

**ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ
СОВРЕМЕННОГО СТАРШЕКЛАССНИКА**

МОСКВА 1993

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ЦЕНТР СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ТРУДЫ ПО СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Том I. Выпуск II.

**ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ
СОВРЕМЕННОГО СТАРШЕКЛАССНИКА**



МОСКВА 1993

Печатается по решению Ученого Совета Центра социологии образования РАО

Рецензенты:

канд. психологических наук Е.М.Дубовская

канд. психологических наук А.В.Толстых

УДК 371

Ценностно-нормативные ориентации современного старшеклассника. Труды по социологии образования. Том I. Выпуск II.

М: Центр социологии образования РАО, 1993. - 96 с.

В выпуске представлены теоретические и прикладные исследования по социологии образования. Настоящая публикация адресована социологам, психологам, педагогам и практическим работникам.

© Центр социологии образования РАО

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

Предисловие	4
РАЗДЕЛ I. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ	
В.С.Собкин, П.С.Писарский. Ценностные ориентации старшеклассников начала 90-х. Кросскультурное сопоставление (Москва-Амстердам).	6
Введение	6
1. Жизненные ценности	6
2. Сфера досуга	22
3. Оценка криминогенности в среде старшеклассников	27
4. Ценностные ориентации в сфере образования	37
5. Оценка значимости различных уровней образования	48
6. Основные выводы по результатам кросскультурного изучения ценностных ориентаций.	57
РАЗДЕЛ II. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.	
Е.П.Авдуевская. Особенности ценностно-нормативной социализации в юношеском возрасте в ситуации социальной нестабильности.	64
С.А.Баклушинский. Социальное окружение и Я-концепция в юношеском возрасте.	83
Д.А.Ломакина. Социальная и личностная зрелость выпускника средней школы: подходы к изучению проблемы.	92

Предисловие

Интерес авторов настоящего сборника к изучению особенностей ценностно-нормативных структур у современных старшеклассников обусловлен рядом причин. Пожалуй, одной из наиболее существенных является сама новизна социальной ситуации в России, определяющая характер протекающих процессов социализации.

Современная социокультурная ситуация в России характеризуется резкими изменениями в образе жизни многих социальных групп, обострением социальных проблем в условиях перехода к рыночным отношениям, смене ориентиров социального успеха. Социализация современного школьника проходит в условиях изменяющегося социума, ценностно-нормативной неопределенности и общей нестабильности. Это делает процесс социализации еще более трудным и конфликтным, осложняя процесс усвоения социальных норм противоречиями в ценностных ориентирах.

Сложность и неоднозначность процессов социализации во многом характеризуется тем, что разрушаются представления о социальной успешности, социальной карьере и т.д. Причем ситуация ценностно-нормативной неопределенности характерна не только для молодого поколения, но и для их родителей, учителей. Практически в ней оказались все поколения.

Характерным для современной российской ситуации является также обострение одной из глубинных проблем русской культуры, проблемы "восток-запад". В этой связи крайне продуктивными могут оказаться кросскультурные социологические исследования.

Происходящие в обществе социально-экономические процессы ведут к усилению социальной стратификации. Это делает все более актуальными те исследования, которые ориентированы на изучение типов формирования ценностно-нормативных структур в разных социальных стратах, шире - анализ типов социокультурного развития.

В сборнике представлены материалы социологических и социально-психологических исследований, выполненных сотрудниками Центра социологии образования РАО. Сборник состоит из двух разделов.

В первом разделе сборника (В.С.Собкин, П.С.Писарский) представлены материалы кросскультурного социологического опроса учащихся, родителей и учителей Москвы и Амстердама. Данное исследование по существу является первым крупномасштабным кросскультурным социологическим исследованием, ориентированным на многоаспектное сопоставительное изучение особенностей ценностно-нормативных структур учащихся. Его принципиальной новизной являет-

ся идея многопозиционного анализа ценностно-нормативных структур - сравнение особенностей ценностных ориентаций учащихся, их родителей и учителей. При этом особое внимание уделено изучению особенностей влияния демографических и социально-стратификационных факторов на формирование ценностных структур старшеклассников.

Хотелось бы отметить, что сама идея проведения подобного кросскультурного социологического исследования отнюдь не случайна. Мы считаем, что наряду с лонгитюдными социологическими исследованиями, кросскультурное изучение дает уникальные возможности для понимания особенностей становления ценностных структур. В этой связи мы еще и еще раз обращаемся к мысли М.М.Бахтина о том, что "культура познает себя на границе"

Во втором разделе сборника объединены статьи (Е.П.Авдудевская, С.А.Баклушинский, Д.А.Ломакина), представляющие материалы социально-психологических экспериментальных исследований по особенностям формирования ценностно-нормативных структур у старших школьников. Эти исследования посвящены изучению таких сложных социально-психологических проблем, как взаимосвязь социальной адаптированности и социальной нормативности; выявлению структурных особенностей ближайшего социального окружения подростка (его социальной сети) и его влиянию на развитие Я-концепции; описанию половых и возрастных различий в самоактуализации.

Авторы сборника надеются, что помещенные в нем материалы привлекут внимание исследователей, занимающихся проблемами социологии образования, возрастной психологией и педагогов практиков. Возможно, они вызовут дискуссию, принять участие в которой мы были бы рады.

В.Собкин

РАЗДЕЛ I.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ:

КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НАЧАЛА 90-х. КРОССКУЛЬТУРНОЕ СОПОСТАВЛЕНИЕ (МОСКВА - АМСТЕРДАМ)

Введение

В настоящей публикации представлены материалы кросскультурного социологического опроса, который был проведен в г. Москве (Россия) в апреле-мае 1991 года и в ноябре-декабре 1992 года в г. Амстердаме (Нидерланды). Опрос проводился в рамках научно-исследовательского проекта "Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе" (руководитель В.Собкин) по Федеральной комплексной программе научно-педагогических исследований Министерства образования РФ "Развитие образования в России" и международного проекта "METROPOLIS", реализуемого в рамках сотрудничества Министерства образования Российской Федерации и Министерства культуры, науки и образования Нидерландов.

В Москве в опросе приняло участие 1162 старшеклассника, 893 родителя и 681 учитель. Всего - 2 736 человек. В Амстердаме был опрошен 2 131 человек. Из них: 1363 старшеклассника, 422 родителя и 346 учителей. Таким образом общее число опрошенных по данной программе составляет 4 867 человек.

Основной акцент в изложении материала сделан на сопоставительном анализе мнений московских и амстердамских старшеклассников. С нашей точки зрения, подобное кросскультурное сопоставление позволяет лучше понять и оценить характерные особенности формирования ценностных ориентаций московских старшеклассников начала 90-х. Это особенно важно сегодня, поскольку с достаточной очевидностью в России усиливаются тенденции прозападной ориентации,

обусловленные вхождением в рыночную экономику и общими процессами демократизации. В этой связи понять особенности менталитета формирующегося молодого поколения, вступающего в самостоятельную жизнь, его жизненные установки и ценностные ориентации, особенно важно.

В ряде случаев мы не ограничивались анализом мнений школьников, но дополняли материал мнениями учителей и родителей по соответствующим вопросам анкеты. Это позволило не только получить более полную картину особенностей той социокультурной ситуации, в которой разворачиваются процессы социализации, рассмотреть ее с различных точек зрения основных участников образовательного процесса, но и провести многопозиционный анализ, используя математическую процедуру факторного анализа.

Основное содержание публикации ориентировано на выявление особенностей предпочтения школьниками различных жизненных ценностей, сформированности их жизненных планов, уверенности в будущем. При этом одним из центральных моментов является отношение школьников к образованию. В этой связи рассматриваются вопросы об их ценностных целевых установках в отношении к современному школьному образованию, исследуются особенности ориентаций школьников на предпочтение того или иного уровня образования: роль уровня образования в различных аспектах самореализации (социальной, профессиональной и др.); мотивация, определяющая продолжение образования; внешние и субъективные причины, затрудняющие повышение уровня образования.¹

1. Жизненные ценности

В настоящем разделе будут рассмотрены мнения учащихся относительно их личностных перспектив, предпочтения ими различных жизненных ценностей, их религиозные ориентации. При этом мы попытаемся выявить не только различия точек

1 Российскому читателю следует учесть, что сама структура школьного образования в Нидерландах весьма существенно отличается от привычной для него системы образования. С известными упрощениями система образования в России предполагает основную дифференциацию образовательного потока на этапе окончания базовой школы - 9-й класс, когда школьники могут выбрать для себя либо путь продолжения образования в общеобразовательной школе, либо продолжение образования в ПТУ, либо техникуме. Второй этап фуркации происходит после окончания школы. Здесь возможно: либо прекращение образования, либо поступление в вуз, либо поступление в ПТУ, либо в техникум. В Нидерландах же дифференциация образовательного потока происходит значительно раньше. После получения базисного образования (DRIMT), которое длится с возраста 4 года до 12 лет, ребенок включается в систему продолженного образования (с 12 до 20 лет), подразделяющееся на общеобразовательное и профессиональное направление, высшее образование (начиная с 18 лет), подразделяющееся на высшее профессиональное образование и университетское образование. Линия профессионального образования предполагает начальное профессиональное образование (LBO) с 12 до 16 лет. В общеобразовательном направлении существует ряд дифференциаций. Среднее общее продолженное образование (MAVO) со сроком обучения с 12 до 16 лет, после которого можно получить среднее профессиональное образование MBO (длящееся четыре года). Другое направление дифференциации - высшее общее продолженное образование (HAVO) со сроком обучения с 12 до 17 лет, после которого можно получить либо среднее профессиональное образование, либо высшее профессиональное образование (HBO). Наконец, выделяется линия подготовительного научного образования (VWO) со сроком обучения с 12 до 18 лет, после которого можно получить университетское образование. Эти различия в организации системы образования в России и Нидерландах необходимо иметь в виду при сопоставлении результатов москвичей и амстердамцев.

Таблица М.1.1

Эмоциональная оценка перспектив своего будущего у учащихся, родителей и учителей из Москвы (в % %)

	учащиеся	родители	учителя
уверенность, оптимизм	31.7	10.3	8.4
сомнение	63.7	63.0	59.5
страх, пессимизм	4.1	21.8	27.6

зрения москвичей и амстердамцев, но и проследить влияние на те или иные жизненные установки социально-демографических (пол, возраст, национальность) и социально-стратификационных факторов (уровень образования родителей, материальное положение семьи и др.).

Отношение к своим жизненным перспективам. С целью определения отношения опрашиваемых к своим жизненным перспективам, мы просили их оценить вероятность следующих трех возможных альтернатив относительно своего будущего: "я с уверенностью и оптимизмом смотрю в завтрашний день" (1); "у меня есть сомнения в том, что жизнь сложится удачно" (2); "я со страхом и пессимизмом жду завтрашнего дня" (3).

Результаты по московской выборке. Ответы на вопрос относительно своих жизненных перспектив у учащихся, родителей и учителей приведены в таблице М.1.1.

Представленные в таблице данные показывают, что среди московских школьников существенно выше доля тех, кто с уверенностью и оптимизмом смотрит в завтрашний день по сравнению с их родителями и учителями. В то же время среди взрослых (родители и учителя) гораздо больше людей, явно эмоционально фрустрированных перспективами своего будущего (каждый пятый среди родителей и каждый четвертый среди учителей).

Следует заметить, что степень оптимизма относительно своего будущего у московских учащихся практически не зависит от пола и не меняется в различных возрастных группах. В то же время принадлежность к тому или иному социальному слою (по уровню дохода) оказывается в этом случае весьма значимым фактором. Так, среди учащихся, относящих себя к недостаточно обеспеченному социальному слою, "с уверенностью и оптимизмом смотрят в завтрашний день" 14.9%, а среди учащихся из среднеобеспеченного

и высокообеспеченного слоев таких, соответственно, - 33.8% и 38.6%. В то же время среди сомневающихся в том, что их "жизнь сложится удачно" наибольший процент составляют учащиеся из недостаточно обеспеченных семей (81.6%), а учащиеся из средне и высокообеспеченных семей отмечают этот пункт, соответственно, в 62.4% и 56.8% случаев.

Достаточно определенно сказывается и влияние уровня образования родителей на характер оптимистичного мироощущения учащихся. При этом существенную роль оказывает фактор пола родителей. Так, например, если уровень образования отца практически не оказывает влияния на изменение общего эмоционального мироощущения школьников, то уровень образования матери здесь весьма значим. Особую роль играет при этом наличие у матери ученой степени. Например, среди школьников с общим средним образованием матери количество сомневающихся в том, что их "жизнь сложится удачно" 69.5%, а среди учащихся, матери которых имеют ученую степень, таких значительно меньше - 47.3%.

По результатам опроса мы имеем возможность проверить влияние принадлежности учащихся к религии на характер их эмоционального мироощущения. Следует отметить, что практически нет различий по этому параметру между школьниками, ответившими, что они исповедуют православное христианство и школьниками, не исповедующими никакой религии. Между тем, среди учащихся, исповедующих другие религии наблюдаются заметные отличия. Так, если среди учащихся, исповедующих православное христианство с надеждой и оптимизмом смотрят в завтрашний день 33.0% (примерно столько же и среди мусульман - 31.3%), то среди католиков - 47.1%, буддистов - 64.7%, а исповедующих иудаизм - 90.0%.

Таблица А.1.1

Эмоциональная оценка перспектив своего будущего у учащихся, родителей и учителей из Амстердама (в % %)

	учащиеся	родители	учителя
уверенность, оптимизм	63.3	74.8	74.0
сомнение	33.3	18.3	19.8
страх, пессимизм	3.6	7.2	6.3

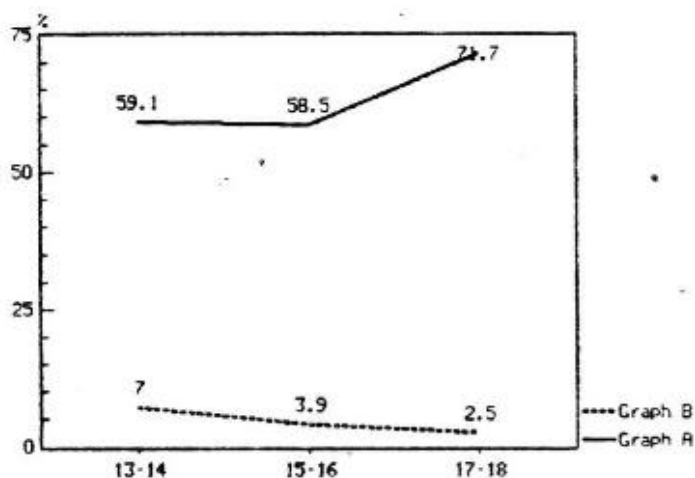


Рис. А.1.1

Динамика успешности перспектив своего будущего в зависимости от возраста учащихся. График А - "я с уверенностью и оптимизмом смотрю в завтрашний день"; график В - "я со страхом и пессимизмом жду завтрашнего дня".

