

4. Лифинцева Н. И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2001. – 467 с.

5. Мацумото Д. Психология и культура – СПб.: Питер, 2002. – 718 с.

6. Пузикова О. В. Психологическая культура как фактор самоактуализации личности (на примере личности учителя): Дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2003. – 210 с.

7. Селезнева Н. Т. Закономерности и факторы развития психологической культуры руководителей системы образования: Дис. ... д-ра психол. наук / Н. Т. Селезнева; – М., 1997. – 547 с.

8. Семикин В. В. Психологическая культура в образовании человека. – СПб., 2002. – 177 с.

Статья представлена к публикации член-корреспондентом РАО Э. Ф. Зеером

УДК 159.92 (07)
ББК 88.5Я73

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЬСТВА

**Р. В. Овчарова,
Н. П. Мальтеникова**

Ключевые слова: родительство; культурно-исторический; культурно-психологический; социально-психологический; интеракционистский; культурно-универсальный; культурно-специальный; герменевтическая феноменология; этнопсихологический; этническая идентичность; этнические стереотипы; диспозиция родителей.

Резюме: Статья посвящена рассмотрению родительства как социально-психологического феномена, осознанного диалектического единства социальных и личностных ценностных ориентаций и родительских чувств отца и матери, которое концентрировано выражается в стиле семейного воспитания. Для понимания сущности родительства как универсальной культурной категории, наиболее продуктивным является комбинированный подход, позволяющий рассматривать социально-психологические явления как совокупность культурных компонентов на широком социокультурном фоне и с учетом локальной культурной ситуации.

Актуальность этнопсихологического исследования. С середины XX в. во многих полиэтнических странах мира в условиях взаимопроникновения различных культур и унификации образа жизни начала складываться ситуация, характеризующаяся как кризис идентичности. В этнопсихологическом плане он связан с тем, что стандарты, стереотипы поведения и духовные ценности различных национальных групп приходят в противоречие. В семье они проявляются в разрушении традиционных моделей, рассогласовании супружеских ролей, ослаблении внутренних связей, изменении ценностных ориентаций и жиз-

ненных приоритетов, репродуктивных установок и родительского поведения. В России положение усугубляется тем, что индивидуалистические настроения и ориентации, диктуемые современными тенденциями глобализации, входят в противоречие с духовными устоями национальной (в том числе постсоветской) семьи.

Поэтому важной исследовательской проблемой является изучение взаимосвязей этнопсихологических особенностей человека и процессов формирования родительства в условиях взаимопроникновения культур.

Теоретические подходы к рассмотрению феномена родительства в этнокультурном контексте. Этнографические исследования показали условность представлений о материнской и отцовской роли в воспитании детей: каждая культура уникальна, и стиль родительства всегда определяется тем, что именно ожидает от ребенка та социальная группа, к которой он принадлежит. Рассматривая изменение взглядов на родительство, следует отметить, что его формирование происходит через социальное научение родительскому поведению, которое данное общество считает нормативным для мужчины и женщины. Этнокультурное значение родительства обычно связывают с тем, что биологические и социальные связи между супругами и детьми, включающие рождение и воспитание ребенка, должны обеспечивать приобщение его к культурным и духовно-нравственным ценностям общества. Именно с изучением данной проблематики связаны наибольшие достижения этнопсихологии и психологической антропологии. В данном направлении *феномен родительства рассматривается как механизм социализации, как компонент культуры и как стереотип полоролевого поведения* [2].

В рассмотрении родительства как социального института, посредством которого реализуются цели и средства воспитания, контролируются результаты вхождения ребенка в культуру своего народа и его интеграция в общество, можно выделить два основных подхода.

Один из них связан с изучением значения *родительства в практике детского воспитания*. Характерные для различных культур способы коммуникации между детьми и взрослыми, методы руководства детьми и их влияние на формирование личности, а также бессознательные установки взрослых членов общества по отношению к детям рассматривались с трех позиций: культуроцентрированной, лично-опосредованной и позиции «двух систем». С точки зрения культуроцентрированной позиции (Р. Бенедикт [14] и М. Мид [22]), модели детского воспитания, личностного развития и полоролевого поведения различны для каждого народа и являются частью культурно-специфической конфигурации. Лично-опосредованный подход, который разрабатывался А. Кардинером и Р. Липтоном [20], рассматривал практику детского воспитания как осуществляемую внутри требований социально-экономической структуры («первичные общественные институты») и приводящую к формированию личностей с общими нуждами и мотивами («основная личностная структура»), выраженными в религии, искусстве, фольклоре («вторичные общественные институты»). Позиция «двух систем», сформулированная М. Спи-

ро [25], А. Инкелесом и Д. Левинсоном [19], представляет модальную личность и социокультурные институции как две взаимодействующие системы. Каждая из систем включает требования к человеческому поведению: *личностная система* – требование удовлетворения психологических потребностей, *социокультурная система* – требование социально приемлемого исполнения роли.

