переживаниях (экзистенциальных, ценностных, мотивационных, когнитивных, эмоциональных, поведенческих). Это объясняется тем, что в каждом подходе проблема противоречия разрабатывалась в контексте своей феноменологии, отчего возникает сложность в понятийном определении единства неделимой целостности внутреннего мира личности. Мы считаем, что если реальность внутренней жизни личности конституируется в самоданности ее «Я», то отход от «частного» уровня возможен, так как именно «Я» чувствует и полагает себя в качестве единой и неделимой целостности, противопоставляющей себя внешнему объективному миру, приспосабливающейся к нему и обособляющейся от него для воплощения себя. В качестве целостной единицы анализа внутриличностных противоречий учителя мы выделяем его профессиональное «Я». Оперирование такой единицей измерения позволяет подчеркнуть неспецифический характер разрешения разного рода внутриличностных противоречий, так как связывает всевозможные противостояния в профессиональном самосознании «узлом проблем Я»¹. Если профессиональное развитие учителя предполагает растущую у него возможность и необходимость определения своего «Я» в профессионально-педагогической реальности, то логичным становится поиск ведущих внутриличностных противоречий именно в пространстве «Я», выступающем вершинным образованием его самосознания и объединяющим все противоположности.

Профессиональное «Я» учителя формируется при осуществлении субъектной активности. Одновременная актуализация в самосознании различных «Я-образов» описана в концепции профессионально-личностного развития Л. М. Митиной² и в дальнейшем экспериментально подтверждена нами³. В этих и других работах были теоретически и эмпирически обоснованы наиболее значимые для профессионального развития учителя образы «Я», в число которых входят «Я-действующее», «Я-отраженное», «Я-творческое» и «Я-эмпирическое». Таким образом, под внутриличностным противоречием профессионального развития учителя мы понимаем внутриличностное противостояние, субъективно переживаемое как утрата целостности профессионального «Я» в силу неопределенности сосуще-



ствования его подынстанций (Б. Хасан). Основанием для актуализации внутриличностных противоречий может быть субъектнозначимая система образов из «Я-действующего», «Я-отраженного», «Я-творческого» и «Я-эмпирического», обеспечивающая дифференцированность и целостность его «профессионального Я». Неопределенность их соотношения актуализирует на индивидуальном уровне трудности дальнейшего осуществления привычного хода профессионально-педагогической деятельности в рамках сложившегося субъективного представления о возможностях своего развития. Разрешение внутриличностных противоречий в таком понимании предполагает восстановление целостности профессионального «Я» посредством реконструкции его подынстанций.

В поиске психологических детерминант разрешения внутриличностных противоречий учителя мы ориентировались на рефлексивно-ресурсный подход, так как проблема эффективного разрешения противоречий тесно связана с рефлексивной организацией самосознания личности. Рефлексивно-ресурсный подход основан, с одной стороны, на положениях рефлексивной психологии об основополагающей роли рефлексии в разрешении противоречий и кризисов личности, с другой стороны, на ресурсной интерпретации рефлексии, ее возможностей и потенциалов, для которых характерны вероятностность и устремленность в будущее. Теоретический анализ роли рефлексии в разрешении внутриличностных противоречий показал, что рефлексия представлена не только непосредственно разворачивающимися в самом акте разрешения формами, которые проявляются «здесь и теперь», но и потенциальными, которые могут быть использованы, если возникнет необходимость перспективной реализации (Л. И. Анцыферова, Т. И. Артемьева, В. Г. Асеев, Э. Ф. Зеер, В. П. Зинченко, И. С. Кон, Б. Ф. Ломов, В. Н. Марков и др.). В связи с этим возникает теоретическая задача поиска и установления рефлексивно-ресурсной детерминации, определяющей разрешение внутриличностных противоречий у учителей.