Заметим, что высокая степень неопределенности и пессимизма относительно своего будущего, выявленная в среде московских старшеклассников, нашла свое яркое выражение и в таком факте - 54.0% старшеклассников отметили, что хотели бы сменить страну проживания.

Результаты по амстердамской выборке. Данные учащихся, родителей и учителей из Амстердама представлены в таблице А.1.1.

Представленные в таблице данные показывают, что три четверти взрослых (учителя и родители) из Амстердама с уверенностью и оптимизмом смотрит в завтрашний день. При этом учителя в оценке своих жизненных перспектив практически не отличаются от родителей. В то же время среди учащихся заметно выше по сравнению со взрослыми доля тех, кто испытывает "сомнения в том, что жизнь сложится удачно". Подобные сомнения характерны для каждого третьего учащегося.

Анализ влияния социально-демографических факторов на оценку амстердамскими учащимися успешности своих жизненных перспектив позволяет отметить следующие моменты. Если степень оптимизма относительно своего будущего у учащихся практически не зависит от пола, то возраст оказывает заметное влияние. Эта тенденция отражена на рисунке А.1.1.

Как видно из представленных данных, с возрастом учащихся растет доля уверенных в завтрашнем дне и падает доля пессимистично настроенных. При этом заметно растет доля "уверенных" на рубеже 17-18 лет. В то же время более детальный анализ показывает, что увеличение доли "уверенных" в возрастной группе 17-18 лет связано не столько с возрастным фактором самим по себе, сколько с тем, что учащиеся этого возраста получают образование в таких типах школ (HAVO, VWO), которые дают им возможность для

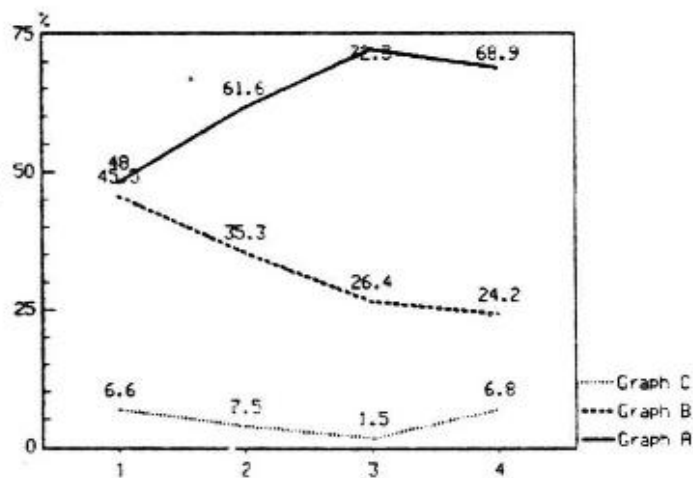


Рис. А.1.2

Динамика оценки успешности своих жизненных перспектив у учащихся в зависимости от уровня дохода семьи. График А - "уверенность и оптимизм в завтрашнем дне", график В - "сомнение в завтрашнем дне", график С - "страх и пессимизм перед завтрашним днем". 1 - минимальный доход, 2 - средний доход, 3 - двойной средний доход, 4 - больше, чем двойной средний доход.

поступления в дальнейшем либо в технический вуз, либо университет.

Тенденции самооценки учащихся относительно успешности реализации своих личностных перспектив в зависимости от дохода семьи представлены на рисунке А.1.2.

Как видно из рисунка, чем выше уровень дохода семьи, тем выше доля школьников, уверенных в завтрашнем дне (график А) и ниже доля сомневающихся (график В). В то же время среди учащихся из семей с низким и высоким уровнем дохода заметно выше доля испытывающих страх и пессимизм перед завтрашним днем по сравнению с учащимися из семей со средним и средним двойным доходом (график С). На наш взгляд, более высокая доля пессимистов в двух крайних группах (с минимальным (1) и высоким (4) доходом) связана с тем, что представители этих групп в большей степени ощущают на себе давление социально-статусных норм. Так, если первые вообще боятся оказаться за чертой бедности или чувствуют невозможность перехода в более высокую социальную страту, то для вторых, по-видимому, характерна боязнь потери своего высокого материального статуса и переход в более низкие страты.

Анализ уверенности учащихся в успешности реализации своих жизненных перспектив в зависимости от уровня образования родителей показывает, что с ростом уровня образования родителей заметно повышается доля учащихся, уверенных в завтрашнем дне. При этом каких-либо различий в особом влиянии уровня образования отца или матери (как это было у москвичей) не наблюдается. Тенденции степени влияния уровня образования

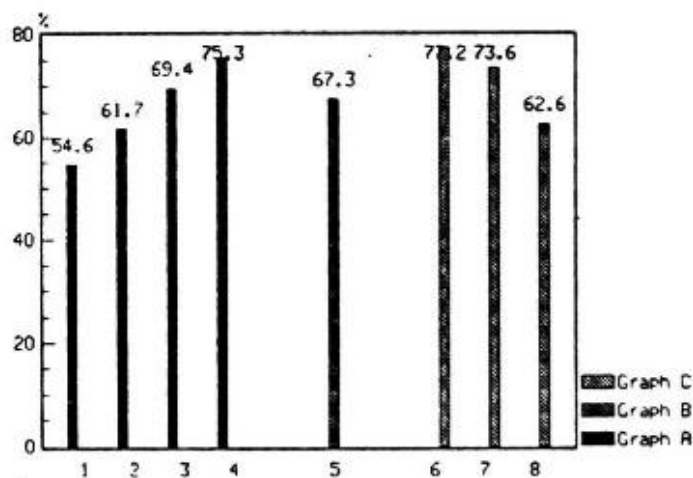


Рис. А.1.3

Динамика изменения доли учащихся "уверенных в завтрашнем дне" в зависимости от уровня образования родителей. График А - среднее образование; график В - среднее специальное образование; график С - высшее образование. 1 - низшее профессиональное образование (LBO); 2 - общее среднее образование с обучением до 16 лет (MAVO); 3 - общее среднее образование с обучением до 17 лет (HAVO); 4 - общее среднее образование со сроком обучения до 18 лет (VWO); 5 - среднее техническое образование (MBO); 6 - высшее техническое образование (HBO); 7 - университет; 8 - наличие ученой степени.

родителей на уверенность учащихся в завтрашнем дне представлены на рисунке А.1.3.

Представленные на рисунке данные достаточно интересны. Во-первых, они отражают явную тенденцию зависимости уверенности учащихся в завтрашнем дне от уровня образования родителей. Так, если обратить внимание на группу учащихся, чьи родители имеют среднее образование (график А), то можно заметить, что с ростом уровня среднего образования родителей возрастает доля учащихся, уверенных в завтрашнем дне. При этом доли учащихся, уверенных в завтрашнем дне с уровнями среднего образования родителей HAVO и VWO (на рисунке А.1.3 гистограммы 3 и 4), которые дают возможность поступления в технический институт или университет, практически равны долям учащихся, чьи родители реально окончили высшие учебные заведения (на рисунке гистограммы 6 и 7). Во-вторых, из рисунка видно, что разные уровни среднего образования родителей существенно дифференцируют между собой учащихся по степени их уверенности в завтрашнем дне. Наконец, в-третьих, наименее уверена в завтрашнем дне группа учащихся, чьи родители имеют низшее профессиональное образование (LBO).

Результаты опроса дают возможность проследить зависимость уверенности школьников в завтрашнем дне не только от образовательного статуса семьи, но и от других факторов: полноты семьи, количества детей в семье, продолжительно-

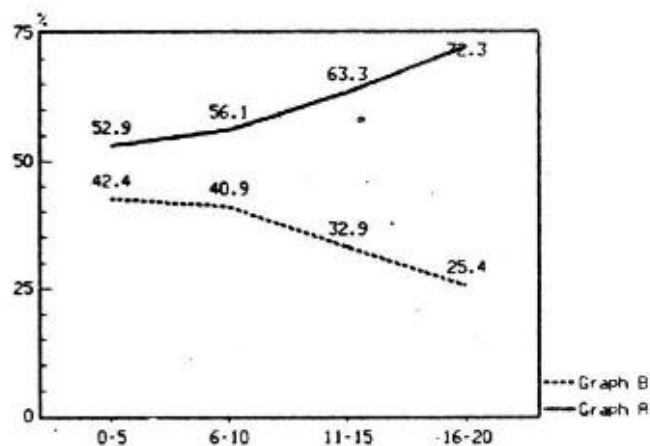


Рис. А.1.4

Динамика изменения доли учащихся "с уверенностью и оптимизмом" смотрящих в завтрашний день (график А) и "сомневающих в том, что жизнь сложится удачно" (график В) в зависимости от длительности проживания в городе.

сти проживания в городе. Здесь следует отметить, что если на оценку своих личностных перспектив учащимися практически не оказывает влияния такой фактор, как полнота семьи, то наличие в семье других детей сказывается весьма заметно. Так, среди учащихся, имеющих одного брата или сестру, доля уверенных в завтрашнем дне составляет 68.3%, двух - 59.8%, трех - 52.8%. Заметное влияние оказывает и фактор длительности проживания учащихся в городе. Эта зависимость отражена на рисунке А.1.4.

Помимо анализа влияния социального статуса семьи (уровень дохода, образования, полноты, количества детей, длительности проживания в городе) на характер оценки учащимися успешности своих жизненных перспектив, мы имеем возможность рассмотреть характер пессимистических и оптимистических установок учащихся в зависимости от их религиозных ориентаций. Характерно, что наиболее высока доля учащихся, с уверенностью и оптимизмом смотрящих в завтрашний день, среди группы школьников, которые считают себя атеистами - 84.2%. За ними следуют школьники, которые не исповедуют никакой религии - 69.7%. Далее: иудаисты - 68.8%; протестантские христиане - 67.4%; католики - 60.9%. Наименее же уверены в завтрашнем дне буддисты - 54.5% и мусульмане - 46.2%.

Кросскультурное сопоставление. Представленный выше материал по московской и амстердамской выборке дает возможность выявить, с одной стороны, существенные различия в оценке личностных перспектив относительно своего будущего у участников образовательного процесса в этих двух разных городах, а, с другой, - обнаружить и определенное сходство влияния ряда социально-демографических факторов, повышающих (или снижающих) позитивную оценку жизненных перспектив.

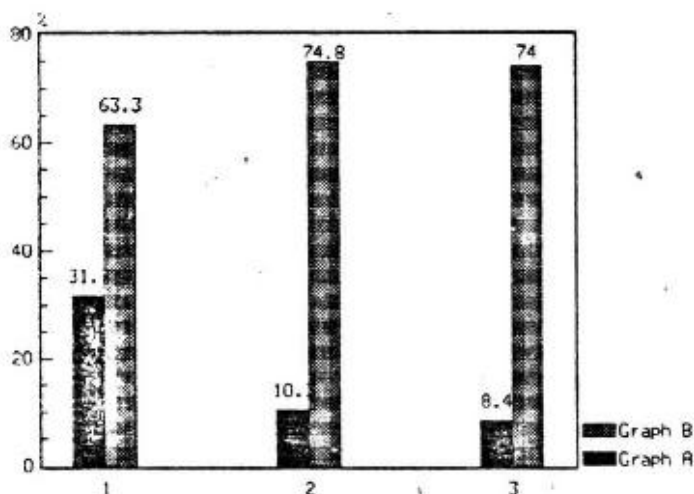


Рис.А.М.1.1

Доли с "уверенностью и оптимизмом смотрящих в завтрашний день" в московской (график А) и амстердамской (график В) выборках. 1 - учащиеся, 2 - родители, 3 - учителя.

С нашей точки зрения, оппозиция "пессимизм-оптимизм" вообще является одной из фундаментальных модальностей, характеризующих социокультурный контекст и определяющих (что для нас особенно важно подчеркнуть) процессы социализации. На принципиальную важность модальности "оптимизм-пессимизм" в культурологическом плане, в частности, обращал специальное внимание Й. Хейзинга, обсуждая проблематику, связанную с кризисом культуры.

В этой связи первое, что бросается в глаза при сопоставлении данных в Москве и Амстердаме, это практически явная полярность в оценке успешности реализации своих жизненных перспектив у респондентов из разных городов. На рисунке А.М.1.1 представлены ответы участников опроса относительно их уверенности в завтрашнем дне.

Разный тип эмоционального самоощущения опрошенных в Москве и Амстердаме очевиден.

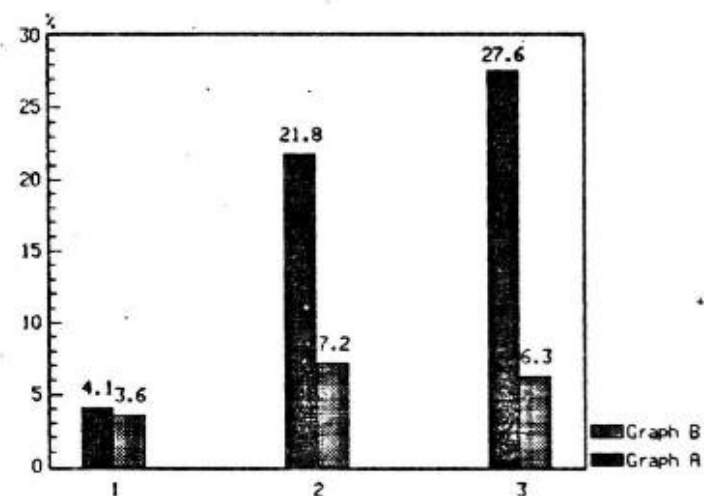


Рис.А.М.1.2

Доли со "страхом и пессимизмом ждущих завтрашнего дня" в московской (график А) и амстердамской (график В) выборках. 1 - учащиеся, 2 - родители, 3 - учителя.