Другой подход связан с определяющим значением *родительства в воспроизводстве культуры посредством передачи ее последующим поколениям* [16]. Продолжающийся всю жизнь процесс усвоения традиций, обычаев, ценностей и норм родной культуры, а также изучение и передача культуры от одного поколения к другим М. Херсковиц (1948) определяет термином «*инкультурация*». С помощью инкультурации индивид осваивает присущие культуре миропонимание и поведение, в результате чего формируется когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами данной культуры и отличие от членов других культур.

Точка зрения на сущность феномена родительства как культурно обусловленную модель поведения выделилась в области кросскультурных исследований личности и социокультурных систем Ф. Хсю [18], связанных с изучением осознанных и бессознательных идей, распространенных у большинства индивидов в данном обществе в качестве их индивидуальных черт, а также коллективных представлений, управляющих действиями индивидов. Это направление разрабатывало такие проблемы, как отношение социальной структуры и ценностей к модальным образцам детского воспитания; соотношение модальных образцов детского воспитания и структуры модальной личности (как оно выражается в поведении); отношение модальной личности к ролевой системе; отношение вышеперечисленных аспектов к моделям поведения, не соответствующим принятым нормам. Суммируя теоретические разработки психологов, Д. Хонигман [17] определял личность как относящуюся к индивидуальным, стандартизованным моделям действия, мышления и чувствования, а культура, с его точки зрения, обозначает социально-стандартизованные модели активности, мышления, чувствования некоторой прочной социальной группы. С этой точки зрения родительство может рассматриваться как *компонент культуры*.

В отечественной науке получило развитие изучение этнопсихологических особенностей полоролевой стереотипизации, имеющей большое значение для понимания проблем в области брачно-семейной сферы и практики семейного воспитания того или иного этноса [4; 6]. Признается, что родительство обусловлено не только биологически заданной половой принадлежностью индивида, но и структурой его социально-значимой деятельности, социокультурными традициями воспитания и полоролевыми нормами общества, которые устанавливаются в соответствии с общественными потребностями и преобладающими в обществе представлениями о ценностях. При этом адекватность полоролевого поведения в семье зависит от соответствия ролевых ожиданий ролевым притязаниям (личной готовности каждого выполнять семейные, в том числе родительские роли).

Существующие в этнопсихологии подходы к рассмотрению феномена родительства обобщенно представлены на рисунке.



Направления исследования феномена родительства в этнопсихологии

Использование **феноменологического подхода** в данном направлении позволяет учитывать влияние субъективного фактора, определяющего переживания и поведение человека, и принимать во внимание историко-культуральную контекстуальность феномена родительства, являющегося составной частью общего восприятия и понимания человеком окружающего мира и себя. При этом родительство рассматривается как социально-психологический феномен, представляющий собой осознанное диалектическое единство ценностных ориентаций, установок позиций и родительских чувств отца и матери,

основанное на разделении ответственности за воспитание своих или приемных детей, которое концентрированно выражается в стиле семейного воспитания [7].

Философское обоснование проблем научного моделирования поведения и деятельности человека, живущего в пространстве истории и культуры, в мире социально-исторических ценностей и личностных смыслов, дано в трудах Г. Г. Шпета [12; 13] – классика **герменевтической феноменологии**. Г. Г. Шпет ставит в центр исследования не отвлеченные феномены сознания, а феномены исторического и культурного сознания, содержание которых связано с этническими и эстетическими переживаниями человека.

Применительно к феномену родительства (знаковому поведению) для проблемы понимания в данном подходе можно констатировать, что общепринятая в конкретной культуре модель родительского поведения (язык) имеет независимое, внешнее бытие, оказывает давление на человека, порождается внешней необходимостью поддержания социального статуса (поддержания общения) и внутренними потребностями человечества, лежащими в природе человеческого духа [13].

