

Вартанова И. И.

САМООТНОШЕНИЕ И ВНУТРЕННИЕ КОНФЛИКТЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2009/4-1/12.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2009. № 4 (23): в 2-х ч. Ч. I. С. 44-50. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2009/4-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

САМООТНОШЕНИЕ И ВНУТРЕННИЕ КОНФЛИКТЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Вартанова И. И.**Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова*

Как известно, центральным личностным новообразованием старшего школьного возраста является становление нового уровня самосознания и устойчивого образа «Я». Ценнейшее психологическое приобретение ранней юности – открытие своего внутреннего мира. В этот период повышается степень осознанности своих переживаний, а также степень отчетливости «Я», человек яснее осознает свою индивидуальность, свое отличие от окружающих и придает им больше значения. Так что образ «Я» становится одной из центральных, главных установок личности [Кон 1982]. В этот период развивается представление о Я-идеальном. Сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится основой Я-концепции, в которой можно выделить два аспекта: знание о себе и самоотношение, т.е. выражение смысла «Я» [Столин 1983].

В период старшего школьного возраста также происходят решительные сдвиги в общем строении и содержании мотивационной сферы учащегося. На первое место выдвигаются мотивы, связанные с будущим, мировоззрением и самоопределением учащегося [Божович 1968]. В этом сенситивном периоде, при переходе от подросткового к юношескому возрасту, происходит существенное развитие ценностно-смысловой сферы, формируется внутренняя позиция по отношению к себе, другим людям, а также к моральным ценностям. В отличие от мотива, который всегда индивидуален и обособляет жизненный мир субъекта, ценность есть то, что, напротив, приобщает индивида к некоторой наиндивидуальной общности и целостности [Василюк 1984]. По мнению Ю. А. Шерковина, ценности выступают в преобразованном виде в качестве мотивов деятельности и поведения, так как стремление человека к достижению определенных целей неизбежно соотносится с ценностями, вошедшими в его личностную структуру [Шерковин 1982]. Как отмечает Д. А. Леонтьев [Леонтьев 1996], по функциональному месту и роли в структуре мотивации личностные ценности достаточно очевидным образом относятся к классу устойчивых мотивационных образований или источников мотивации. Так, согласно Ф. Е. Василюку [Василюк 1984], хотя ценность как некое содержание сознания не обладает изначально энергией, по мере внутреннего развития личности она может заимствовать ее у реально действующих мотивов, так что, в конце концов, она из содержания сознания становится содержанием жизни и сама получает силу реального мотива. Ценность – это не любое известное содержание, способное стать мотивом, а только такое, которое, став реальным мотивом, ведет к росту и совершенствованию личности. Однако можно сказать и наоборот – основным индикатором развития личности можно считать степень перехода изначально осознанных ценностей из разряда только «знаемых» в регуляторы поведения, степень интеграции их в общую систему мотивации, т.е. зрелость личности, выражается в смысловом единстве мотивационной системы.

Таким образом, с учетом многоуровневости регуляции поведения человека, необходимо рассматривать систему отношений (смысловых образований) и ценностей подростка как минимум на двух уровнях. С одной стороны она определяется ведущей мотивацией, побуждающей и направляющей деятельность подростка большей частью на неосознанном, эмоциональном уровне, а с другой – подросток выстраивает свою систему ценностей на уровне сознательного усвоения социальных норм и правил взаимоотношения, построения жизненных планов. В то же время, построение подростком своей жизненной перспективы непосредственно связано с представлением о доступности тех или иных ценностей в будущем. Причем, если оценка подростком важности той или иной сферы жизни не совпадает с его представлением о доступности этой сферы для себя, то можно говорить о наличии внутреннего конфликта и блокады функционирующих в мотивационной сфере ценностно-смысловых образований [Фанталова 1992]. Таким образом, состояние внутреннего психологического конфликта, это, прежде всего, состояние разрыва между потребностью в достижении внутренне значимых ценностных объектов и возможностью такого достижения в реальности [Фанталова 1992]. Таким образом, степень расхождения между ценным и доступным, между «хочу» и «могу» связано с самооценкой своих возможностей и отношением к себе. Можно предположить, что осознание той или иной ценности и ее доступности определяется не только ее ролью в качестве социальной установки и индивидуальным личностным смыслом, связанным с устойчивой мотивацией, но и с определенным представлением о себе и отношением к себе. В связи с этим специфику возникающих в раннем юношеском возрасте внутренних психологических конфликтов следует рассматривать с учетом сложившегося типа ведущей мотивации и самоотношения как выражения смысла «Я». Возникает задача экспериментального исследования взаимосвязи самоотношения, доминирующей мотивации и ценностно-смысловых ориентаций с учетом согласованности соответствующих ценностей и их доступности.