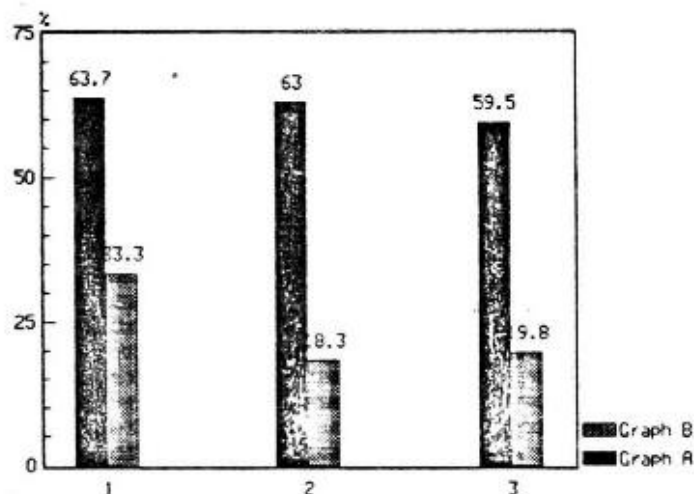


Рис.А.М.1.3

Доли "сомневающихся в том, что жизнь сложится удачно" в московской (график А) и амстердамской (график В) выборках. 1 - учащиеся, 2 - родители, 3 - учителя.

При этом, если среди амстердамцев практически три четверти являются оптимистами относительно своих жизненных перспектив, то среди москвичей доля таких крайне незначительна.

Если сравнить московскую и амстердамскую выборки по ответу: "я со страхом и пессимизмом жду завтрашнего дня", то оценки своих перспектив будут также противоположны (см.рис. А.М.1.2).

Характерным моментом является то, что доля явно фрустрированных относительно успешности своего будущего среди учащихся практически одинакова как в Москве, так и в Амстердаме. В то же время у взрослых (родителей и учителей) в московской выборке эта доля в три-четыре раза выше, чем в амстердамской.

Соотнесение выбравших вариант ответа: "у меня есть сомнения в том, что жизнь сложится удачно" представлено на рисунке А.М.1.3.

Как видно из рисунка, у москвичей по сравнению с амстердамцами значительно выше доля сомневающихся в успешности своих жизненных перспектив.

Таким образом, сопоставляя в целом ответы на вопрос об уверенности в своих жизненных перспективах учащихся, родителей и учителей из Москвы и Амстердама, можно сказать, что для амстердамцев характерной доминантой является оптимизм, а для москвичей - сомнение и неуверенность в завтрашнем дне.

Анализ влияния социально-демографических характеристик опрошенных на характер оценки ими своих жизненных перспектив показывает, что в обеих выборках (московской и амстердамской) уровень материального дохода семьи во многом определяет степень уверенности в завтрашнем дне. Если в этой связи обратиться к характеру распределения опрашиваемых в Москве и Амстердаме относительно их уровня дохода, то между ними

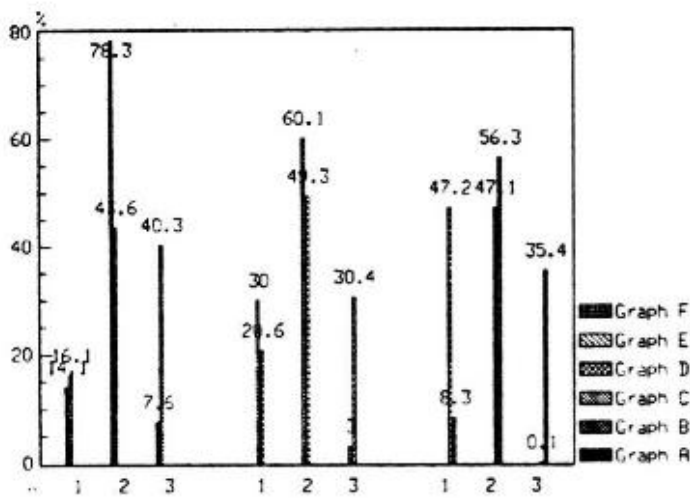


Рис.А.М.1.4

Распределение учащихся, родителей и учителей по уровню дохода. Школьники: А- московские, В-амстердамские; родители: С- московские, D - амстердамские; учителя: Е-московские, F - амстердамские. 1 - малообеспеченные, 2 - среднеобеспеченные, 3 - высокообеспеченные.

наблюдаются значимые различия. Соответствующие данные приведены на рисунке А.М.1.4.

Нетрудно заметить, что в Амстердаме значительно выше доля во всех подгруппах, относящая себя к слою с высоким уровнем дохода (двойной средний и выше). Приведенные данные о различиях в уровне материального дохода в Москве и Амстердаме во многом объясняют существенные расхождения в оценке успешности реализации своих жизненных перспектив между москвичами и амстердамцами.

В ходе описания полученного по каждой выборке материала, мы отмечали, что уверенность в успешности реализации своих жизненных планов, помимо уровня дохода, во многом зависит от целого ряда социально-демографических характеристик: уровня образования, состава семьи, возраста и пола опрашиваемых, миграционных моментов. В то же время в той или иной степени все эти характеристики связаны с материальным статусом. Именно поэтому уровень дохода можно считать наиболее существенным "базовым" фактором, определяющим различие опрашиваемых в оценке ими успешности своих личностных перспектив. Отмеченное выше расхождение выборок в Москве и Амстердаме по уровню дохода достаточно хоро-

шо объясняет и их расхождение в позитивной и негативной оценке своих личностных перспектив.

Однако, помимо материальной "составляющей" определяющей характер эмоционального отношения опрашиваемых к своему будущему, как нам представляется, существенно влияют на эту оценку и глубинные духовные и культурные различия самих опрашиваемых. С нашей точки зрения, одним из фундаментальных факторов здесь выступает тип религиозных установок.

Степень сформированности жизненных планов у старшеклассников. Наряду с выяснением вопроса об оценке успешности своих жизненных перспектив, в ходе опроса мы выясняли степень сформированности жизненных планов старшеклассников. Ответы московских и амстердамских школьников приведены в таблице А.М.1.1.

В отличие от рассматриваемого выше вопроса об уверенности в успешности реализации своих жизненных перспектив, выявившем существенные кросскультурные различия, ответы московских и амстердамских старшеклассников о степени сформированности их жизненных планов практически сходны. В этой связи прослеживается доминирование не столько культурных факторов, сколько возрастного аспекта. Можно думать, что на степень сформированности жизненных планов старшеклассников наибольшее влияние оказывает возрастной фактор, который существенно нивелирует межкультурные различия. Так, из данных, представленных в таблице следует, что в юношеском возрасте как в Москве, так и в Амстердаме более половины учащихся находится на этапе активного жизненного самоопределения - "думают о своем будущем, но не могут определиться". Это хорошо согласуется с данными психологических исследований о том, что основным психологическим новообразованием юношеского возраста является проблема жизненного самоопределения, в отличие от подросткового, где таким новообразованием выступает чувство взрослости.

Анализ, данных полученных на московской выборке старшеклассников, показывает, что здесь между юношами и девушками наблюдаются заметные расхождения в степени определенности их жизненных планов. Так, активно проблематизируют свое будущее ("думают о своем будущем, но не могут определиться") заметно меньшее количе-

Таблица А.М.1.1

Мнение учащихся Москвы и Амстердама о степени сформированности своих жизненных планов (в %%)

	Москва	Амстердам
я отчетливо представляю свое будущее	17.8	20.0
мои жизненные планы на сегодня еще не определены	19.6	9.4
предпочитаю думать о сегодняшнем дне	10.8	6.0
думаю о своем будущем, но не могу определиться	55.9	65.4

ство юношей, чем девушек (соответственно 47.2% и 61.7%).

Характер зависимости степени определенности жизненных планов учащихся от уровня дохода семьи практически повторяет ситуацию с оценкой личных перспектив. Так, "отчетливо представляют свое будущее" всего лишь 13.8% учащихся из недостаточно обеспеченных семей, в то время как из высокообеспеченных - 33.0%. Заметно влияет на характер определенности жизненных планов принадлежность учащихся к той или иной религии. Например, среди учащихся, исповедующих католицизм и иудаизм в два раза меньше школьников, не сумевших определиться относительно своего будущего (соответственно 23.5% и 30.0%), чем в других группах (напомним средний процент по всей московской выборке - 55.9%).

Крайне интересным оказалось влияние фактора длительности проживания в городе Москве на отчетливость представлений учащихся о своем будущем. Особенно ярко это проявилось относительно тех старшеклассников, которые недавно приехали в город. Так, среди них 62.1% отметили, что они "отчетливо представляют себе свое будущее", в то время как в других группах (москвичи в первом, во втором и третьем поколениях, а также приехавшие в город до поступления в школу) доля таких учащихся в три раза меньше и колеблется от 16.2% до 18.1%. По-видимому, здесь переезд в большой столичный город связан с активным построением планов на будущее как в семье, так и у самих школьников.

Анализ данных по амстердамской выборке старшеклассников показывает, что здесь практически ни один социально-демографический фактор (пол, уровень дохода семьи, уровень образования родителей и т.д.) не оказывает заметного влияния на степень сформированности их жизненных планов.

Подобное различие во влиянии социально-демографических факторов на степень сформированности жизненных планов старшеклассников в московской и амстердамской выборках следует обсудить более подробно. С нашей точки зрения,

факт такого расхождения может быть объяснен за счет существующих на сегодняшний день социокультурных различий. В этой связи в отличие от Нидерландов социокультурная ситуация в России сегодня может быть охарактеризована в целом как ситуация перехода от авторитарического, кастово-номенклатурного (М.Восленский) общества к демократическому. В подобной ситуации социокультурной нестабильности и неопределенности (как это не парадоксально на первый взгляд) еще более отчетливо продолжает работать статусный фактор семьи, который в нашем случае выражается через уровень дохода семьи. В отличие от России в Нидерландах в большей степени действует принцип "общества равных возможностей", нивелирующий влияние социально-демографических факторов на степень сформированности жизненных планов у старшеклассников.

Значимость различных жизненных ценностей. Наряду с вопросом об оценке перспектив своего будущего и сформированности жизненных планов мы пытались выяснить те жизненные ценности, которые являются для опрашиваемых наиболее значимыми. С этой целью респондентов в ходе опроса просили выбрать из предложенного списка три наиболее значимых для них жизненных ценности.

Результаты по московской выборке. Распределение ответов по московской выборке представлено в таблице М.1.2.

Как видно из приведенных в таблице данных, во всех трех подвыборках достаточно близко оценивается значимость таких ценностей, как счастливая семейная жизнь, успешная профессиональная деятельность, полноценное общение с людьми, успешная политическая карьера.

По сравнению со взрослыми у московских старшеклассников большую значимость имеют такие ценности, как достижение материального благополучия, развитие своих способностей, познание себя. У взрослых же существенно большей ценностью, чем у старшеклассников выступает воспитание детей. Отличительным моментом для подвыборки учителей является большая ориента-

Таблица М.1.2

Оценка значимости различных жизненных ценностей у московских учащихся, родителей и учителей (в %)

	учащиеся	родители	учителя
достижение материального благополучия	57.4	37.1	33.8
успешная профессиональная деятельность	49.0	40.6	47.6
успешная политическая карьера	3.3	0.9	0.6
полноценное общение с людьми	34.4	32.4	33.8
счастливая семейная жизнь	73.5	73.1	73.1
полноценное приобщение к культуре	8.0	11.0	17.6
развитие своих способностей	25.1	14.4	16.2
познание себя	13.2	8.7	7.8
воспитание детей	24.3	57.8	49.3

Таблица А.1.2

Оценка значимости различных жизненных ценностей у амстердамских учащихся, родителей и учителей (в % %)

	учащиеся	родители	учителя
достижение материального благополучия	19.0	9.1	11.4
успешная профессиональная деятельность	72.0	31.5	18.4
успешная политическая карьера	3.1	2.4	1.2
полноценное общение с людьми	52.5	64.4	82.5
счастливая семейная жизнь	67.8	71.1	74.2
полноценное приобщение к культуре	8.1	9.1	19.8
развитие своих способностей	26.2	16.5	66.2
познание себя	11.6	8.7	19.8
воспитание детей	12.5	20.3	13.7

ция по сравнению с другими на такую жизненную ценность, как полноценное приобщение к культуре.

Среди московских учащихся определенные различия в ориентации на те или иные жизненные ценности наблюдаются между юношами и девушками. Для девушек существенно более значимыми оказываются счастливая семейная жизнь (84.6% против 56.4% у юношей) и воспитание детей (29.4% против 16.0% у юношей). У юношей же более значимыми являются такие ценности, как развитие своих способностей (31.5% против 21.5% у девушек), успешная профессиональная деятельность (54.2% против 46.1% у девушек), а также самопознание (17.5% против 10.4% у девушек). В связи с этим можно отметить, что в ориентации на те или иные ценности уже в старшем подростковом и юношеском возрасте отчетливо проявляются половые социально-ролевые установки.

С возрастом заметно увеличивается значимость счастливой семейной жизни для школьников: с 70.1% в возрасте 13-14 лет до 80.0% в возрасте 17-18 лет. В то же время падает значимость познания себя (соответственно с 29.1% до 18.8%).

Полученные материалы также показывают, что школьники из семей с низким социальным статусом (низкий образовательный уровень родителей, низкий уровень материальной обеспеченности семьи) ориентированы на ценности материального благополучия, а с высоким - на успешную профессиональную деятельность.

Результаты по амстердамской выборке. Распределение ответов учащихся, родителей и учителей по амстердамской выборке представлено в таблице А.1.2.

Как видно из представленных в таблице данных, несмотря на имеющееся сходство в значимости тех или иных ценностей во всех трех подвыборках, каждая из них имеет и специфические ценностные доминанты. Так, для учащихся по сравнению со взрослыми оказываются более

значимыми успешная профессиональная деятельность и достижение материального благополучия. Для учителей по сравнению с родителями и школьниками более значимыми оказываются развитие своих способностей, полноценное общение с людьми, приобщение к культуре и познание себя. Это свидетельствует о влиянии у учителей их профессиональных установок на определение ими значимости тех или иных жизненных ценностей. Для родителей же более характерна проекция своих ролевых установок (отец, мать) при выборе значимых жизненных ценностей. Так, они чаще по сравнению с другими выделяют такую ценность, как воспитание детей.

Анализ особенностей в ориентациях амстердамских учащихся на те или иные жизненные ценности показывает, что юноши по сравнению с девушками более ориентированы на достижение материального благополучия (соответственно 26.1% и 14.1%). Для девушек же более значима такая ценность как полноценное общение с людьми (61.2%, у юношей - 40.3%).

Следует отметить, что с возрастом для амстердамских учащихся становятся все более значимыми

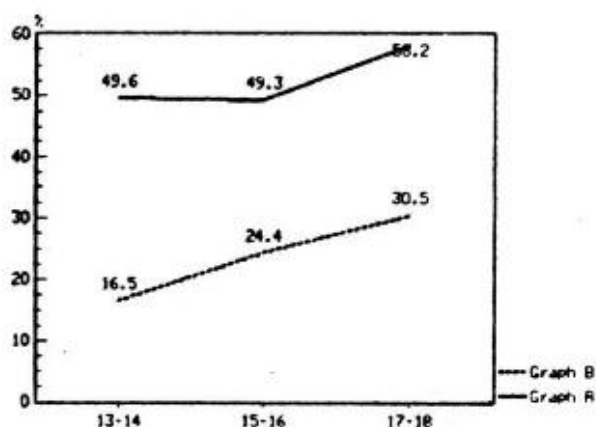


Рис. А.1.6

Доли учащихся ориентированных на ценности "полноценное общение с людьми" (график А) и "развитие своих способностей" (график В) в различных возрастных группах.