Рефлексивно-ресурсный подход предполагает обогащение представлений о детерминации разрешения внутриличностных противоречий не только «сущими», но и «возможными» формами рефлексии, предваряющими и определяющими ход этого разрешения. Мы полагаем, что за внутриличностной проекцией ресурсных форм рефлексии скрываются вполне реальные переживания, например касающиеся той части профессионального «Я», которая себя «дискредитировала» перед субъектом и тем самым спровоцировала у него внутриличностное противоречие. Такие переживания могут быть отнесены к «переживаниям-работы», предшествующим «переживаниям-испытаниям», за которыми стоит обострение противоречий⁴.

Таким образом, с позиции рефлексивно-ресурсного подхода мы пришли к заключению, что существуют некие ресурсные формы, детерминирующие разрешение внутриличностных противоречий, которые, во-первых, предваряют непосредственный акт разрешения внутренних противоречий; во-вторых, придают процессу разрешения вероятностный характер; в-третьих, выражены в реальных переживаниях. Эти признаки позволяют определить рефлексивный ресурс как интегральную характеристику возможностей рефлексии, не востребованных до актуализации внутриличностных противоречий, но потенциально определяющих их разрешение. Для нашего исследования принципиальным является вопрос о том, каким образом интегрируются у учителей возможности рефлексии, определяющие разрешение их внутриличностных противоречий, в качестве единого конструкта, который мы обозначили как рефлексивный ресурс.

Наше обращение к диалоговому подходу обусловлено необходимостью обнаружения ресурсных форм рефлексии, носящих скрытый характер. Если исходить из того что носителем всех рефлексивных форм и процессов является внутренний диалог, то логично предположить, что рефлексивный ресурс разрешения внутриличностных противоречий соотносится с характеристиками внутреннего диалога. Доказательства связи внутриличностного диалога и качества рефлексивной обработки противостояний в личностном сознании для нашего исследования являются особенно значимым (А. И. Визгина, Е. Т. Соколова, А. В. Россохин, Л. П. Траилина и др). Поскольку диалог по-разному проявляет себя в процессе рефлексивной обработки проблемных состояний, то особенности диалогической структуры, скорее всего, обнаруживают различные рефлексивные потенции личности.

По отношению к рефлексивному ресурсу диалог может являться средством, обнаруживающим его качественные градации. Раскрывая прежде всего процессуальный план рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий учителя, диалог, с одной стороны, отражает возникновение пространства, в котором намечаются возможные изменения профессионального «Я», с другой – обеспечивает последующее соединение противостоящих подынстанций этого «Я» без преобладания одной над другой. В целом выявляется перспектива диалоговых способов и приемов раскрытия рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий.

Вышесказанное представляет собой теоретические предпосылки моделирования целостного идеального образа рефлексивного ресурса, вероятностным образом определяющего разрешение внутриличностных противоречий профессионального развития учителя. *Процессуально-динамический аспект модели* отражен в диалектической логике разрешения внутрилич-



ностных противоречий. Поскольку динамические проявления противоречий раскрываются в особенностях их возникновения, обострении в отношениях противоположных сторон, последствиях разрешения, то можно выделить следующие фазы: генез, актуализация, разрешение и последствия. Данная последовательность является общей для всякого рода противоречий, в том числе и внутриличностных противоречий профессионального развития учителя. *Активно-действенный аспект модели* представлен рефлексивным ресурсом, направляющим движение внутриличностных противоречий по пути реконструкции и восстановления целостности профессионального «Я». В нём выражены рефлексивные возможности учителя, специфика интеграции которых может рассматриваться как существенное основание для выделения градаций рефлексивного ресурса в разрешении внутриличностных противоречий. При дифференцировании рефлексивного ресурса мы исходили из того, что в разрешении внутриличностных противоречий он может быть представлен способностью личности к смыслопорождению и смыслообразованию, а также ее способностью к осознанию и регуляции.