Методика

Экспериментальное исследование было проведено в трех десятых классах школы № 697 (всего получено полных отчетов для 59 человек, из них 31 мальчик и 28 девочек). Опрос состоял из четырех заданий. В первом задании каждый подросток должен был оценить числом от -3 до +3 каждую из 10 ценностей школьной жизни (самосовершенствование в учебе, интересный разговор, признание в коллективе, глубокие и прочные знания, мой авторитет, верные и хорошие друзья, успешная учеба, одобрение окружающих людей, быть лучше других, преодоление препятствий) по системе шкал, заданных парой прилагательных (использова-

лось 25 пар прилагательных), в соответствии с методикой Семантического дифференциала Ч. Осгуда, адаптированной В. Ф. Петренко [Петренко 1983]. Во втором и третьем задании каждый подросток осуществлял ранжирование 22 ценностей путем их попарного сопоставления, в соответствии с методикой Е. Б. Фанталовой [Фанталова 1992]. Был использован набор из 22 ценностей: 10 ценностей школьной жизни и 12 общечеловеческих ценностей (частично, в набор вошли терминальные ценности методики М. Рокич). При этом в одном случае (второе задание) подросток осуществлял выбор в паре той ценности, которая важнее для него (параметр «ценность»), а в другом (третье задание) – ту, которая, по его мнению, может быть легче достигнута в будущем (параметр «доступность») [Мухаматулина, Обидная 1997]. В четвертом задании использовалась методика «Исследование самооотношения» (ИС), разработчик Пантилеев С. Р. [Пантилеев 1993]. Методика позволяет выявить 9 типов самооотношения: закрытость – открытость, самоуверенность, саморукводство, отраженное самооотношение, самоценность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение. В качестве вспомогательных использовались методика неоконченных предложений А. Д. Андреевой [Андреева 1989].

Результаты

Полученные оценки по семантическому дифференциалу ценностей школьной жизни (всего 250 оценок) были обработаны факторным анализом (метод главных компонент с варимакс вращением для поиска простой структуры), в результате было выделено 5 наиболее значимых фактора, которые получили следующую интерпретацию.

Фактор 1 можно охарактеризовать как эмоциональное отношение, определяемое мотивацией аффилиации (потребностью принятия). В него вошли ценности «интересный разговор» (приятный, горячий, добрый), «верные и хорошие друзья» (сильный, приятный), «успешная учеба» (сложный).

Фактор 2, по-видимому, описывает эмоциональное отношение, определяемое мотивацией достижения успеха. В него вошли следующие ценности: «самосовершенствование в учебе» (добрый, легкий, простой), «преодоление препятствий» (мягкий, простой, легкий), «признание в коллективе» (простой, расслабленный).

Фактор 3, по всей видимости, описывает эмоциональное отношение, определяемое престижем. В него вошли ценности «мой авторитет» (радостный, светлый, приятный, родной, добрый, жизнерадостный), «быть лучше других» (хороший, светлый, дорогой), «признание в коллективе» (светлый, любимый).

Фактор 4 можно обозначить как фактор ориентации на знания и успешную учебу (учебно-познавательная мотивация). Сюда вошли ценности «успешная учеба» (радостный, сильный, хороший, активный, приятный, горячий, жизнерадостный, любимый, свежий, умный), «глубокие и прочные знания» (радостный, сильный, хороший, большой, светлый, приятный, жизнерадостный, любимый), «самосовершенствование в учебе» (хороший).

Фактор 5 можно охарактеризовать как эмоциональное отношение, определяемое конкуренцией. В него вошли ценности «преодоление препятствий» (чистый), «быть лучше других» (чистый), «одобрение окружающих» (чистый), «самосовершенствование в учебе» (противный).

В результате измерения значения выделенных факторов каждый ученик получил количественную оценку выраженного его эмоционального отношения к соответствующим ценностям, т.е. был охарактеризован соответствующим пятифакторным профилем. Это позволило далее определить для каждого ученика ведущий тип мотивационного отношения и сопоставлять результаты выявленного смыслового содержания ценностей (эмоционального отношения к ним) с результатами сознательного предпочтения (ранжирования) ценностей, а также их доступности в будущем. Кроме того, для выделенных по мотивационному отношению групп учеников, проводился содержательный анализ письменных материалов, полученных по методике неоконченных предложений, что позволило независимо подтвердить правомерность выделенных мотивационных типов. Так, ученики, относимые к первому типу (мотивация аффилиации), отмечали, что стараются в школе добиваться таких отметок, которые устраивали бы родителей и учителей, что в школе для них важно иметь «много друзей», на уроке участвовать в «дискуссии», ходить в школу не только для того, чтобы учиться, но и «чтобы общаться с ребятами», они переживают в школе обычно из-за «плохого отношения окружающих». Ученики второго типа (мотивация достижения) формулировали цель обучения следующим образом: «получить хорошее образование», «добиться в будущем своих целей», «добиться успеха», «реализовать себя как личность», «самосовершенствоваться», они переживают в основном из-за «ошибок», «плохой успеваемости», «собственной некомпетентности». Ученики третьего типа (престижная мотивация) давали следующие мотивировки учебы: «поступить в престижный ВУЗ», «устроится в дальнейшем на престижную работу», «обеспечить себе блестящее будущее», «иметь благополучное будущее» и т.п., они переживают в основном из-за «школьных неудач», «оценок». Ученики четвертого типа (учебно-познавательная мотивация) отмечали, что они учатся для того, чтобы «узнать новое», «получать новые знания», «чтобы развиваться и познавать окружающий мир», «быть образованным», «быть умным и достойным человеком», «сформироваться как личность». Ученики пятого типа (конкурентная мотивация) учатся для того, чтобы «быть успешными», «быть первоклассными работниками», «получить образование и пробиться в институт», «чтобы стать отличником и быть лучшим в знаниях».