ми такие ценности, как полноценное общение с людьми и развитие своих способностей (см. рис. А.1.6).

На особенности ценностных ориентаций учащихся уровень дохода семьи не оказывает практически никакого влияния. В то же время уровень образования родителей играет здесь заметную роль. Так, школьники, чьи отцы имеют низкий уровень образования (начальное профессиональное образование LBO), по сравнению с учащимися, отцы которых имеют высшее образование, более часто отмечают значимость для себя успешной профессиональной деятельности (соответственно: 71.2% и 60.1%), счастливой семейной жизни (соответственно: 71.7% и 58.7%) и воспитания детей (соответственно: 15.7% и 8.0%). В то же время школьники с более высоким уровнем образования родителей заметно чаще отмечают значимость для них такой ценности, как развитие своих способностей, по сравнению с теми, у кого отец или мать имеют начальное профессиональное образование LBO (соответственно с высшим образованием отца 43.5%, матери 43%, а с низким образованием отца - 22.0%, матери 17.8%). Эти данные позволяют сделать вывод о том, что фактор образования родителей весьма значим при формировании ценностных ориентаций учащихся. Более того, содержательные различия в ценностных ориентациях школьников дают основание говорить о том, что дети из семей с разным образовательным статусом воспроизводят ценностные ориентации своих родителей.

Кросскультурное сопоставление. Полученные в ходе опроса материалы дают возможность провести сравнение относительно особенностей жизненных ценностей учащихся, родителей и учителей из Москвы и Амстердама. С этой целью нами был специально проведен факторный анализ ответов респондентов на вопросы относительно оценки ими жизненных перспектив ("уверенность" в завтрашнем дне, "сомнение", "страх") и ответа на

вопрос о значимых для них девяти различных жизненных ценностей (достижение материального благополучия, успешная профессиональная деятельность, полноценное общение с людьми и др.). Подобная процедура направлена на выявление базовых ценностных структур, в пространстве которых можно было бы сопоставить выборки московских и амстердамских респондентов.

Для этого были факторизованы ответы по 12 показателям относительно 6 групп респондентов (московские и амстердамские учащиеся, родители и учителя). Факторный анализ проводился методом главных компонент с последующим вращением по критерию "varimax" Кайзера.

В результате факторного анализа было выделено три фактора, объясняющие 93.5% общей дисперсии. Факторные нагрузки приведены в таблице А.М.1.2.

Выделенные факторы хорошо интерпретируемы. Заметим, что все три фактора биполярны и задают достаточно ясные семантические оппозиции. Так, первый фактор (F1) определяют полярные жизненные ориентации: "уверенность, оптимизм в завтрашнем дне" - "сомнение в том, что жизнь сложится удачно". Заметим, что при этом уверенность в завтрашнем дне тесно связана с такой жизненной ценностью как "полноценное общение с людьми", в то время как сомнение в завтрашнем дне оказывается тесно связанным с жизненной ценностью - "достижение материального благополучия".

Третий фактор (F3) также определяют разные жизненные ориентации: "уверенность и оптимизм в завтрашнем дне" - "страх и пессимизм перед будущим". Характерно, что пессимистическая жизненная ориентация связывается с такой жизненной ценностью, как "воспитание детей". В то же время положительный полюс этого фактора задают такие ценности, как "познание себя", "развитие своих способностей", "политическая карьера". По своему смыслу этот фактор может быть

Таблица А.М.1.2

Факторные нагрузки жизненных перспектив и ценностей по московской и амстердамской выборке

Жизненные перспективы и ценности	F1	F2	F3
Уверенность и оптимизм в завтрашнем дне	0.77	0.03	0.62
Сомнение в том, что жизнь сложится удачно	-0.93	0.09	-0.35
Со страхом и пессимизмом жду завтрашнего дня	-0.26	-0.25	-0.92
Достижение материального благополучия	-0.99	0.11	0.02
Успешная профессиональная деятельность	-0.26	0.81	-0.02
Успешная политическая карьера	-0.05	0.68	0.72
Полноценное общение с людьми	0.80	-0.38	0.47
Счастливая семейная жизнь	-0.44	-0.83	-0.07
Полноценное приобщение к культуре	0.19	-0.88	-0.22
Развитие своих способностей	0.30	-0.68	0.60
Познание себя	0.14	-0.60	0.76
Воспитание детей	-0.50	-0.13	-0.83

Таблица А.М.1.3

Значения факторов для учащихся, родителей и учителей Москвы и Амстердама

	F1	F2	F3
Москва			
Учащиеся	-1.67	0.28	1.25
Родители	-0.67	-0.12	-1.08
Учителя	-0.36	-0.39	-1.45
Амстердам			
Учащиеся	0.64	1.46	0.52
Родители	1.27	0.58	-0.17
Учителя	0.79	-1.81	0.93

интерпретирован как фактор определяющий ориентацию на себя и фиксирующий стремления к самореализации.

В отличие от предыдущих двух факторов, фактор (F2) не включает в себя со значимыми весовыми нагрузками те или иные эмоциональные оценки успешности своих жизненных перспектив. Его задают, с одной стороны, такие жизненные ценности, как "счастливая семейная жизнь" и "полноценное приобщение к культуре", а с другой, - "успешная профессиональная деятельность". По сути дела этот фактор фиксирует ориентацию на семью и досуг в противоположность ориентации на социальный успех (достижения в профессиональной деятельности, политическая карьера).

В таблице А.М.1.3 приведены значения данных факторов для учащихся, родителей и учителей Москвы и Амстердама.

Представленные в таблице значения факторов четко показывают, что у представителей из Москвы доминирует (по фактору F1) сомнение в завтрашнем дне и значима ценность достижения материального благополучия. Наиболее выражено это у московских старшеклассников. Для амстердамцев по этому фактору характерна противоположная тенденция - уверенность в завтрашнем дне и значима ценность полноценного общения с людьми (особенно это выражено у родителей).

Значения по фактору F2 свидетельствуют о том, что для амстердамских старшеклассников значима успешная профессиональная деятельность, в то время как их учителя ориентированы на

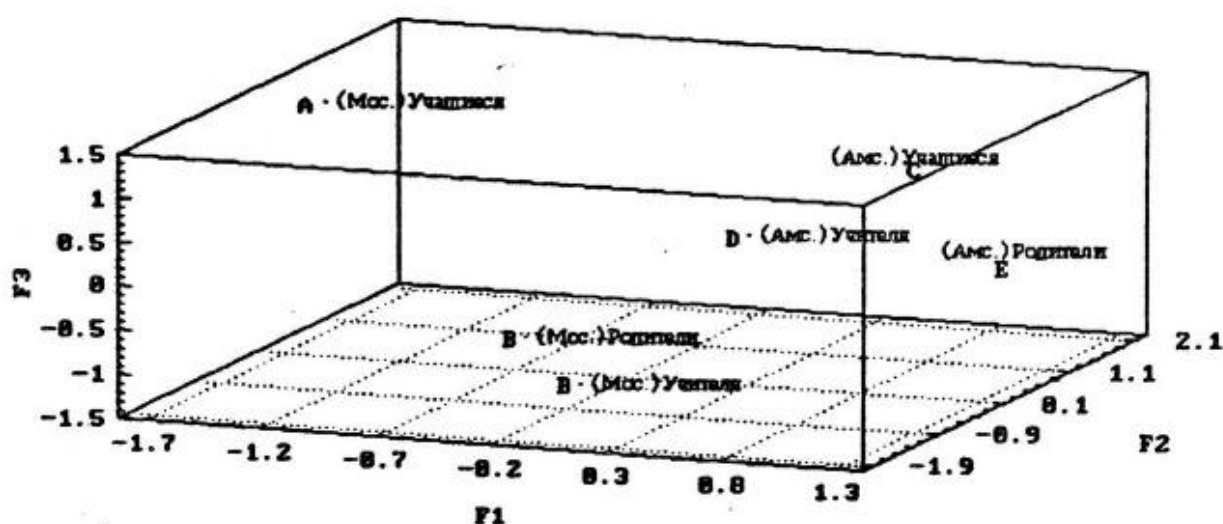


Рис.А.М.1.5

Размещение московских и амстердамских учащихся, родителей и учителей в пространстве выделенных факторов. Фактор F1 - (+) "уверенность в завтрашнем дне" - (-) "сомнение в том, что жизнь сложится удачно"; фактор F2 - (+) "ориентация на социальное достижение" (успешная профессиональная деятельность, политическая карьера) - (-) "ориентация на семью, приобщение к культуре"; фактор F3 - (+) "ориентация на самореализацию" (развитие своих способностей, познание себя, уверенность) - (-) "страх перед будущим" (воспитание детей). А - московские старшеклассники; В - московские родители и учителя; С - амстердамские учащиеся; Е - амстердамские родители; D - амстердамские учителя.

ценности семьи и полноценного приобщения к культуре. Отметим, что для московской выборки эти ценности менее значимы.

Интересно, что по значению фактора F3 московские школьники резко отличаются от своих родителей и учителей. Если у последних доминирует страх и пессимизм перед будущим, то у учащихся выражено стремление к самореализации. В этом отношении московские школьники близки к амстердамским школьникам и учителям.

На рисунке А.М.1.5 представлено размещение московских и амстердамских учащихся, родителей и учителей в пространстве выделенных факторов.

Как видно из рисунка, в результате кластерного анализа факторных значений выявилось пять групп, характеризующихся специфической структурой их ценностных ориентаций. При этом показательно, что московские родители и учителя объединились в один общий кластер (В). Это свидетельствует о том, что ценностные структуры этих двух групп в принципе подобны. Заметим, что по отношению ко всем остальным группам они принципиально поляризуются (резко отстоят в пространстве) по оси фактора F3. В отличие от всех групп именно для них наиболее характерен "страх перед будущим" и жизненная ценность, связанная с "воспитанием детей". В противоположность им, московские старшеклассники близки по оси этого фактора к амстердамской выборке, особенно к амстердамским старшеклассникам. Для них характерна ориентация на самореализацию (развитие своих способностей, познание себя, уверенность в завтрашнем дне). В этом отношении можно говорить, что психологические особенности юношеского возраста по модальностям указанных ценностей нивелируют кросскультурные различия. По ориентации на ценности социального достижения - фактор F2 (профессиональная и политическая карьеры) московские старшеклассники также достаточно близки амстердамским.

Наконец, на рисунке отчетливо видно, что амстердамские учителя родители и учащиеся заметно отличаются друг от друга по структуре своих ценностных ориентаций. Особенно здесь сказывается влияние факторов F1 и F2. Во-первых, замет-

но, что амстердамские родители и учителя более близки друг к другу по значениям фактора F2. В отличие от них для школьников характерна более выраженная тенденция значимости ценностей социального достижения. Во-вторых, все три амстердамские группы значимо дифференцируются по оси фактора F1. Здесь наиболее уверены в завтрашнем дне и ориентированы на ценность полноценного общения с людьми амстердамские учителя, а менее амстердамские школьники. Добавим также, что из всех групп менее всего выражено значение этого фактора у московских школьников.

В целом, приведенные данные позволяют сделать, с нашей точки зрения, два основных вывода. Первый: по своим ценностным установкам московские старшеклассники более близки к амстердамской выборке, чем к собственным родителям и учителям. Этот факт, с нашей точки зрения, имеет принципиальное культурологическое значение, поскольку свидетельствует о том, что молодое поколение в большей степени ориентировано на структуру ценностей западной культуры. Второй характеризует существенную дифференцированность относительно значимости тех или иных ценностей внутри амстердамской выборки, что может свидетельствовать о влиянии здесь социально-стратификационных факторов на их формирование. При этом, важно подчеркнуть именно в плане кросскультурного сравнения, что выборка амстердамских учителей (в отличие от московских) выступает как особая социально-профессиональная группа, уверенная в успешности реализации своих жизненных планов.

Религиозные ориентации. Специальный вопрос анкеты был направлен на выявление религиозных ориентаций опрашиваемых. В этой связи учителей, учащихся и родителей просили ответить на вопрос об их вероисповедании.

Результаты по московской выборке. Результаты ответов московских учащихся, родителей и учителей об их вероисповедании представлены в таблице М.1.3.

В целом приведенные данные свидетельствуют о схожести религиозных ориентаций учащихся и

Таблица М.1.3

Религиозные ориентации учащихся, родителей и учителей (в %)

	учащиеся	родители	учителя
православное христианство	47.7	39.8	31.3
католическое христианство	1.5	0.3	0.7
буддизм	1.5	0.4	0.3
иудаизм	0.9	0.2	0.3
мусульманство	1.4	0.6	0.3
другая религия	1.3	0.8	1.0
я не исповедую никакой религии	21.1	27.4	30.1
я атеист	4.9	6.8	8.8
не могу ответить на этот вопрос	21.0	16.5	20.7

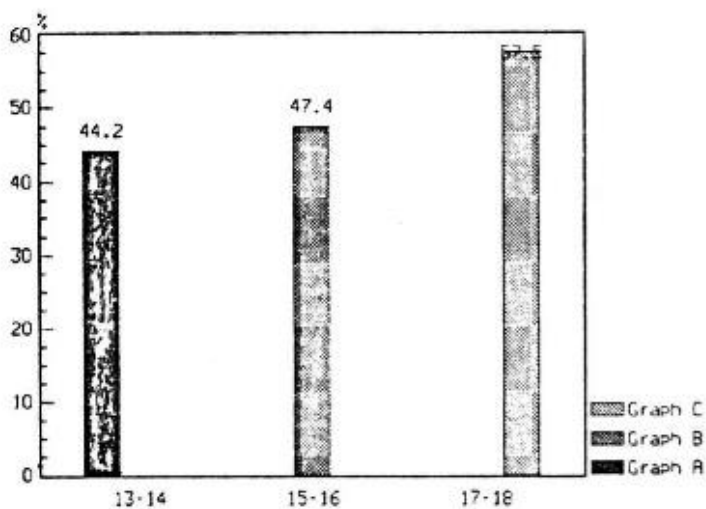


Рис.М.1.1

Возрастная динамика количества учащихся, исповедующих православное христианство.

взрослых. Вместе с тем взрослые склонны несколько чаще относить себя к людям, не исповедующим религию, или атеистам.