На наш взгляд, этот ресурс должен быть сопряжен с интеграцией рефлексивных возможностей учителя смыслового порядка. Такой ресурс позволит учителю не только предопределить разрешение внутриличностных противоречий на уровне рефлексивного функционирования, но и потенциально содействовать преобразованию и восстановлению целостности «Я» на качественно новом уровне. Содержание ресурса обуславливает отношение к внутриличностному противоречию как к преобразовательному процессу и предполагает: 1) возникновение несовпадений между его подынстанциями; 2) актуализацию потребности отнестись к себе через обращение к «Другому» или с позиции «Себя желаемого»; 3) наличие смыслового наполнения альтернативных подынстанций профессионального «Я»; 4) сведение «своего» и «чужого» «Я» к полифоническому единству. О рефлексивном ресурсе, интегрирующем возможности рефлексии для разрешения внутриличностных противоречий на смысловом уровне, свидетельствует актуализирующийся внутренний диалог, который имеет характеристики «диалогового минимума» между подынстанциями профессионального «Я», диалоговой коммуникации и диалоговой «полифонии»⁵. Реализуя в этом виде внутриличностный диалог, личность будет стремиться инвестировать свой рефлексивный ресурс и приобрести новый. Порождение в нем принципиально новых смыслов и способов сосуществования противостоящих подынстанций «Я» будет содействовать качественному усложнению профессионального «Я».

Регулятивный рефлексивный ресурс ограничен интеграцией рефлексивных возможностей к осознанию. По отношению к разрешению внутри-

личностных противоречий они локальны, так как сама личность поглощена ими⁶. Регулятивному уровню соответствует внутренний диалог, обнаруживающий стремление обрести, сохранить или защитить целостность профессионального «Я» в устоявшихся поведенческих образцах и смысловых стереотипах. Содержание такого ресурса у учителя представлено: 1) уходом от многообразия профессионального «Я»; 2) игнорированием «чужой» подынстанции профессионального «Я»; 3) отказом от одной из подынстанций; 4) преувеличением роли рефлексии. Реконструкция профессионального «Я», обеспеченная таким рефлексивным ресурсом, требует восстановления целостности за счет отказа от той части «Я», которая себя дискредитировала. А отказ спровоцирует развертывание противоречия на пути психологической защиты⁷. Сознательно выбирая между подынстанциями профессионального «Я», учитель будет вынужден прибегнуть к «частичному самоотречению».

На каждом отрезке профессионального пути учитель находится в определенной точке противоборства с самим собой и либо «застревает» на одной стадии противоречия, либо в завершении цикла переходит на новую ступень. Разрешение внутриличностных противоречий приводит его к интрасубъектным профессиональным трансформациям конструктивного или деструктивного порядка, что предопределяется содержанием рефлексивного ресурса.

Таким образом, привлечение рефлексивно-ресурсного подхода к моделированию разрешения внутриличностных противоречий позволяет объяснить данное явление с точки зрения его вероятностей. В разрешении внутриличностных противоречий профессионального развития учителя усложнение его «Я» на качественно новом уровне возможно при наличии рефлексивного ресурса, выраженного: отражением в едином ценностно-смысловом пространстве личности многообразия подынстанций «Я» (как минимум, «Я действующего» и «Я отраженного»); смысловым наполнением «своей» и «чужой» подынстанций «Я», вступивших в противостояние; поиском в устоявшемся ценностно-смысловом пространстве оснований для объединения альтернативных подынстанций; порождением ценностно-смыслового пространства, расширяющего рамки для их единства и качественного усложнения.

Исследование выполнялось в рамках целевой комплексной программы министерства образования Оренбургской области «Социально-психологические ресурсы и риски профессионального развития учителя» (2010).

Примечания

¹ См.: Хасан Б. И. Продуктивный конфликт как механизм развития личности : дис. в виде науч. докл. д-ра психол. наук. Красноярск, 1996. 84 с.