Психическое в данном случае как форма, способ существования, отражения и организации отношений между основными субъектами социальной системы (индивидами, группами и обществом) выступает регулятором социального процесса, при изучении которого главным является *ценностное отношение*, объективированное в индивидуальных и коллективных представлениях о желаемом, должном и действительном, о целях деятельности, средствах их реализации, своих правах и обязанностях [11]. Отношение народа к собственным духовным ценностям проявляется в «типических коллективных переживаниях» [12], содержание которых очень близко к тому, что в современной науке называют «ментальностью», подразумевая характерную для социальной группы эмоционально окрашенную систему человеческих представлений о мире и о своем месте в нем. На уровне отдельной личности переживание есть «что-то находящееся между личностью и средой» [3], означающее внутреннее отношение личности к действительности.

Основой процесса понимания и интерпретации феномена родительства в этнокультурном контексте, таким образом, является система категорий:

- 1) *ценностное отношение* как социальная установка (менталитет);
- 2) *образ* как идейно-психологическая форма существования ценностного отношения (идентичность);
- 3) *социальный обмен*, определяющий общественное положение индивидов и групп в социальной структуре и их ценностное отношение к другим людям, себе и действительности в соответствующих представлениях и оценках (диспозиции, стереотипы и экспектации).

Теоретический анализ родительства как этнокультурного феномена можно осуществить посредством двух способов, традиционно сложившихся в этнопсихологии: «*etic*» и «*etic*» (два направления в исследовании психологических переменных, обусловленных культурой) [9]. На наш взгляд, для понимания сущности родительства как универсальной культурной категории,

имеющей свои отличительные особенности только в силу включенности в определенный социокультурный контекст, наиболее продуктивным является **комбинированный подход**, специфику которого можно обозначить как изучение систематических связей между психологическими и культурными переменными при сравнении этнических общностей. В качестве методологического направления исследования он позволяет рассматривать социально-психологические явления как совокупность культурных компонентов на широком социокультурном фоне и с учетом локальной культурной ситуации.

В изучении связи между социальным бытием человека как родителя и этнокультурной сферой его психики мы опираемся на культурно-историческую концепцию Л. С. Выготского [3], заложившего методологические основы сравнительного анализа влияния (или его отсутствия) на психологические особенности личности институционализированных форм образования в различных культурах; социально-психологическую теорию символического интеракционизма Дж. Мида [21], уделившего главное внимание социальной природе повседневной жизнедеятельности человека и его поведения, а также на положения культурно-психологической теории М. Коула [5; 15], направленной на выявление контекстуальной природы психических процессов, которые неразрывно связаны с деятельностью человека.

Исследования Дж. Мида по типу очень напоминают систему взглядов Выготского: детский тип поведения у Выготского аналогичен тому типу поведения, который Мид описывает в связи с игрой. В процессе игры ребенок абстрагирует и обобщает все больше ролей (образовывает понятия), строит отношения между ними, а когда они сплетаются в единое целое, они образуют «обобщенного другого», который, таким образом, равнозначен обществу в абстрактном понимании. Всю оставшуюся сознательную жизнь индивид живет, соотносясь с этим понятием, которое, с одной стороны, указывает на социальную структуру и объективно существующее общество, а с другой – указывает и на субъективное: субъектом, конструирующим «обобщенного другого», является «Я». Обобщенный другой связывает отдельного индивида и его представления о себе самом в обществе с тем объективным, что находится вне индивида (субъект и объект). Так в роли родителя человек стремится воплотить черты, связанные в общественном сознании с требованиями к семейному воспитанию, а также проявляет свои индивидуальные особенности при принятии роли обобщенного другого, Дж. Мид имеет в виду общие перспективы в деятельности. Коль скоро личность заимствует от своей группы мировоззрение, оно становится ее ориентацией по отношению к миру, и она пронесит его через все новые ситуации. По мнению Т. Шибутани [10], культура – это не статическая сущность, а длящийся процесс; ее нормы постоянно творчески пересматриваются в социальной интеракции. Те, кто принимают участие в коллективном взаимодействии, подходят друг к другу с комплексом ожиданий, и реализация того, что предсказывается, последовательно подтверждает и усиливает их перспективы. Таким образом, через усвоение культуры как сложной совокупности символов, обладающих общими значениями для

всех членов обществ, человек становится способным предсказывать как поведение другого, так и быть предсказуемым с точки зрения других.