Показательно, что в целом более половины московских старшеклассников (53%) считают себя верующими. Как видно из таблицы, около половины (47.7%) школьников исповедуют православное христианство. Следует также отметить, что с возрастом заметно увеличивается количество учащихся, исповедующих православие: 44.2% среди 13-14-летних, 47.4% среди 15-16-летних и 57,5% среди 17-18-летних. Эта динамика показана на рисунке М.1.1.

В ходе исследования проводился специальный анализ, направленный на выявление особенностей жизненных ориентаций у учащихся, исповедующих различные религии. К сожалению, анализ содержания жизненных ценностей старшеклассников различных вероисповеданий по процентным распределениям невозможен в силу малой представленности в выборке тех учащихся, которые исповедуют религию, отличную от православия. В связи с этим был использован факторный и кластерный анализ, позволивший определить, на-

сколько те или иные жизненные ценности оказываются взаимосвязанными (по ответам старшеклассников на вопрос, касающийся их вероисповедания). Результаты факторного анализа методом главных факторов с последующим вращением по методу "varimax" приведены в таблице М.1.4.

Три выделенных фактора объясняют около 89% общей дисперсии исходных данных. Первый фактор с высокими нагрузками определили следующие ценности: "достижение материального благополучия" (0.96), "успешная профессиональная деятельность" (0.87), "полноценное общение с людьми" (0.80), "воспитание детей" (0.74), "познание себя" (0.69), "счастливая семейная жизнь" (0.67). Этот фактор представляет сходные между собой жизненные ценности по ответам старшеклассников, исповедующих ту или иную религию. Второй фактор является биполярным, поскольку с высокими нагрузками, но с разными знаками его определили: "все перечисленное для меня достаточно безразлично" (-0.93), "полноценное приобщение к культуре" (-0.76) и "успешная политическая карьера" (0.68). Третий фактор также биполярный, его определили с высокими весами прежде всего такие ценности, как "развитие своих способностей" (0.67), успешная политическая карьера (0.53), а также "полноценное общение с людьми" (-0.59)

Выделенные факторы могут быть интерпретированы через те ценности, которые с высокими нагрузками определили тот или иной фактор. В соответствии с этим первый фактор может быть интерпретирован как фактор "достижение материального благополучия", второй - через оппозицию "успешная политическая карьера - полноценное приобщение к культуре", третий - "развитие своих способностей". Таким образом, эти три типа ценностей определяют основные координаты пространства жизненных ценностей, внутри которого могут быть размещены значения для учащихся с теми или иными религиозными ориентациями. Эти значения факторов для учащихся, исповедую-

Таблица М.1.4

Факторные нагрузки жизненных ценностей у московских старшеклассников

Жизненные ценности	F1	F2	F3
Достижение материального благополучия	0.96	0.09	-0.17
Успешная профессиональная деятельность	0.87	-0.33	0.13
Успешная политическая карьера	0.11	0.68	0.53
Полноценное общение с людьми	0.80	0.00	-0.59
Счастливая семейная жизнь	0.67	-0.38	-0.10
Полноценное приобщение к культуре	-0.28	-0.76	-0.02
Развитие своих способностей	0.49	-0.22	0.67
Познание себя	0.69	-0.33	-0.11
Воспитание детей	0.74	0.33	0.42
Все перечисленное для меня достаточно безразлично	-0.27	-0.93	0.12

Таблица М.1.5

Значения факторов для различных вероисповеданий

Вероисповедания	F1	F2	F3
Православное христианство	0.52	0.13	-0.67
Католическое христианство	0.59	-0.81	2.41
Буддизм	0.18	-1.01	-0.22
Иудаизм	-0.93	-2.30	0.56
Мусульманство	0.59	0.55	-0.05
Другую	-2.51	1.25	-0.26
Я не исповедую никакой религии	0.63	0.10	-1.11
Я атеист	0.35	0.08	0.31
Не могу ответить на этот вопрос	0.57	0.39	-0.97

ших ту или иную религию, представлены в таблице М.1.5.

Приведенные в таблице значения показывают, что ориентация на достижение материального благополучия (значения по первому фактору) менее всего выражена у старшеклассников, исповедующих "другие религии" и "иудаизм". В то же время наиболее выражена эта ориентация у школьников, не исповедующих никакой религии, католиков, мусульман и православных христиан, а также у не ответивших на вопрос о своем вероисповедании. Ориентация на успешную политическую карьеру (значения по второму фактору) более свойственна для группы учащихся, исповедующих "другую религию". Значимость же ценности приобщения к культуре (противоположный полюс) наиболее выражена в группах учащихся, исповедующих иудаизм и буддизм. Наконец, ориентация на развитие своих способностей (значения по третьему фактору) наиболее свойственна старшеклассникам, исповедующим католицизм и иудаизм. На рисунке

М.1.2 представлено размещение групп учащихся исповедующих различные религии в пространстве трех факторов: материальное благополучие (фактор F1), ориентация на успешную политическую карьеру - приобщение к культуре (фактор F2) и развитие своих способностей (фактор F3).

На рисунке достаточно отчетливо видно, что для учащихся различных религиозных ориентаций характерны и разные жизненные ценности. Более детальный кластер-анализ значений факторов для старшеклассников с разными религиозными ориентациями позволил выделить пять групп, которые различаются между собой по значениям трех факторов, получивших интерпретацию через ценности: "достижение материального благополучия", "успешная политическая карьера" и "развитие своих способностей". Первый кластер (А) образовали: "православное христианство", "мусульмане", "я не исповедую никакой религии", "я атеист", "не могу ответить на этот вопрос". Во второй кластер (В) выделилось "католическое христи-

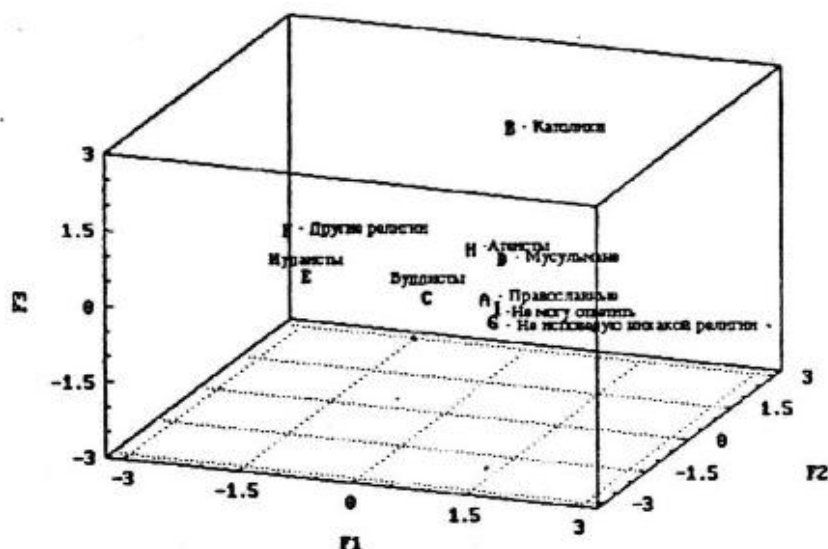


Рис.М.1.2

Размещение групп учащихся исповедующий различные религии в пространстве факторов F1, F2 и F3. А - православные, В - католики, С - буддисты, Е - иудаисты, Д - мусульмане, F - другие религии, G - я не исповедую никакой религии, Н - атеисты, I - не могу ответить на этот вопрос.

Таблица А.1.3

Религиозные ориентации учащихся, родителей и учителей (в % %)

	учащиеся	родители	учителя
протестантское христианство	6.6	14.1	10.9
католическое христианство	12.2	17.7	14.4
буддизм	0.8	0.7	0.3
иудаизм	1.2	0.7	0.0
мусульманство	13.4	12.2	0.9
другая религия	4.4	5.0	2.1
я не исповедую никакой религии	42.0	39.1	54.1
я атеист	4.4	4.8	10.3
не могу ответить на этот вопрос	16.0	8.2	8.8

анство"; в третий (С) - "буддизм"; в четвертый (Е) - "иудаизм"; пятый (D) объединил учащихся исповедующих другие религии.

Тот факт, что структура жизненных ценностей школьников, отметивших свое православное вероисповедание, и школьников, не исповедующих никакой религии, практически совпадают, позволяет заключить, что здесь мы имеем дело с отождествлением школьниками себя с православными христианами скорее "по национальному признаку", по принципу "русский - значит, христианин", нежели с сознательным обращением к постулатам веры. В этой ситуации отнесение себя к одному из других вероисповеданий (католицизм, буддизм, иудаизм, мусульманство) скорее может фиксировать обостренную национальную идентификацию.

Главным же выводом по этому сопоставлению стало изумление исследователей по поводу невероятного: массовое социологическое исследование оказалось не в состоянии выявить какие бы то ни было значимые различия в жизненных ценностях основных групп: православных и неверующих старшеклассников. Представляется, что взаимодействие по крайней мере двух мощных факторов - давление антихристианской Советской власти и популяризация "общечеловеческих ценностей", стирающих в определенной степени специфику наций и вероисповеданий - совершило свою "работу".

Результаты по амстердамской выборке. Ответы амстердамских учащихся, родителей и учителей об их вероисповедании представлены в таблице А.1.3.

Представленные в таблице данные показывают, что в амстердамской выборке среди респондентов доминируют три религиозных направления: католицизм, протестантизм и мусульманство. В целом, как видно из таблицы, родители и учащиеся сходны по своим религиозным ориентациям. В то же время наиболее представительную группу во всех трех подвыборках составляют те, кто не исповедует никакой религии. Сравнивая три группы опрошенных, можно заметить также, что по сравнению с учащимися и родителями учителя заметно чаще относят себя к тем, кто не исповедует никакой религии или атеистам. Если среди учителей эта группа составляет 64.4%, то среди учащихся - 46.4%, а среди родителей 43.9%.

Рассмотрим теперь вопрос об особенностях ценностных ориентаций учащихся, исповедующих различные религии. С этой целью был проведен так же, как и по московской выборке, факторный и кластерный анализ. Результаты факторного анализа методом главных факторов с последующим вращением по методу "varimax" Кайзера приведены в таблице А.1.4.

Выделенные факторы объясняют 85.2 % общей дисперсии, достаточно просты и хорошо интерпрет-

Таблица А.1.4

Факторные нагрузки жизненных ценностей у амстердамских старшеклассников

Жизненные ценности	F1	F2	F3
Достижение материального благополучия	0.80	0.04	-0.03
Успешная профессиональная деятельность	0.94	-0.25	-0.11
Успешная политическая карьера	0.83	-0.38	-0.25
Полноценное общение с людьми	-0.96	0.11	0.14
Счастливая семейная жизнь	-0.46	0.76	0.28
Полноценное приобщение к культуре	-0.85	-0.02	-0.02
Развитие своих способностей	-0.34	-0.31	-0.79
Познание себя	0.54	-0.02	-0.52
Воспитание детей	-0.43	-0.01	0.86
Все перечисленное для меня достаточно безразлично	0.06	0.98	0.08

Таблица А.1.5

Значения факторов для различных вероисповеданий

Вероисповедания	F1	F2	F3
Протестантское христианство	-0.05	-0.04	0.91
Католическое христианство	0.11	-0.52	1.15
Буддизм	2.43	-0.82	-1.11
Иудаизм	0.10	2.52	-0.97
Мусульманство	0.27	0.81	-1.47
Другую	-0.95	-0.60	-0.27
Я не исповедую никакой религии	-0.52	-0.62	-0.23
Я атеист	-1.34	-0.52	-1.46
Не могу ответить на этот вопрос	-0.04	-0.19	0.50

тируемы. Так, в первый биполярный фактор (F1) со значимыми положительными нагрузками вошли такие жизненные ценности, как успешная профессиональная деятельность, политическая карьера, достижение материального благополучия. Отрицательный полюс этого фактора характеризуют ценности: полноценное общение с людьми и полноценное приобщение к культуре. По сути дела данный фактор определяет два разных типа социальной ориентации. Один (положительный полюс фактора) явно связан с ценностями социального достижения: материального, профессионального и успешной политической карьеры. Второй тип (отрицательный полюс фактора) связан с ориентацией на приобщение к духовным ценностям: приобщение к культуре, общение с людьми.

Второй фактор (F2) предельно прост. Это ориентация на семью, ценность семейной жизни.

Наконец, третий фактор (F3) задается оппозицией таких ценностей, как развитие своих способностей и воспитание детей. По сути дела здесь противопоставлена эгоцентрическая ориентация на себя и ориентация опеки, заботы о другом.

Как видно из приведенных в таблице А.1.5 значений, ориентация на ценности социального достижения (материальное благополучие, успешная профессиональная деятельность и политическая карьера) среди амстердамских старшеклассников наиболее характерна для тех из них, кто исповедует буддизм. Наиболее же значимы ценности полноценного общения с людьми и приобщения к культуре для атеистов. Ориентация на ценность счастливой семейной жизни наиболее характерна для школьников исповедующих иудаизм. Значимость ценностей развития своих способностей и самопознания наиболее характерна для мусульман, атеистов и буддистов. Учащиеся же, испове-

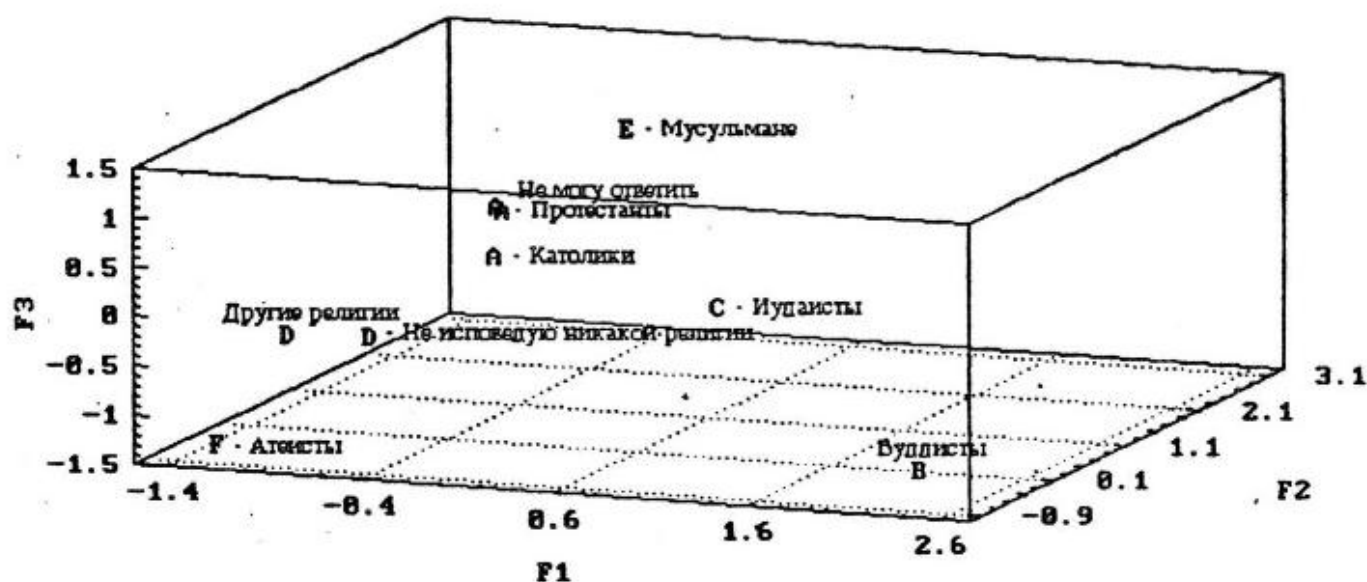


Рис.А.1.5

Размещение школьников разных вероисповеданий в пространстве трех факторов. F1 - "социальное достижение - полноценное общение с людьми"; F2 - "счастливая семейная жизнь"; F3 - "воспитание детей - развитие своих способностей".