- ² См.: Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998. 200 с.
- ³ См.: Кузьменкова О. В. Влияние внутриличностных противоречий на динамику профессионального развития учителя. Оренбург, 2003. 136 с.
- ⁴ См.: Василюк Ф. Е. Переживание и молитва. Опыт общепсихологического исследования. М., 2005. 191 с.
- ⁵ См.: Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. 320 с.
- ⁶ См.: Хасан Б. И. Указ. соч.
- ⁷ См.: Зейгарник Б. В., Братусь Б. С. Очерки по психологии аномального развития личности. М., 1980. 157 с.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ, ФОРМИРУЮЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В РОССИИ



Т. Ю. Миронова

Саратовский государственный университет
E-mail: tasya141@mail.ru

В статье излагаются результаты исследования особенностей экономического поведения подростков и юношей; выявлены факторы, влияющие на его формирование и развитие. Описаны два основных типа экономического поведения, направленные на достижение материального благополучия.

Ключевые слова: личность, экономическая социализация, экономическое поведение, экономические представления.

Peculiarities of the Economic Behavior of Adolescents and Youths, Forming in the Process of Economic Socialization in Russia

T. Yu. Mironova

The article presents the results of the study of the peculiarities of the economic behavior of adolescents and youths. The empirical research has revealed the factors influencing the formation of the economic behavior and its development. Two basic types of economic behavior, aimed at achieving material well-being are described in the article.

Key words: personality, economic socialization, economic behavior, economic views.

Социально-экономические реформы и сопутствующая им трансформация во всех сферах жизни общества оказали заметное влияние на массовое сознание, в том числе и экономическое, повлекли за собой изменение социальных ориентиров, системы ценностей и жизненных приоритетов. В свою очередь, это сказывается на условиях протекания экономической социализации личности. Возникающие изменение и противоречия общественного экономического сознания отражаются на формировании подрастающим поколением своих экономических представлений и отношений, на экономическом поведении, являющемся показателем успешности в данной сфере, и, соответственно, влияющем на всю систему макроэкономических отношений.

Исследования экономической социализации личности включают в себя изучение экономического сознания, его развития и составляющих

компонентов: когнитивного (О. С. Дейнека, Т. В. Дробышева, А. Б. Фенько, Е. В. Щедрина и др.), эмоционального (О.С. Дейнека, А. Л. Журавлев, В. П. Поздняков, А. Furnham и др.), мотивационного (И. В. Алешина, О. С. Дейнека, А. Л. Журавлев, А. И. Китов, В. П. Поздняков, А. Б. Фенько, А. Lewi, P. Webley и др.), в том числе экономических установок (О. С. Дейнека, А. Н. Лебедев, А. Б. Фенько, G. Katona, P. Lunt и др.), экономических ценностей (А. Л. Журавлев, Н. А. Журавлева), экономической идентичности (В. А. Хашченко), нравственно-психологической регуляции экономической активности и экономического самоопределения (А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко и др.)¹. При этом повседневное экономическое поведение зарубежными исследователями рассматривалось чаще в рамках изучения психологии денег, наряду с базовыми установками по отношению к деньгам, их получению и использованию (Т. Wiseman, Т. Tang, А. Furnham и др.)². В странах с развитой рыночной экономикой поведение различных категорий потребителей изучено достаточно подробно, в отличие от России, где подобные исследования начали появляться сравнительно недавно³. Очевидно, необходимо более глубокое изучение данной проблемы в связи с тем, что в настоящее время в обществе предъявляются высокие требования к экономическому поведению подрастающего поколения, а оно, в свою очередь, имеет решающее влияние на всю систему макроэкономических отношений.

В связи с этим нами проводится исследование, цель которого заключается в выявлении особенностей экономического поведения подростков, сформированных в условиях изменяющегося общества. В исследовании приняло участие 230 учащихся с 8-го по 11-й класс МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4» г. Саратова и школы № 1 поселка Котово Волгоградской области. Чтобы проследить изменения в экономи-