Положение российской школы о том, что все средства культурного поведения по своей сути, происхождению и развитию социальны, разрабатывает в своей теории М. Коул [15], один из создателей культурной психологии – нового направления, тесно пересекающегося с психологической антропологией. В основании культурной психологии лежат представления о бессознательном, данные в работах Д. Узнадзе. Но и в том, и в другом случае предполагается, что культура порождает специфические установки, которые опосредует человеческое восприятие. М. Коул рассматривает артефакты как продукты истории человечества, включающие не только материальное (изготовленные человеком объекты), но и идеальное. Он обращается к идее трехуровневой иерархии М. Вартофского, в которой первичные артефакты соотносятся с материей, преобразованной в предыдущей человеческой деятельности; вторичные включают в себя способы действия с использованием первичных и играют центральную роль в сохранении и трансляции представлений и способов действий (включая предписания, обычаи, нормы); а третий уровень представлен классом артефактов, которые могут превратиться в относительно автономные миры, где правила, конвенции и результаты представляются ареной «свободной» игровой деятельности. Таким образом, артефакты представляют собой объективизацию человеческих потребностей и намерений, насыщенных когнитивным и аффективным содержанием [27].

М. Коул обобщил эти представления и связал их, с одной стороны, с представлениями о контексте, существующими в современной когнитивной психологии, согласно которой человеческий опыт опосредован когнитивными схемами, канализирующими индивидуальное мышление, структурируя отбор, сохранение и использование информации; а с другой – с представлениями о сценарии как о событийной схеме, которая определяет, какие люди должны участвовать в событии, какие социальные роли они играют, какие объекты используют и каковы причинные связи. В данной теории *родительство рассматривается как «обобщенная событийная схема».*

Основной факт, свидетельствующий о возникновении человеческой сущности из символического характера культурного опосредования, состоит в том, что когда новорожденные входят в мир, они уже являются объектами культурной интерпретации со стороны взрослых. По мнению М. Коула, этот абстрактный процесс преобразований порождает хорошо известное явление, заключающееся в том, что, даже не имея никакого представления о реальном поле новорожденного, взрослые будут обращаться с ребенком совершенно по-разному в зависимости от его символического культурного «пола» [5, с. 208–211]. В этом случае термин «культура» относится к формам деятельности, закрепленным в памяти и считающимся подходящими, в то время как «социальное» относится к людям, чье поведение соответствует культурным нормам.

В культурной психологии предполагается, что объективный мир, индивидуальная субъективность и культурные значения не могут быть сведены одно к другому. В основании этого подхода лежит предложенное Т. Парсонсом разде-

ление социального мира на систему личности, систему культуры и систему общества. Т. Парсонс [8; 24], определяя социальную систему как систему мотивированного человеческого поведения, выделяет следующие ее подсистемы:

1) биологический организм – психофизическая конституция человека, включая инстинкты и биологические потребности, влияющие на конкретные социальные действия;

2) система личности – мотивационная структура индивидуума, представляющая собой совокупность индивидуальных потребностей и диспозиций;

3) социальная система – совокупность образцов поведения, создается через интеракции и роли;

4) система культуры – символическая система, выполняющая нормативную функцию обеспечения социального взаимодействия, включающая ценности и социальные нормы.

В последние годы западной культурной психологией предложено немало теорий, анализирующих индивида в его связи с социокультурной средой (Дж. Брунер, Дж. Верч, Р. Д'Андрад, Р. Шведер, Б. Рогофф, Дж. Уайт), общим основанием которых является положение культурно-исторической теории Выготского – Лурия – Леонтьева о том, что психологические процессы являются культурно опосредованными, исторически развивающимися, контекстуально специфическими, что они возникают из практической деятельности человека и в ней укореняются. Исследование культурных приемов поведения подразумевает, что все входящие в его состав процессы представляют собою сложное функциональное и структурное единство [3].

Теоретический анализ подходов к рассмотрению родительства в этнокультурном контексте позволяет сделать следующие **выводы**: исследование этнопсихологических особенностей формирования родительства может быть осуществлено посредством феноменологического, герменевтического, системного и комплексного методов, с использованием положений культурно-исторического, интеракционистского и культурно-психологического подходов. Кросс-культурное исследование родительства предполагает анализ связи между этнокультурными и социально-психологическими переменными феномена на основе принципов детерминизма, единства сознания и деятельности, развития психики в деятельности, системности и сопоставимости.

Литература

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 239 с.
2. Белик А. А. Культурология. Антропологические теории культур. – М., 1999. – 241 с.
3. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1991. – № 4. – С. 5–18.
4. Егорова А. И. Внутриэтнические различия в полоролевых стереотипах супружеских пар народа Саха: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 1997. – 27 с.