дующие католицизм и протестантизм, ориентированы на такую ценность, как воспитание детей. Распределение школьников разных вероисповеданий в пространстве выделенных трех факторов представлено на рисунке А.1.5.

Кластер-анализ факторных значений выявил, что по своим ценностным ориентациям протестанты, католики и те, кто не смог ответить на вопрос о своем вероисповедании, оказались близки друг к другу. На рисунке они образовали кластер А. Также близкими по своим ценностным ориентациям оказались школьники, не исповедующие никакой религии и школьники исповедующие другие религии, не вошедшие в список, предложенный в анкете - кластер D.

Как видно из рисунка, свои особые ценности имеют буддисты (В), иудаисты (С), мусульмане (Е), а также атеисты (F). Из рисунка по значениям факторов можно легко реконструировать своеобразие ценностных ориентаций для каждой выделенной группы учащихся.

Кросскультурное сопоставление. Сравнение особенностей религиозных ориентаций в Москве и Амстердаме дает возможность высказать ряд соображений.

Во-первых, следует обратить внимание на то, что в московской выборке явно доминирует ориентация на одну религию - православное христианство, в то время как среди амстердамской опрошенных выражены ориентации по меньшей мере на три религиозных конфессии - католицизм, протестантизм, мусульманство. С нашей точки зрения, это различие существенно дифференцирует характер социокультурной ситуации в обоих городах.

Во-вторых, в Амстердаме практически в два раза выше по сравнению с Москвой процент тех опрошенных, кто на вопрос о своем вероисповедании ответил, что он "не исповедует никакой религии". Эти различия приведены на рисунке А.М.1.6.

В-третьих, обращают на себя внимание те принципиальные различия между московской и амстердамской выборками старшеклассников, которые получены по результатам факторного анализа. Здесь важно отметить, опираясь на различие выделенных факторов, что для московской и амстердамской выборок характерны свои специфические базисные ценностные структуры. Если для московских учащихся ценностная структура состоит из таких единиц, как "достижение материального благополучия", "успешная политическая карьера - приобщение к культуре" и "развитие своих способностей", то для амстердамской выборки характерна ценностная структура, состоящая из: "социальное достижение - приобщение к духовным ценностям", "ориентация на счастливую семейную жизнь", "ориентация на саморазвитие - забота о другом".

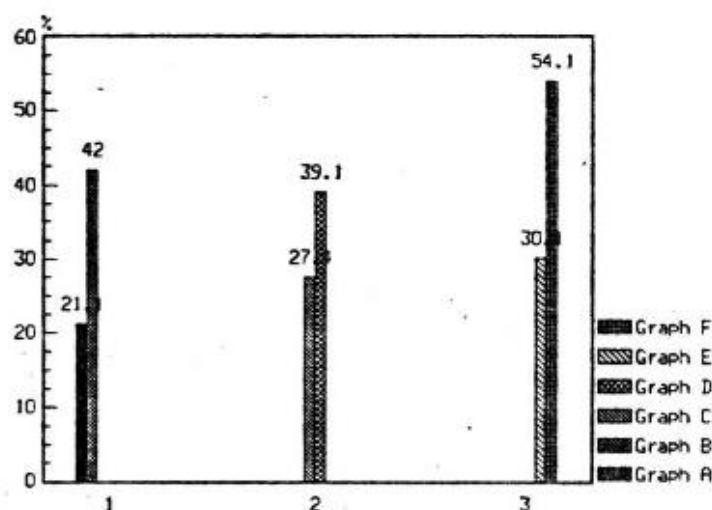


Рис.А.М.1.6

Доли опрошенных в Москве и Амстердаме, считающих, что они "не исповедуют никакой религии". 1 - учащиеся; 2 - родители; 3 - учителя. Графики А, С, Е - москвичи; графики В, D, F - амстердамцы.

По поводу этих различий можно отметить следующее. В московской выборке "материальное благополучие" выделяется в особый фактор, где группируются разнообразные ценности: достижение материального благополучия, успешная профессиональная деятельность, полноценное общение с людьми, воспитание детей, познание себя, счастливая семейная жизнь. По сути дела это синкрет разнообразных по своему содержанию ценностей, связанных с общим благополучием. В то же время для амстердамской выборки характерно то, что здесь явно противопоставлены ценности социального достижения и ценности приобщения к духовной жизни. Если в этой связи обратиться к московской выборке, то здесь противопоставлены ценности успешной политической карьеры и приобщения к культуре. В качестве еще одного важного различия следует указать на ценностное противопоставление ориентации на собственное развитие и заботу о других. Подобное противопоставление "ориентации на себя" и "на другого" отсутствует у московских старшеклассников.

В целом отмеченные различия, на наш взгляд, проявляют достаточно существенные социальные и культурные особенности, характерные для двух различных стран. Так, можно полагать, что оппозиция "политическая карьера - приобщение к культуре" действительно является одной из основных для авторитарной бюрократической системы. В этой связи, крайне интересно напомнить, что одним из основных сюжетов на этапе начала "перестройки" было противопоставление бюрократии и интеллигенции. По сути дела это задавало в советской культуре две ценностных ориентации на функционирование в социальной системе. Политическая карьера (даже в ее "безобидном" выражении - вступление в КПСС) открывала

возможность продвигаться по служебной и профессиональной лестнице. Ориентацию на ценности культуры можно рассматривать как уход от "нормы" социального функционирования, которая открывала другие возможности для самореализации в системе "развитого социализма".

В этом отношении выявленная оппозиция ценностей: "социальное достижение - приобщение к культуре" и "ориентация на саморазвитие - забота о другом" ("эгоизм-альтруизм") в амстердамской выборке старшеклассников можно считать характерными и традиционными для общества открытого типа.

В-четвертых, одним из существенных различий является объединение в московской выборке старшеклассников в общий кластер: "православных христиан", "мусульман", "не исповедующих никакой религии" и "атеистов", что свидетельствует об отсутствии между ними каких-либо различий в ценностных ориентациях. В то же время, в амстердамской выборке старшеклассников верующие явно отличаются по своим ценностным ориентациям от "атеистов" и "не исповедующих никакой религии". Как мы уже отмечали выше, подобное сходство ценностных ориентаций православных, мусульман, атеистов и не исповедующих никакой религии может свидетельствовать скорее всего об отсутствии реального влияния религиозной ориентации на жизненные ценности московских старшеклассников (по-видимому, ответ на вопрос о вероисповедании подменялся респондентами ответом о своей национальной принадлежности). Полученные же различия атеистов и верующих из амстердамской выборки делают подобное объяснение вполне вероятным.

2. Сфера досуга

В настоящем разделе мы последовательно рассмотрим ряд вопросов, характеризующих особенности досуга школьников. К ним в первую очередь относятся анализ предпочтений различных видов деятельности в структуре свободного времени и участие старшеклассников в работе молодежных организаций.

Московская выборка. Ответы москвичей на вопрос о том, чем они предпочитают заниматься в свое свободное время, представлены в таблице М.2.1.

Как видно из представленных в таблице данных, предпочтения тех или иных видов деятельности в структуре досуга у старшеклассников и взрослых имеют весьма существенные различия. Это подтверждают и результаты корреляционного анализа. Если структура досуга у учителей и родителей практически не отличаются (коэффициент ранговой корреляции Спирмена предпочтения тех или иных занятий равен 0.90), то структура досуга школьников заметно отличается от структуры досуга взрослых. Так, коэффициент ранговой корреляции Спирмена относительно предпочтения различных видов деятельности в свободное время между учащимися и родителями равен 0.44.; между учащимися и учителями его значение также равно 0.44. По сравнению со взрослыми учащиеся чаще отдают предпочтение общению с друзьями, развлечениям, спорту, туризму, просмотру телевизора, учебным занятиям. Взрослые же - домашнему хозяйству, воспитанию детей, культурной жизни, чтению литературы. В целом можно сделать вывод о том, что досуг старшеклассников более ориентирован на активные релаксационные формы.

Таблица М.2.1

Предпочтение различных видов деятельности в структуре досуга у московских учащихся, родителей и учителей (в %)

	учащиеся	родители	учителя
общение с друзьями	79.3	40.0	49.2
домашнее хозяйство	25.2	60.7	52.3
воспитание детей (братьев, сестер)	4.0	64.2	53.2
культурная жизнь	24.1	36.1	45.5
туризм, путешествия	26.1	16.5	17.2
чтение литературы	45.4	59.9	62.1
развлечения	51.3	9.0	9.7
спорт	28.9	10.4	8.4
занятия искусством	6.9	3.4	5.9
хобби	22.6	17.2	19.1
овладение профессией, специальностью	11.1	6.6	21.7
учебные занятия	16.4	3.8	6.2
общественная деятельность	1.0	3.4	1.8
просмотр телевизора (радио)	42.7	39.9	26.0
дополнительный заработок	6.3	9.0	4.8
другое	18.9	15.5	11.5

Таблица М.2.2

Предпочтение различных видов занятий в структуре досуга у московских старшекласников с разным уровнем образования матери (в %%)

	Среднее	Уч.степень
домашнее хозяйство	30.0	9.1
посещение театров, выставок, концертов	17.9	32.7
чтение художественной литературы, журналов, газет	43.2	54.5
спорту	31.6	20.0
своему хобби	21.6	32.7
овладению профессией, специальностью	6.8	14.5
учебным занятиям	13.2	20.0
просмотру телепередач, слушание радио	48.4	40.0

Анализ показывает, что есть определенные различия в распределении структуры досуга между московскими юношами и девушками. Так, среди юношей значительно больше доля учащихся, предпочитающих отдавать свое свободное время занятиям спорту 48.1% (у девушек 17.1%) и своему хобби 29.9% (у девушек 18.3%). Среди девушек большей популярностью пользуются посещения театров, выставок, концертов - 31.9% (у юношей 11.9%), чтение художественной литературы, журналов, газет - 49.4% (у юношей 38.9%).

Определенным образом изменяется и ценностная значимость различных видов деятельности в структуре досуга с возрастом учащихся. Наиболее существенными являются возрастание ориентаций на "развлечения" - 41.8% в возрасте 13-14 лет, 53.4% в возрасте 15-16 лет, 56.3% в возрасте 17-18 лет; ориентация на "занятие домашним хозяйством" - 24.0% в возрасте 13-16 лет и 32.5% в возрасте 17-18 лет. Наряду с этим падает ориентация на предпочтение занятий "туризмом" (33.5% в возрасте 13-14 лет, 25.8% в возрасте 15-16 лет, 15.6% в возрасте 17-18 лет) и своим хобби (28.7% в возрасте 13-14 лет, 21.9% в возрасте 15-16 лет, 18.8% в возрасте 17-18 лет).

Сравнение учащихся-мигрантов, недавно приехавших в Москву, со школьниками проживающими в городе длительное время, показывает, что среди мигрантов меньше доля предпочитающих отдавать свое свободное время общению с друзьями (62.1%), развлечениям (34.5%), туризму (10.3%). В то же время они склонны больше внимание уделять просмотру телепередач и слушанию радио (55.2%), спорту (44.8%) и учебным занятиям (31.0%).

Рассматривая структуру досуга учащихся в зависимости от уровня образования родителей, следует отметить, что уровень образования матери играет здесь более существенную роль, чем уровень образования отца. При этом важно подчеркнуть, что само по себе высшее образование оказывает влияние на большее предпочтение посещения театров, выставок и концертов, и падение

значимости занятий домашним хозяйством, а также времени, которое отдается просмотру телевизионных передач и слушанию радио. Наиболее дифференцирует структуру досуга школьников наличие ученой степени матери. В таблице М.2.2. приведены виды деятельности, в предпочтении которых наблюдаются наибольшие различия между школьниками, чьи матери имеют общее среднее образование и ученую степень.

Амстердамская выборка. Ответы учащихся, родителей и учителей из Амстердама на вопрос о том, чем они предпочитают заниматься в свое свободное время, представлены в таблице А.1.4.1.

Как видно из представленных в таблице данных, предпочтения тех или иных видов деятельности в структуре досуга у амстердамских старшекласников и взрослых, в отличие от москвичей, имеют достаточно сходный характер. Коэффициент ранговой корреляции между детьми и родителями по Спирмену 0.76, между учащимися и учителями - 0.62. В то же время амстердамские школьники по сравнению со взрослыми в свое свободное время более ориентированы на общение с друзьями, занятия спортом, просмотр телевизионных передач, дополнительный заработок. Взрослые же уделяют большее внимание культурной жизни, чтению литературы, общественной деятельности.

В структуре свободного времени у амстердамских старшекласников наиболее значимыми видами деятельности являются: общение с друзьями, занятия спортом, просмотр телепередач, чтение литературы, развлечения, туризм, дополнительный заработок. Малозначимы в структуре досуга учащихся: общественная деятельность, овладение профессией, домашнее хозяйство, учебные занятия.