По результатам выборов для каждой ценности, в соответствии с числом ее предпочтений, был вычислен ее ранг. Далее результаты ранжирования были обобщены по выделенным группам учеников: внутри каждой группы соответствующего типа мотивационного отношения по каждой ценности вычислялись средние арифметические и стандартные отклонения рангов, а также анализировались распределения рангов. Оказа-

лось, что полученные профили различаются степенью согласованности ценности и ее субъективной доступности в будущем. На основе расхождения между ценностью и ее субъективной доступностью в будущем можно выделить конфликтные зоны. В случае, когда разность положительна и превышает пороговое значение (более 16 для 22 ценностей), можно считать, что имеет место психологический конфликт (ценность значима, но недоступна), а когда разность отрицательна (ценность доступна, но не значима более чем на 16 рангов для 22 ценностей), возникает внутренний вакуум (по определению Е. Б. Фанталовой).

Для группы учащихся с мотивацией аффилиации (10 девочек и 2 мальчика) средняя частота случаев наличия психологического конфликта (суммарно по всем ценностям) составило 0.42, а вакуумов – 0.42. Эти учащиеся в целом характеризуются пониженным саморукководством, они верят в подвластность своего «Я» внешним обстоятельствам, имеют плохую саморегуляцию, размытый локус «Я», сомневаются в своей способности вызвать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание. Подростки этого типа часто бывают неудовлетворены собой, желают изменений в развитии собственного «Я». Для них характерна также повышенная внутренняя конфликтность и самообвинение. В целом (по всей выборке) выраженность мотивации аффилиации, хотя и не очень сильно, но значимо коррелирует с самооценностью ($r=0.29$, $p<0.05$), что подтверждает высокую роль ценности собственного «Я» в составе мотивации аффилиации.