5. Коул М. Культурно-историческая психология. Наука будущего. – М.: Когито-Центр, 1997. – 432 с.
6. Лунин И. И., Старовойтова Г. В. Исследование родительских полоролевых установок в разных этнокультурных средах // Этнические стереотипы мужского и женского поведения. – М., 1991. – С. 6–16.
7. Овчарова Р. В. Психология родительства. – М.: Академия, 2005. – 368 с.
8. Парсонс Т. Новые тенденции в структурно-функциональной теории. Структурно-функциональный анализ в современной социологии // Инф. бюлл. Сер. Переводы и рефераты. – 1968. – Вып. 1. – № 6.
9. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. – М.: Аспект-Пресс, 2004. – 368 с.
10. Шибутани Т. Социальная психология / Пер. с англ. В. Б. Ольшанского. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
11. Шихирев П. Н. Современная социальная психология. – М.: Академический проект, 1999. – 392 с.
12. Шпет Г. Г. Введение в этническую психологию. – СПб.: Алетейя, – 1996. – 156 с.
13. Шпет Г. Г. Герменевтика и ее проблемы. – Архив Шпета, ОРГБЛ. ф. 718.1. П. л. 58.
14. Benedict R. Patterns of Culture. – Boston and N. Y.: Houghton Mifflin Company, 1934.
15. Cole M. Cultural Psychology. – Cambridge, Mass., L. (England): The Belknap Preee of Harvard University, 1996. – P. 134.
16. Herskovits M. J. Les bases de l'anthropologie culturelle. – Paris: Payot, 1967. – 335 p.
17. Honigman J. J. Culture and Personality. – N. Y.: Harper and Brothers, 1954.
18. Hsu F. L. K. Psychological Anthropology. – Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1961.
19. Inkeles A. and Levinson D. Y. The Study of Modal Personality an Sociocultural Systems // The Handbook of Social Phychology / Ed. by C. Lindsey and E. Aronson. London, 1969. – Vol. IV.
20. Kardiner A. and Lipton R. The Individual and His Society. – N. Y.: Columbia University Press, 1945.
21. Mead G. H. Mind, self and society. – Chicago: University of Chicago Press, 1934.
22. Mead M. The swadelling Hypothesis // American Anthropologist. – 1954. – № 56. – P. 395–409.
23. Nelson K. Cognition in a Script Frammework. In: J. H. Flavell and L. Ross (eds.) Social Cognitive Development. – Cambridge, 1981.
24. Parsons T. The action frame of reference and the general theory of action systems: Culture, personality a. the place of social systems // The social system. – N. Y., 1951. – Ch. 1. – P. 3–23.

25. Spiro M. E. An Overview and Suggested Reorientation. In: Hsy F. L. K. (ed.) Psychological Anthropology. – Homewood, Ill: Dorsey, 1961.

26. Triandis H. C. Culture and social behavior. – N. Y., 1994.

27. Wartofski M. Models. – Dortrecht: D. Reidel, 1973.

УДК 37.015.323.
ББК Ю 941

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ

**Э. Э. Сыманюк,
И. В. Девятковская**

Ключевые слова: профессиональное развитие, профессиональная направленность, профессиональная деструкция, активность, мотивация достижений, выученная беспомощность, контроль за действиями, технологии преодоления.

Резюме: В статье рассматривается проблема выученной беспомощности личности педагогов как деструкции профессиональной направленности, раскрываются ее психологические особенности и проявления, представлено их эмпирическое исследование. Также проанализированы технологии профилактики и коррекции выученной беспомощности личности.

Текущие и предполагаемые изменения, связанные с реформированием системы образования, предъявляют новые требования не только к содержанию и технологиям обучения, но к личности педагога. В изменившихся условиях возрастает роль способности педагога быть субъектом своего профессионального развития, реализовывать и преобразовывать себя в процессе выполнения профессиональной деятельности, переосмысливать свои профессиональные ожидания, ощущать свою причастность к происходящему, уметь видеть и прогнозировать результаты своего труда. Одним из ведущих факторов профессионального развития педагогов является их активность. Именно активность определяет, как преобразуется совокупность обстоятельств, формируется профессиональное самосознание и направляется профессиональная траектория. По мнению Т. М. Денисовской, «динамическая направленность личности – это не просто потенция, не нашедшая пока реализации: это основа прогноза, предсказание завтрашнего поведения личности, перспектива ее жизни и деятельности» [3, с. 101]. Таким образом активность личности является необходимым условием успешного развития субъекта профессиональной деятельности.

Анализ работ, посвященных проблеме профессионального развития и становления [4; 5; 6], позволил сделать вывод, что профессиональное развитие рядом исследователей понимается как неравномерный, нелинейный стадийный процесс изменения личности (прогрессивного и регрессивного) в ходе освоения и осуществления профессиональной деятельности. Переход от одной стадии