Анализ показывает, что есть определенные различия в распределении структуры досуга между юношами и девушками. Так, среди юношей значительно больше доля учащихся, предпочитающих отдавать свое свободное время занятиям спортом 67.8% (у девушек 46.3%). Среди девушек большей популярностью пользуются общение с

Таблица А.2.1

Предпочтение различных видов деятельности в структуре досуга у амстердамских учащихся, родителей и учителей (в % %)

	учащиеся	родители	учителя
общение с друзьями	80.9	47.0	57.6
домашнее хозяйство	5.3	17.7	4.4
воспитание детей (братьев, сестер)	4.0	1.9	0.0
культурная жизнь	11.9	29.5	49.7
туризм, путешествия	34.6	34.3	52.6
чтение литературы	42.6	63.5	67.5
развлечения	36.5	36.7	26.6
спорт	55.1	26.1	40.1
занятия искусством	6.5	4.8	11.4
хобби	29.2	28.5	27.5
овладение профессией, специальностью	4.3	6.2	12.0
учебные занятия	6.7	11.5	10.5
общественная деятельность	2.1	10.1	12.9
просмотр телевизора (радио)	57.1	37.4	19.3
дополнительный заработок	34.6	5.0	1.5
другое	14.0	11.5	5.3

друзьями 87.0% (у юношей 72.0%), туризм 40.2% (у девушек 26.2%), чтение художественной литературы, журналов, газет - 29.2% (у юношей 18.0%).

Определенным образом изменяется и ценностная значимость различных видов деятельности в структуре досуга с возрастом учащихся. Здесь наиболее существенными моментами являются возрастание ориентаций на развлечения и падение их ориентаций на занятия своим хобби. Так, в возрасте 13-14 лет ориентированы на развлечения 28.4%, в возрасте 15-16 лет - 34.4%, в возрасте 17-18 лет - 41.4%. Динамика падения с возрастом значимости занятий своим хобби выглядит следующим образом: 38.8%, 32.1%, 22.6%.

Заметные различия наблюдаются в структуре досуга между коренными амстердамцами и мигрантами. Сравнение учащихся-мигрантов, недавно приехавших в Амстердам, со школьниками проживающими в городе длительное время, показывает, что среди мигрантов меньше доля предпочитающих отдавать свое свободное время общению с друзьями 73.7% (среди коренных жителей 83.8%) и развлечениям 26.4% (у коренных жителей 42.4%). В то же время они склонны больше внимание уделять в свободное время домашнему хозяйству (10.4% и 3.3%), дополнительному заработку (40.1% и 33.6%), учебным занятиям (13.7% и 3.1%), овладению профессией (9.4% и 2.4%), своему хобби (37.7% и 25.2%). В принципе эти различия достаточно определенно характеризуют различия в стиле досуга коренных амстердамцев и мигрантов. Последние более ориентированы на выполнение различных обязанностей в

семье, подготовке себя к профессиональной деятельности.

Кросскультурное сопоставление. Данные опроса позволяют рассмотреть, насколько отличаются предпочтения различных видов деятельности в структуре досуга у учащихся, родителей и учителей Москвы и Амстердама. С этой целью для выделения базисных видов деятельности в структуре досуга у учащихся, родителей и учителей московской и амстердамской выборок к полученным данным применялся метод главных факторов с последующим вращением по критерию "varimax" Кайзера.

Факторные нагрузки предпочтений различных видов досуговой деятельности по московской и амстердамской выборкам приведены в таблице А.М.2.1.

Три выделенных фактора объясняют 90.7% общей дисперсии. Первый фактор (F1) с высокими положительными весами определили такие виды досуга, как: туризм и путешествия; хобби; общественная деятельность; занятия искусством и художественной деятельностью; спорт. С высокими отрицательными: домашнее хозяйство; воспитание детей; другое. Как видно, этот фактор определяется оппозицией "активные релаксационные формы - занятия по дому". При этом можно отметить, что выделенные в этом факторе релаксационно-активные формы деятельности предполагают общение и коммуникацию вне семьи, в то время как виды деятельности, определяющие противоположный полюс фактора, ориентированы на внутрисемейное общение.

Фактор (F2) с высокими положительными нагрузками определили: культурная жизнь (посеще-

Таблица А.М.2.1

Факторные нагрузки предпочтения различных видов деятельности в структуре досуга по московской и амстердамской выборке

	F1	F2	F3
общение с друзьями	0.13	-0.52	0.75
домашнее хозяйство	-0.84	0.30	-0.44
воспитание детей (братьев, сестер)	-0.71	0.22	-0.65
культурная жизнь	0.12	0.91	-0.36
туризм, путешествия	0.97	0.04	0.20
чтение литературы	0.30	0.75	-0.53
развлечения	0.26	-0.33	0.87
спорт	0.69	-0.59	0.34
занятия искусством	0.72	0.33	0.34
хобби	0.84	-0.38	0.28
овладение профессией, специальностью	-0.27	0.74	0.04
учебные занятия	0.19	0.21	0.92
общественная деятельность	0.83	0.38	-0.18
просмотр телевизора (радио)	0.25	-0.94	0.18
дополнительный заработок	0.04	-0.94	-0.05
другое	-0.78	-0.44	0.38

ние театров, выставок, концертов); чтение художественной литературы, журналов, газет; овладение профессией, специальностью, а с отрицательными: смотрю телевизор и слушаю радио; дополнительный заработок. Данный фактор связан с оппозицией: "культурно-информационные формы досуга - дополнительный заработок".

В третий фактор (F3) вошли: учебные занятия; развлечения; общение с друзьями.

Значения данных факторов для учащихся, родителей, учителей Москвы и Амстердама приведены в таблице А.М.2.2.

Как видно из таблицы, у родителей, учителей и учащихся г.Москвы наиболее выражен отрицательный полюс фактора F1, то есть для них характерны формы проведения досуга, связанные с домом и семьей, а именно занятия домашним хозяйством, воспитанием детей. Учителя, родители и учащихся Амстердама имеют по данному фактору положительные значения. Это означает, что для них характерно проведение досуга в таких формах, как: туризм и путешествия, занятие сво-

им хобби, общественной деятельностью, искусством и художественной деятельностью, спортом. В принципе данный фактор достаточно четко дифференцирует по формам организации досуга московскую и амстердамскую выборки в целом. Москвичи ориентированы на виды деятельности, связанные с домашним хозяйством и внутрисемейное общение, а амстердамцы - на активные релаксационные формы, предполагающие внесемейный круг общения.

Высокие положительные значения у московских и амстердамских учителей по фактору F2 свидетельствуют о том, что они в отличие от учащихся и их родителей (как москвичей, так и амстердамцев) больше предпочитают культурные формы досуга - посещение театров, выставок, концертов; чтение художественной литературы, журналов и газет; овладение профессией, специальностью. Амстердамские учащиеся, имея по данному фактору самое большое отрицательное значение, предпочитают такие виды досуга, как просмотр телевизионных передач, слушание радио, а также

Таблица А.М.2.2

Значения факторов для учащихся, родителей и учителей Москвы и Амстердама

	F1	F2	F3
Москва			
Учащиеся	-0.82	0.12	1.99
Родители	-1.02	-0.17	-1.34
Учителя	-0.90	1.00	-0.48
Амстердам			
Учащиеся	0.46	-1.98	-0.03
Родители	0.57	0.02	-0.07
Учителя	1.71	1.01	0.06

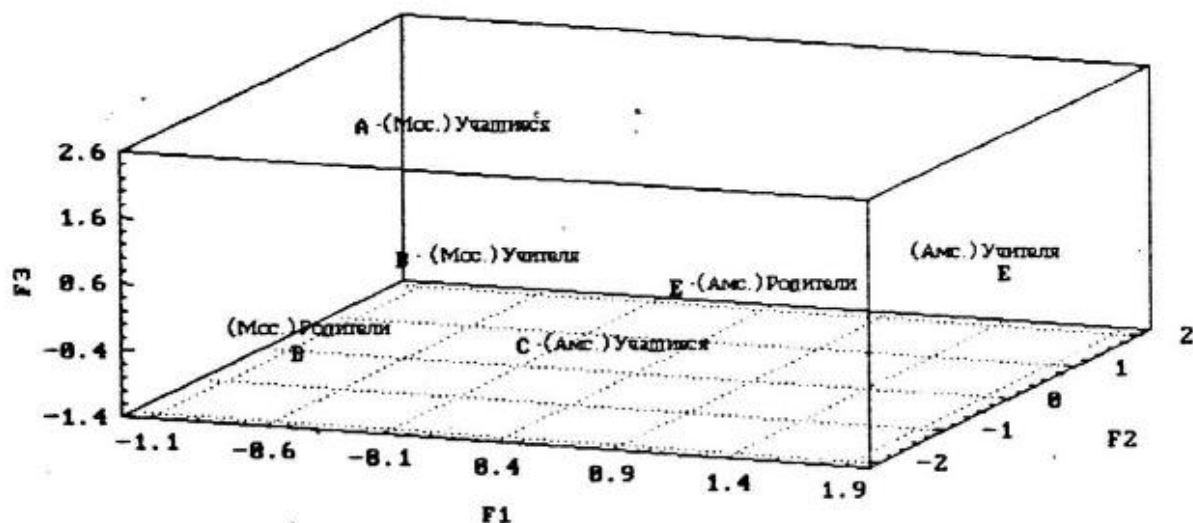


Рис.А.М.2.1

Размещение значений факторов для учащихся, родителей и учителей Москвы и Амстердама в пространстве факторов F1, F2 и F3. Кластер А - учащиеся Москвы; кластер В - московские учителя и родители; кластер С - учащиеся Амстердама; кластер Е - амстердамские учителя и родители.

дополнительный заработок. В принципе этот фактор хорошо дифференцирует учителей (как московских, так и амстердамских), как особую социально-профессиональную группу со своими характерными предпочтениями в проведении досуга.

Значения по фактору F3 показывают, что он дифференцирует московских старшеклассников от всех остальных групп опрошенных. Характерной для школьников особенностью, как это следует из значений по фактору F3, являются такие формы деятельности в структуре досуга, как учебные занятия, развлечения, общение с друзьями.

Более детально все эти различия для учащихся, родителей, учителей Москвы и Амстердама можно проследить на рис.А.М.2.1, где дополнительно представлены также результаты кластер-анализа значений факторов F1, F2 и F3.

Как видно из рисунка, взрослые внутри каждой выборки (родители и учителя) объединились в общие кластеры (В и Е), что свидетельствует, с одной стороны, о сходстве предпочтений ими форм досуга, а, с другой, - о различии этих предпочтений между взрослыми Москвы и Амстердама.

Значимо отличаются от взрослых и между собой московские и амстердамские старшеклассники, так как они образовали свои собственные кластеры.

Особый интерес представляет анализ особенностей участия старшеклассников в жизни различных молодежных объединений и организаций. На вопрос анкеты об отношении к какой-либо молодежной организации или группе - 21.5% москвичей ответило, что относят себя к таким организациям (в Амстердаме - 34.6%).

Материалы опроса позволяют выявить наиболее привлекательные моменты молодежной орга-

низации для тех учащихся, которые принимают участие в ее деятельности. Так, среди наиболее привлекательных моментов (17.7% опрошенных в Москве и 46.4% в Амстердаме) выступает прежде всего возможность общаться со сверстниками вне школы. На втором месте по значимости находятся общность интересов с членами группы (11.7% в Москве и 13.0% в Амстердаме) и чувство дружбы, любви к членам организации или группы (11.5% в Москве и 12.9% в Амстердаме). Несколько менее значимы такие моменты, как свобода отношений в группе (9.2% в Москве и 8.8% в Амстердаме), отсутствие контроля со стороны взрослых (9.7% в Москве и 6.4% в Амстердаме), возможность "сбросить маску" и быть тем, кем ты хочешь (5.7% в Москве и 7.3% в Амстердаме). Идеологические моменты деятельности организации или группы привлекают всего лишь 4.9% старшеклассников в Москве и 4.5% в Амстердаме. Наконец, если для москвичей практически незначимым оказался такой момент, как чувство единства группы, ее обособленность от других (1.6%), то среди амстердамцев на него указал несколько больший процент опрошенных - 7.2%.

В целом же представленные данные позволяют сделать вывод о том, что практически старшеклассники Москвы и Амстердама сходным образом оценивают для себя привлекательные стороны молодежной организации. При этом, повторимся, наиболее привлекательным моментом здесь выступает возможность общаться со своими сверстниками вне школы. Следует также отметить, что идеологические моменты деятельности организации субъективно осознаются старшеклассниками как малозначимые моменты, мотивирующие их участие в деятельности организации.

3. Оценка криминогенности в среде старшекласников

Наряду с выяснением вопросов о досуге старшекласников представляет особый интерес проблема, связанная с анализом их самочувствия в пространстве городской среды. Не секрет, что молодежные группы имеют свои собственные ареалы, места "тусовок" и т.п. В этой связи мы рассмотрим, насколько распространено в среде учащихся представление о наличии своей собственной территории в городе и насколько также распространено среди них ощущение существующих для них опасных районов и мест. Помимо этого, будет рассмотрен комплекс вопросов, касающихся непосредственной оценки состояния криминогенности в молодежной среде, выявлению оценок значимости той или иной мотивации при совершении противоправных действий.

Для выяснения наличия у старшекласников "своей собственной территории в городе" перед ними ставился следующий вопрос: "Есть ли в городе такие особые места или районы, где Вы предпочитаете постоянно собираться и общаться с друзьями в свободное время?". Отвечая на него 46.5% московских и 63.4% амстердамских учащихся отметили, что есть "несколько" таких мест; 21.3% в Москве и 13.3% в Амстердаме указали, что есть "одно" такое место"; "нет" таких мест - соответственно 29.1% и 23.6%.

Сопоставление этих данных показывает, что среди амстердамских школьников по сравнению с московскими заметно выше доля тех, кто имеет в городе несколько мест, где они могут собираться и общаться со своими друзьями. Это позволяет сделать вывод о том, что в целом городская инфраструктура в Амстердаме предоставляет подросткам большие возможности для их неформального общения, чем в Москве. Следует также отметить, что у москвичей с возрастом заметно увеличивается число школьников, для которых существуют в городе определенные места для общения с друзьями. Так, в возрасте 13-14 лет на это указывает 36.7% подростков, в возрасте 15-16 лет - 48.4%, а в возрасте 17-18 лет - 55.0%. В Амстердаме же эти различия не столь существенны - 62.9% в возрасте 13-14 лет и 68.1% в возрасте 17-18 лет. Судя по этим данным можно сделать вывод о том, что амстердамские школьники более активно, чем москвичи, осваивают городское пространство для своего постоянного общения с друзьями уже в младшем подростковом возрасте.

Обратимся теперь непосредственно к оценке старшекласниками уровня криминогенности в городе. В этой связи, в первую очередь, мы попытались выяснить у школьников, есть ли в их городе такие места или районы, которые они предпочитают обходить стороной. Отвечая на него, половина учащихся в Москве (49.1%) и треть в Амстердаме

(36.9%) отметила, что таких мест нет. Вместе с тем, 38.3% москвичей и 48.6% амстердамцев указало, что существует несколько таких мест. Наконец, 10.8% московских школьников и 14.7% амстердамских считает, что есть одно такое место. Таким образом примерно половина из опрошенных школьников в Москве и Амстердаме считает, что в их городе есть опасные для них места или районы. Причем наличие опасных и криминогенных зон в городском пространстве амстердамские школьники отмечают чаще, чем москвичи.