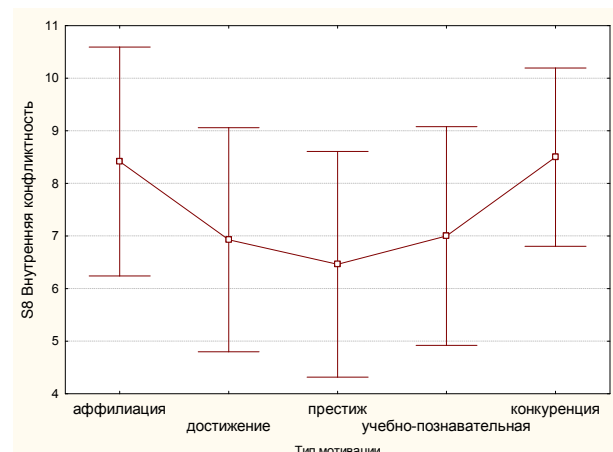
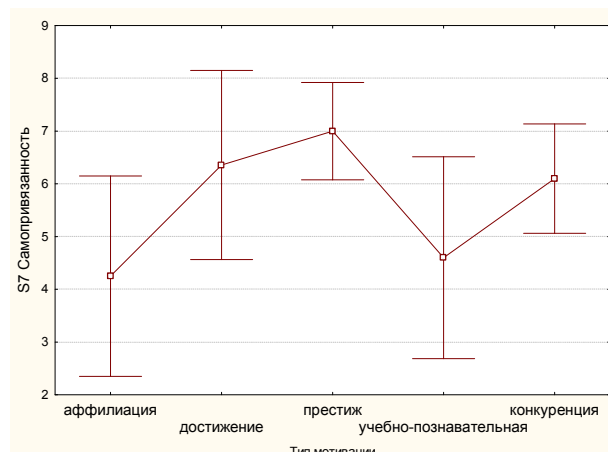
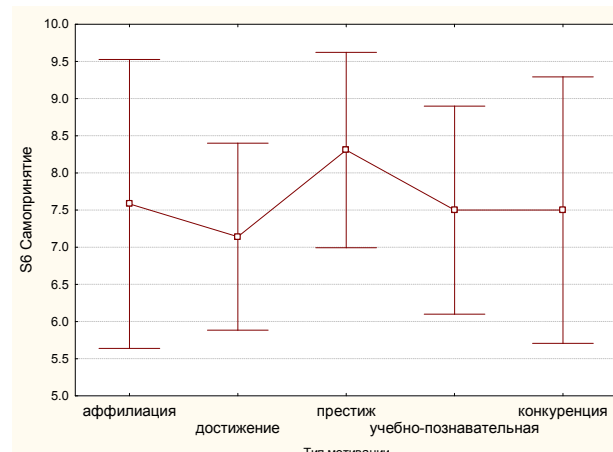
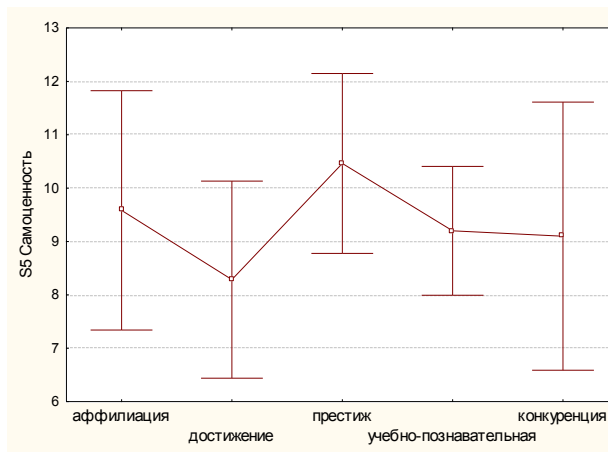
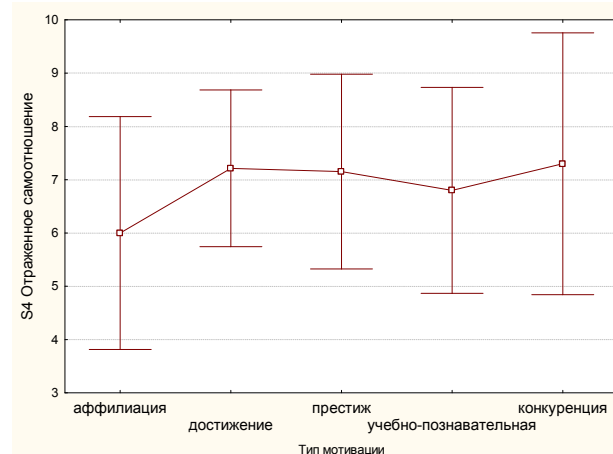
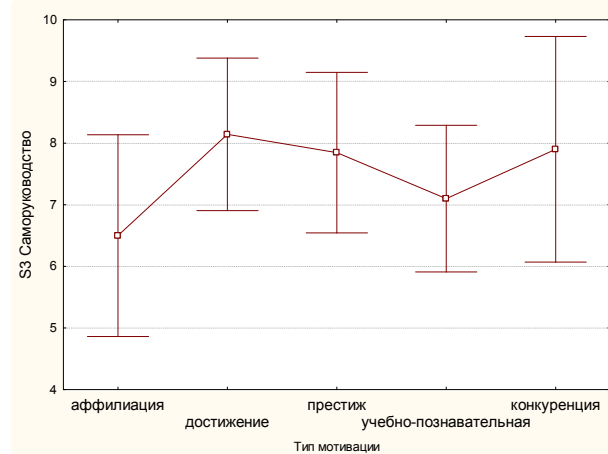
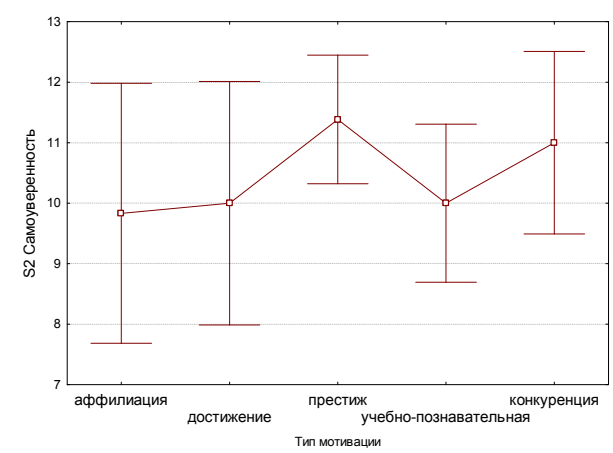
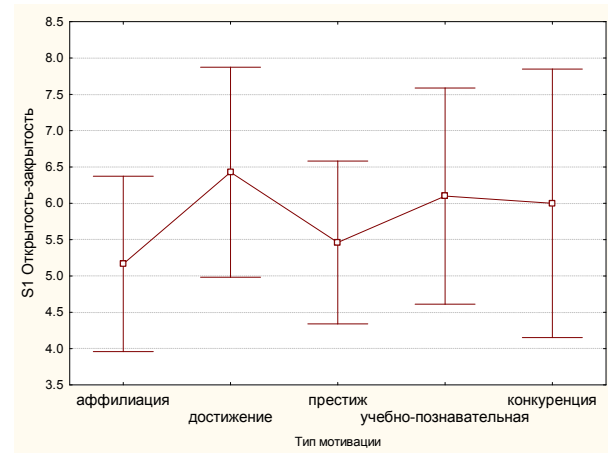
Для учащихся с мотивацией достижения (5 девочек и 8 мальчиков) характерна наибольшая согласованность значимости и доступности ценности: средняя частота конфликтов – 0.12, а вакуумов – 0.06. Они уверены в себе, имеют высокое саморукководство, чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений и целей. У них низкая внутренняя конфликтность и самообвинение. В целом, по всей обследованной выборке учащихся также обнаруживается обратная корреляционная зависимость между выраженностью мотивации достижения и частотой конфликтов и вакуумов (ранговый коэффициент корреляции Спирмена равен, соответственно, -0.30 и -0.31, что значимо при $p<0.05$).

Для учащихся с мотивацией престижа (3 девочки и 10 мальчиков) средняя частота конфликтов составляет 0.62, а вакуумов – 0.62. Учащиеся этого типа относятся к себе, как к уверенному, самостоятельному и надежному человеку, которому есть за что себя уважать. Они имеют высокое саморукководство, т.е. часто испытывают чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений и целей. Часто верят в свою способность вызвать у других симпатию, уважение, одобрение и понимание. В отношении к себе у них также проявляется ощущение ценности собственной личности, чувства симпатии к себе, согласие со своими внутренними побуждениями, принятие себя таким, какой есть, пусть даже с некоторыми недостатками. Учащиеся этой группы имеют низкую конфликтность и самообвинение. В целом, по всей выборке обнаруживается корреляция выраженности мотивации престижа как с интегральными показателями самоотношения – аутосимпатией ($r=0.40$, $p<0.05$) и обратно с самоуничижением ($r=-0.33$, $p<0.05$), так и с отдельными шкалами самоотношения – самооценностью ($r=0.41$, $p<0.05$), самопринятием ($r=0.32$, $p<0.05$) и обратная корреляция с самообвинением ($r=-0.30$, $p<0.05$). Кроме того, выраженность мотивации престижа в некоторой степени коррелирует с наличием вакуумов (ранговый коэффициент корреляции Спирмена равен 0.28, $p<0.05$).

Для учащихся с учебно-познавательной мотивацией (8 девочек и 2 мальчика) средняя частота конфликтов составляет 0.58, а вакуумов – 0.50. Учащиеся этого типа уверены в себе так же, как учащиеся с мотивацией достижения, но ниже, чем учащиеся престижа и конкуренции. По шкале саморукводства они также на среднем уровне – выше, чем в группе с мотивацией аффилиации, но ниже, чем в группах достижения, престижа и конкуренции. Отраженное самоотношение (способность вызвать у других уважение и симпатию) в данной группе находится на среднем уровне, также как и в других группах. В данной группе, также как в группе с мотивацией аффилиации, обнаруживаются низкие оценки по шкале самопривязанности. Это означает, что они меньше привязаны к своему образу «Я», менее консервативны относительно своего образа «Я» – желают изменений, стремятся к соответствию с идеалом. Этому же соответствует и относительно высокие значения по шкале самообвинения – они часто ставят себе в вину собственные промахи и неудачи.

Для учащихся с мотивацией конкуренции (8 мальчиков и 2 девочки) средняя частота конфликтов составляет 0.38, а вакуумов – 0.31. Для этой группы характерна относительно высокая уверенность в себе (как и в группе с мотивацией престижа), саморукководство и отраженное самоотношение. При этом, также как и в группе с мотивацией аффилиации, повышена внутренняя конфликтность. В целом для всей выборки выраженность мотивации конкуренции коррелирует с повышением оценок по самообвинению ($r=0.29$, $p<0.05$).

На Рис. 1 представлены сравнительные графики распределения оценок по методике самоотношения для групп учащихся с выделенными типами мотивации. На Рис. 2 аналогично показано распределение конфликтов и вакуумов по методике ранжирования ценностей и их доступности. По этим рисункам можно видеть особенности самоотношения и ценностных ориентаций подростков с разным типом мотивации.



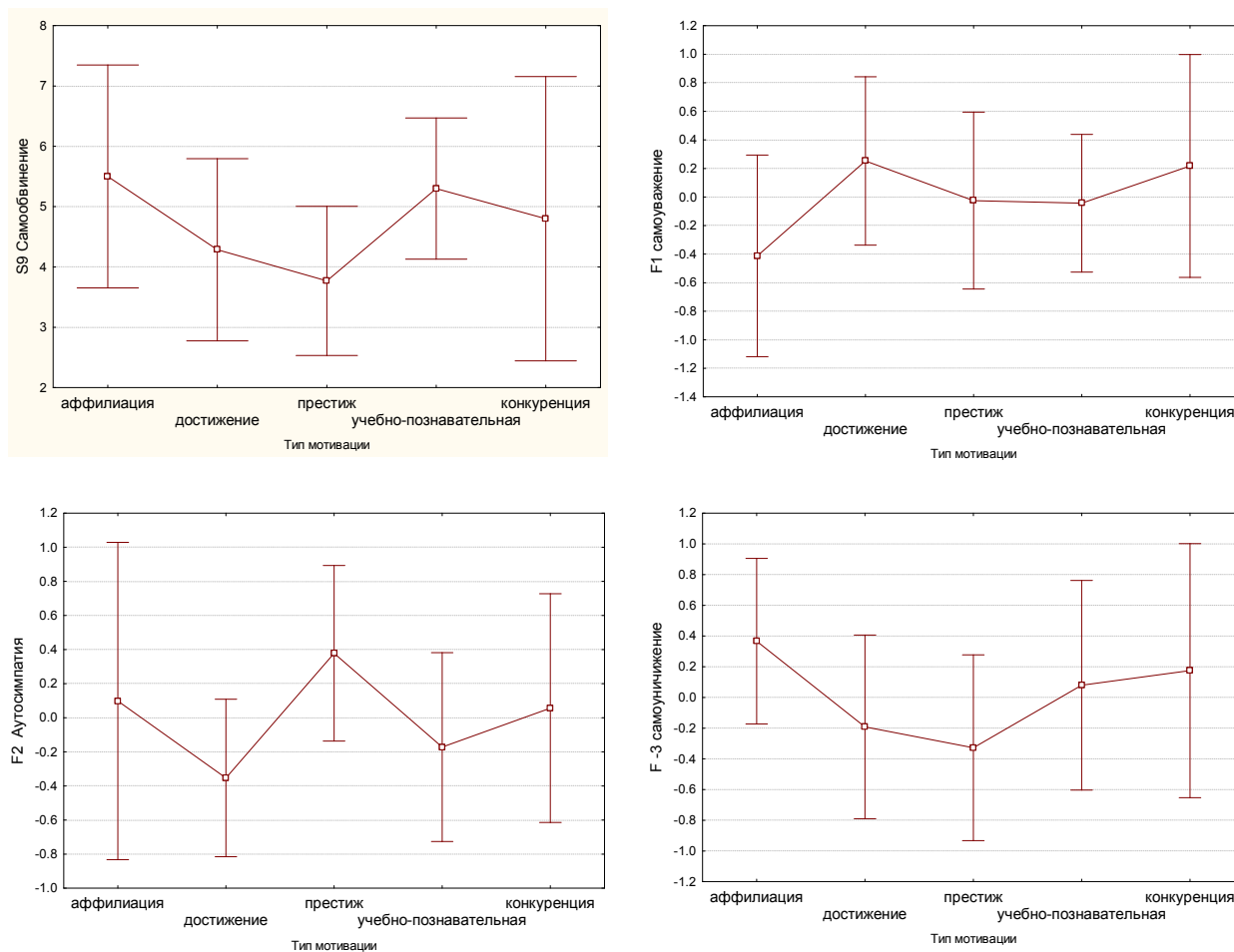


Рис. 1. Распределение показателей самооценки (исходные 9 шкал и 3 интегральных фактора) по группам учащихся с выделенной мотивацией. Линией соединены средние значения, скобочками отмечен 95% доверительный интервал

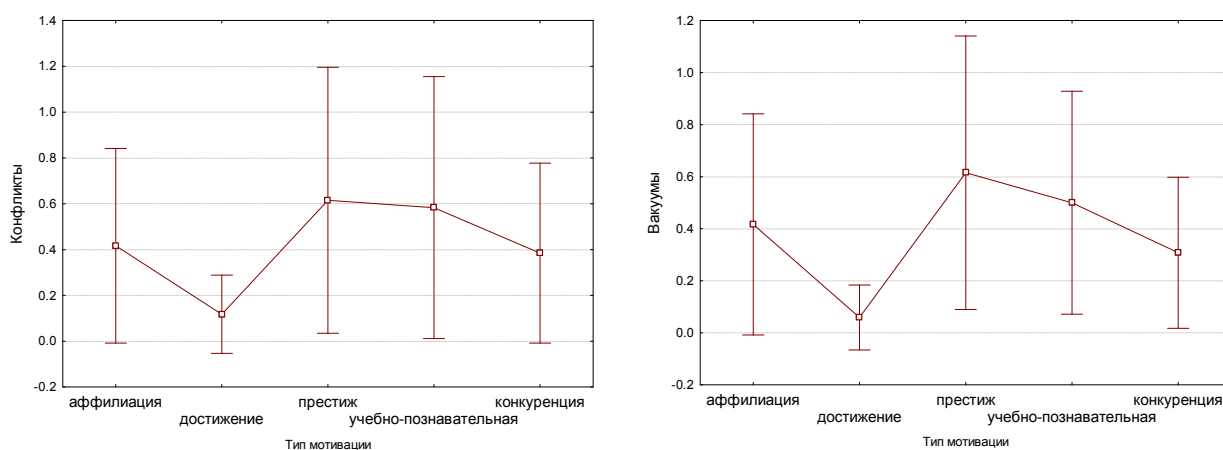


Рис. 2. Распределение среднего числа конфликтов и вакуумов суммарно по всем ценностям для групп учащихся выделенной мотивацией. Линией соединены средние значения, скобочками отмечен 95% доверительный интервал

Обсуждение результатов

При сравнении различных типов мотивации можно увидеть, что наиболее благополучной является группа подростков с преобладанием мотивации достижения. Наиболее ценные для себя сферы они оценивают как доступные, что является причиной отсутствия сильно выраженных конфликтов и вакуумов. Эту группу учащихся выгодно отличает от других позитивное и согласованное по ценности и доступности восприятие таких важных жизненных сфер, как «активность», «самосовершенствование», «преодоление препятствий», «прочные знания», которые в сочетании с положительным самооценением и высоким саморукководством обеспечивают им адаптивность и внутреннюю гармонию. Интересно отметить, что у этих учащихся такие параметры, как самоценность и самопринятие несколько ниже, чем у учащихся других типов. Эти шкалы отражают ощущение ценности собственной личности, принятия себя таким, какой ты есть, пусть даже с не-

которыми недостатками, нежелание что-либо менять в себе. А так как для учащихся данной группы лично значимыми являются ценности самосовершенствования и преодоления препятствий, то, по всей видимости, они имеют сильно завышенные критерии оценки себя, чрезвычайно высокие стандарты, критичность к собственной личности и результатам собственной деятельности. Большинство учащихся этого типа стремятся к самоизменению, тяготеют к соответствию с идеальным представлением о себе.

Наиболее благополучной в плане самоотношения являются учащиеся с мотивацией престижа. У них общий фон отношения к себе положительный, полностью принимающий, даже с оттенком некоторого самодовольства и отрицанием проблем. В тоже время для них низкое значение имеют такие важные для данного возраста ценности, как «самосовершенствование в учебе», «глубокие и прочные знания», «успешная учеба». Отсутствие побуждений в этой сфере проявляется также внутренней пустотой, когда значимость этих ценностей ниже их кажущейся доступности. Скорее всего, для учащихся данного типа сочетание пассивности целеполагания в учебе с потребностью высокого статуса в коллективе может привести к личностным проблемам. Как известно, при переходе к юношескому возрасту, учеба в школе приобретает смысл учебно-профессиональной деятельности. Смысловая характеристика играет важную роль в формировании ведущей деятельности, является лично образующей [Лишин и др. 1990]. Поэтому, привязанность к неадекватному образу «Я» учащихся этой группы, что само по себе является одним из защитных механизмов самосознания [Пантилеев 1993], и отсутствие побуждений в учебно-профессиональной сфере, с тормозящей общую мотивацию внутренней пустотой, может привести к деформации личностного развития. У большинства учащихся с учебно-познавательной мотивацией наблюдается согласование между ценностью и доступностью в учебно-профессиональной сфере, что является оптимальным психологическим состоянием и в то же время благоприятным фактором для профессионального самоопределения в будущем. Тревогу и внутренние конфликты у них вызывают ценности из сферы семейной жизни. Это можно объяснить тем, что группу с такой мотивацией в основном составляют девочки, для которых эта сфера в данном возрасте оказывается субъективно важнее, чем для мальчиков. При этом недооценка роли собственной активности, в том числе в самосовершенствовании, в сочетании с ориентацией на успешный результат, создает высокий уровень расхождения между ведущими жизненными ценностями и механизмами целеполагания в проблемных сферах. Обнаруженную у учащихся данного типа тенденцию к самообвинению можно также объяснить высоким уровнем рефлексии, критичностью к собственной личности и результатам своей деятельности.

У подростков с преобладающей мотивацией аффилиации основанием стойких внутренних конфликтов является превышение значимости над доступностью в сферах здоровья, семьи и личной жизни, что связано с противоречивым, часто негативным самоотношением и неуверенностью в себе [Варганова 2003]. Вероятно, для большинства подростков этой группы учеба в школе является средством для самореализации в общении, установлении необходимых для них аффилиативных отношений с друзьями, учителями и родителями. Для учащихся с конкурентной мотивацией учебная деятельность побуждается мотивацией самоутверждения, которая доминирует в подростковом возрасте и в школе реализуется как самоутверждающе-учебная [Бреслав 1990]. У этих учеников на мотивационно-эмоциональном уровне наблюдается характерное для подросткового возраста стремление быть лучше других, поднять авторитет и свой статус в коллективе. Учащиеся с конкурентной мотивацией (в отличие от престижной) отмечают важность ценности познавательного личностного развития как средства укрепления своих позиций (и в настоящий момент и в будущем).

Как показали результаты, для учеников с мотивацией аффилиации, конкуренции и престижа учение не является лично-образующей и ведущей деятельностью. В этих группах необходима коррекционная работа, которая позволит добиться того, чтобы учеба получила для них новую смысловую характеристику и обеспечила формирование смыслового единства мотивационной системы.

Выводы

1. Существует связь между типом преобладающей мотивации подростка и частотой личностных конфликтов и вакуумов.
2. Обнаружено, что структура самоотношения подростков связана с типом доминирующей мотивации.

Список литературы

- Андреева А. Д.** Особенности отношения к учению подростков и старших школьников: Дис... канд. психол. наук. – М., 1989.
- Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
- Бреслав Г. М.** Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
- Варганова И. И.** Изучение личности подростка в учебной деятельности // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 1. – С. 8-14.
- Василюк Ф. Е.** Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
- Кон И. С.** Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1982. – 207 с.
- Леонтьев Д. А.** От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестн. Моск. ун-та. – 1996. – № 4. – Сер. 14. Психология. – С. 35-44.
- Лишин О. В., Краснопахтова Л. И., Орлов В. А., Сабирова Р. Ш., Сергеев В. М., Тарасова Е. Ю.,**

Флегонтова Л. А. Диагностика уровня сформированности общественно полезной деятельности как способ психологической характеристики воспитательного процесса // Психологический журнал. – 1990. - № 4. - Т. 11. – С. 98-107.

Мухаматулина Е. А., Обидная С. Н. Проблема социальной адаптации подростков в процессе построения жизненной перспективы и оценивания своих субъективных возможностей // Подросток на перекрестке эпох / Под ред. С. В. Кривцовой. - М.: Генезис, 1997. - С. 18-52.

Пангилев С. Р. Методика исследования самооотношения. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.

Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику. Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. - М.: МГУ, 1983. – 175 с.

Столин В. В. Самосознание личности. - М.: МГУ, 1983.

Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов (на контингенте больных артериальной гипертонией и здоровых людей) // Психологический журнал. – 1992. - № 1. - Т. 13. - С. 107-116.

Шерковин Ю. А. Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы // Психологический журнал. – 1982. - № 5. - Т. 3. - С. 93-102.

РАЗРАБОТКА МЕХАНИЗМОВ ПОДДЕРЖКИ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ЗА СЧЕТ РАЗВИТИЯ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Васильева Л. Г.

Филиал ГОУ ВПО «Дальневосточный университет» в г. Арсеньеве

Реформирование российского общества обусловило изменение эталонов успешной социализации молодежи, совокупности правил передачи социальных норм и культурных ценностей от поколения к поколению. Сегодня можно выделить следующие особенности формирования молодого человека: трансформация основных институтов социализации; деформация ценностно-нормативного механизма социальной регуляции; становление новой системы социального контроля; дисбаланс организованных и стихийных процессов социализации в сторону стихийности; изменение соотношений общественных и личных интересов в сторону автономии формирующейся личности, творчества и инициативы человека; снижение социального уровня. Это позволяет говорить об обновлении процесса социализации молодежи [Добренков 2003: 6].

Социализационные процессы молодежи претерпевают как расширение горизонтальных дифференциаций, так и стратификацию, связанную с существенными различиями в образе жизни, образовании, социальном статусе, доступе к информации и т.д. В социализационных траекториях молодежи сегодня проявляются отклонения в процессе социализации не только как формы девиации, но и как преждевременное или запаздывающее освоение социальных норм и культурных ценностей, обретение социальных ролей, а также возникают затяжные кризисы социализации в молодежном возрасте. Поэтому меняются сроки, пути и способы включения молодежи в социальную структуру общества. В период обучения в вузе студент может получить реальную помощь в успешном протекании процесса социализации.

Сообщество сегодня заинтересовано в эффективности социальных структур, возникающих в условиях социального и экономического развития, управление процессами социализации приобретает не только социальную, но и стратегическую значимость. Социологические исследования, проводимые в России в конце прошлого столетия, дали толчок к поиску новых механизмов, обеспечивающих общественную стабильность через социализационные процессы молодежи, определение их перспективных моделей в современном российском обществе остаются важнейшими проблемами социологической науки и ее практики [Ковалева 2001: 68].

Сегодня, очевидно, что в молодежной среде преобладают процессы дифференциации. Причем дифференцирующие факторы проявляются более зримо, чем интегрирующие. Это связано, прежде всего, с тем, что в условиях радикального преобразования российского общества происходят глубокие изменения его социальной стратификации, одной из особенностей которой является социальная поляризация, основанная на имущественном расслоении.

В социальной структуре появились новые группы: предпринимателей, банкиров, мелких торговцев, новых русских и новых бедных. Возникли новые тенденции в среде рабочих и крестьян, связанные с отношениями к той или иной форме собственности. Между слоями рабочего класса, крестьянства углубляются различия в доходах, экономических и политических интересах [Ясная 1998: 479].

К каждой страте, социальной группе в большей или меньшей степени принадлежит молодежь. Именно поэтому фундаментальными критериями социальной дифференциации юношества выступают социальное происхождение и собственное социальное положение молодых людей. Обладая социальными признаками разных общностей, они различаются по материальным возможностям, ценностным ориентациям, образу и стилю жизни. Анализ показывает, что важнейшей характеристикой современной российской молодежи является возросшее расслоение по социально-экономическим показателям [Ковалева 2001: 12].

Внутренняя дифференциация молодежи обуславливается не только социальными параметрами. Исследователи кроме стратификационного, выделяют такие типы дифференциации, как возрастной и субкультурный.