Следует отметить, что существуют заметные различия между юношами и девушками при ответе на этот вопрос в сравниваемых городах. Так, московские девушки несколько реже отмечают наличие опасных мест в городе, чем юноши (соответственно: 45.4% и 55.5%). По-видимому, это связано с большей активностью московских юношей в освоении городского пространства, где они вынуждены пересекаться с разными социальными группами. В этом отношении можно думать, что подростки и юноши более чутко реагируют на социальные "границы" городского пространства. В Амстердаме же тенденции противоположны. Девушки чаще отмечают наличие в городе опасных для себя мест, чем юноши (соответственно: 53.4% и 40.8%). Здесь, по-видимому, проявляются в большей степени традиционные полоролевые различия: женщины более чувствительны к проявлениям по отношению к ним агрессии, чувствуют себя более слабыми и незащищенными.

Следует отметить, что с переходом от подросткового возраста к юношескому достаточно заметно увеличивается количество школьников, фиксирующих наличие в городе целого ряда опасных для них мест. Это характерно как для Москвы, так и для Амстердама. Среди москвичей в возрасте 13-14 лет наличие нескольких опасных мест в городе отмечает 32.7%, а в возрасте 15-16 лет - 39.6% (соответственно в Амстердаме: 46.9% и 51.5%). Очевидно, это связано с тем, что на этапе перехода от подросткового возраста к юношескому расширяется не только ареал освоения учащимися городского пространства (более независимое от взрослых передвижение в городе, пользование городским транспортом и т.п.), но и расширяются их социальные контакты и параллельно с этим растет фиксация опасных городских зон.

Любопытно, что с ростом обеспеченности семьи уменьшается доля школьников, выделяющих опасные для себя места в городском пространстве (среди москвичей с 48.3% у недостаточно обеспеченных до 39.8% у высокообеспеченных учащихся; среди амстердамцев соответственно: 55.1% и 44.6%). По-видимому это связано с определенной социальной стратификацией городского пространства.

Если влияние материального уровня семьи на чувствительность школьников к наличию крими-

ногенных зон в городе проявляется в Москве и Амстердаме сходным образом, то влияние уровня образования родителей обнаруживает противоположные тенденции. Среди москвичей наиболее чувствительными к выделению опасных для себя мест в городе оказываются школьники с высоким образовательным уровнем родителей (кандидат, доктор наук). При этом наибольшее влияние здесь оказывает высокий образовательный статус матери. Так, среди школьников, матери которых имеют ученую степень, чувствительными к наличию многих опасных мест в городе оказывается уже 61.8% учащихся (для сравнения: у школьников со средним образованием матери таких 39.5%). Среди амстердамцев же наоборот чаще фиксируют наличие опасных для себя мест школьники с низким уровнем образования. Например, среди школьников, чьи матери имеют начальное общее среднее образование (MAVO) или начальное профессиональное образование (LBO) таких соответственно 46.7% и 47.3%. У школьников же с ученой степенью матери - 37.9%. Это в принципе может свидетельствовать о большей социальной стратифицированности городского пространства в Амстердаме.

Пытаясь определить степень криминогенности в среде старшеклассников, в ходе опроса мы просили родителей, учителей и самих школьников оценить распространенность среди школьников различных негативных явлений. В ходе опроса использовалась четырехбалльная шкала: "очень часто", "часто", "редко", "никогда". В таблице А.М.3.1. представлены доли ответов учащихся, учителей и родителей из Москвы и Амстердама по пункту шкалы "очень часто".

Как видно из таблицы, учащиеся обоих городов по сравнению со взрослыми чаще склонны фиксировать распространенность в среде сверстников таких отрицательных явлений, как курение, употребление спиртных напитков, сквернословие, спекуляция, вызывающее отношение к старшим. В целом же они вообще более критично оценивают степень криминогенности в молодежной среде по сравнению со взрослыми.

Следует заметить, что школьники из Амстердама более критично, по сравнению со своими сверстниками из Москвы, оценивают состояние криминогенности в молодежной среде. Эти тенденции отражены на рисунке А.М.3.1.

Следует заметить, что с возрастом московские учащиеся все чаще начинают отмечать распрост-

Таблица А.М.3.1

Распространенность негативных явлений в среде старшеклассников по мнению учащихся, родителей и учителей (в % %)

	учащиеся	родители	учителя
Москва			
повышенная заболеваемость	6.0	5.7	14.4
наркомания, таксикомания	0.9	0.6	0.0
курение	33.0	11.5	15.7
употребление спиртных напитков	10.3	3.6	2.1
воровство	0.8	1.1	1.9
половая распущенность	2.6	1.1	0.7
жестокость, насилие	1.8	1.7	7.9
нарушение общественного порядка	8.3	3.7	6.0
потребительское отношение к жизни	10.3	10.4	21.4
проституция	1.7	0.9	0.0
сквернословие	31.2	13.4	19.4
спекуляция	6.1	2.5	1.2
вызывающее отношение к старшим	16.1	9.2	10.0
Амстердам			
повышенная заболеваемость	16.3	4.8	3.0
наркомания, таксикомания	7.5	2.3	2.1
курение	36.9	12.7	12.5
употребление спиртных напитков	17.9	4.6	2.7
воровство	8.1	1.3	4.2
половая распущенность	6.2	2.0	0.3
жестокость, насилие	5.8	0.3	4.2
нарушение общественного порядка	10.9	16.3	4.5
проституция	2.3	7.9	0.3
сквернословие	48.1	14.0	25.2
вызывающее отношение к старшим	14.3	6.1	7.4

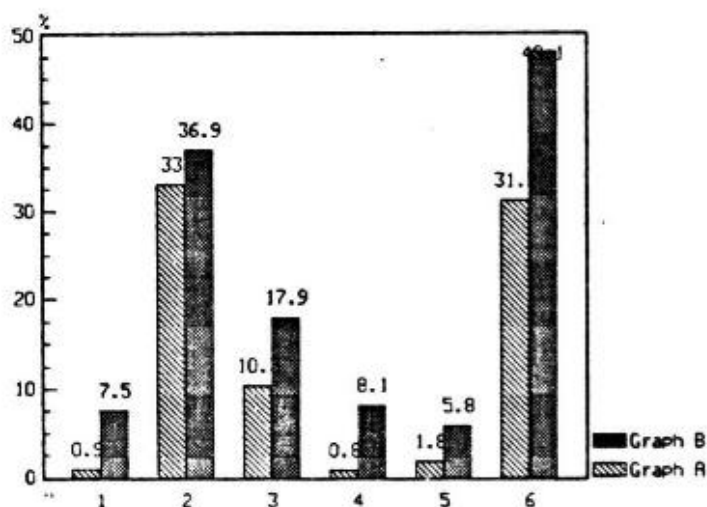


Рис.А.М.3.1

Оценка состояния криминогенности в молодежной среде старшеклассниками Москвы (график А) и Амстердама (график В). 1 - "наркомания, таксикомания", 2 - "курение", 3 - "употребления спиртных напитков", 4 - "воровство", 5 - "жестокость, насилие", 6 - "сквернословие".

раненность среди сверстников таких явлений, как курение и употребление спиртных напитков. Так, если в возрасте 13-14 лет лишь 15.9% учащихся указывают на распространение курения среди одноклассников и знакомых, то в возрасте 15-16 лет - 35.7%, а в возрасте 17-18 лет - 48.1%. Возрастная динамика оценки распространенности употребления спиртных напитков аналогична: 13-14 лет - 4.8%, 15-16 лет - 10.0%, 17-18 лет - 20.6%. Среди амстердамских школьников с возрастом также учащается фиксация употребления спиртных напитков (14.8% в возрасте 13-14 лет, 15.0% в возрасте 15-16 лет, 22.2% в возрасте 17-18 лет); реже фиксируются такие отрицательные явления, как воровство (соответственно: 13.9%, 8.8%, 5.8%), нарушение общественного порядка (соответственно: 16.5%, 12.4%, 7.7%). Эти тенденции отражены на рисунке А.М.3.2.

Приведенные на рисунке данные достаточно отчетливо показывают, что среди амстердамских школьников в младшем подростковом возрасте (13-14 лет) намного выше распространены такие негативные явления, как употребление спиртных напитков и курение, чем у москвичей. Достаточно интересно падение с возрастом учащихся в амстердамской выборке таких негативных явлений, как воровство и нарушение общественного порядка. Подобная тенденция по всей видимости связана с дифференцированностью системы общего образования в Нидерландах, которая предполагает разную продолжительность обучения в разных типах образовательных учреждений: MAVO (12-16 лет), NAVO (12-17 лет), VWO (12-18 лет). Такая дифференцированность связана с определенной социальной стратификацией. В этом смысле можно

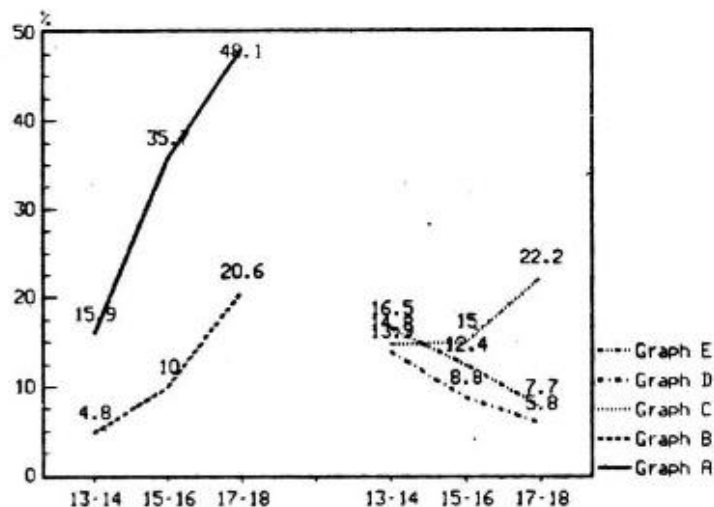


Рис.А.М.3.2

Возрастная динамика фиксации старшеклассниками распространности в среде сверстников негативных явлений. Москва: "курение" (график - А) и "употребление спиртных напитков" (график - В). Амстердам: "курение" (график - С), "воровство" (график - D), "нарушение общественного порядка" (график - Е)

говорить о том, что амстердамские учащиеся более старших возрастов, как учащиеся дифференцируются не столько по возрасту, сколько по социально-стратификационному признаку. Это и обеспечивает наличие в разных странах (соответственно и в возрастах учащихся) разной степени распространенности негативных явлений.

Анализ материалов опроса показывает, что учащиеся, исповедующие иудаизм и буддизм, как в Москве, так и в Амстердаме, значительно чаще (в два, а иногда и в четыре-пять раз), по сравнению с учащимися других вероисповеданий, отмечают распространенность среди одноклассников таких явлений, как проституция, половая распущенность, воровство, наркомания и токсикомания, спекуляция, жестокость, насилие, нарушение общественного порядка, вызывающее отношение к старшим. Видимо, это связано с тем, что религиозные нормы, присущие учащимся этих вероисповеданий, делают их более критичными к оценке распространенности этих явлений среди сверстников. Вместе с тем следует отметить, что наряду с этими общими тенденциями амстердамские школьники, исповедующие мусульманство, заметно чаще, чем учащиеся, исповедующие другие религии, отмечают распространенность в среде своих одноклассников и знакомых такого негативного явления, как нарушение общественного порядка. По-видимому, это также связано с характерными для Амстердама особенностями социальной стратификации определенных национальных общностей (наличие мигрантов из мусульманских стран, их относительно невысокий социальный статус, особенности их расселения -

Таблица А.М.3.2

Наиболее опасные преступления по мнению старшеклассников (в %%)

	Москва	Амстердам
убийство	92.9	91.6
изнасилование	83.8	83.0
истязание	60.0	47.2
торговля наркотиками	57.1	63.6
разжигание межнациональной розни	45.3	20.3
террористическая деятельность	31.4	46.5
грабеж, разбойное нападение	21.7	29.6
проституция	21.3	18.4
гомосексуализм	20.7	-
кража личного имущества граждан, мошенничество	13.8	8.5
антигосударственная деятельность	6.4	7.2
порча, кража общественного и государственного имущества	3.0	4.1
хулиганство, нарушение общественного порядка	2.7	2.0
участие в забастовках, несанкционированных митингах	1.0	1.0

сказывается на большей распространенности среди них нарушений общественного порядка).

Интересно также отметить, что московские учащиеся с высоким образовательным уровнем матери значительно чаще отмечают у своих сверстников наличие потребительского отношения к жизни. Если у учащихся со средним образованием матери таких 8.9%, то с ученой степенью - 27.3%. Они же чаще склонны отмечать распространенность жестокости и насилия среди сверстников (4.7% у учащихся с неполным средним образованием матери и 16.4% у учащихся с ученой степенью матери). В свою очередь амстердамские школьники с высоким образовательным уровнем отца чаще выделяют распространенность среди сверстников такого негативного явления, как наркомания (8.7% с начальным средним образованием (MAVO) и 19.2% с ученой степенью отца). Как можно заметить, уровень образования матери и отца по разному проявляется среди московских и амстердамских старшеклассников при оценке ими негативных тенденций.

Помимо оценки степени распространенности негативных явлений в среде старшеклассников, в ходе опроса выяснялось также мнение учащихся о том, какие преступления они считают наиболее опасными. В таблице А.М.3.2. представлены эти данные.

Представленные в таблице данные крайне интересны, поскольку они показывают практически полное совпадение мнений старшеклассников обоих городов о степени опасности тех или иных преступлений. С нашей точки зрения, это свидетельствует о совпадении нормативных систем у школьников Москвы и Амстердама относительно тех или иных криминальных проявлений. Отметим только, что москвичи несколько более высоко оценивают степень опасности такого криминального

проявления, как "разжигание межнациональной розни" и "истязания", а амстердамцы - "торговлю наркотиками" и "террористическую деятельность".

Как в Москве, так и в Амстердаме между юношами и девушками наблюдаются сходные тенденции в оценке наиболее опасных преступлений. Девушки чаще отмечают опасность таких преступлений как изнасилование и истязание, а юноши - террористическую деятельность. Эти тенденции отражены на рисунке А.М.3.3.

Подобные различия вполне очевидны и характеризуют разные полоролевые установки относительно оценки опасных преступлений.

Оказывает влияние на ответы учащихся и возрастной фактор. Так, если среди московских уча-

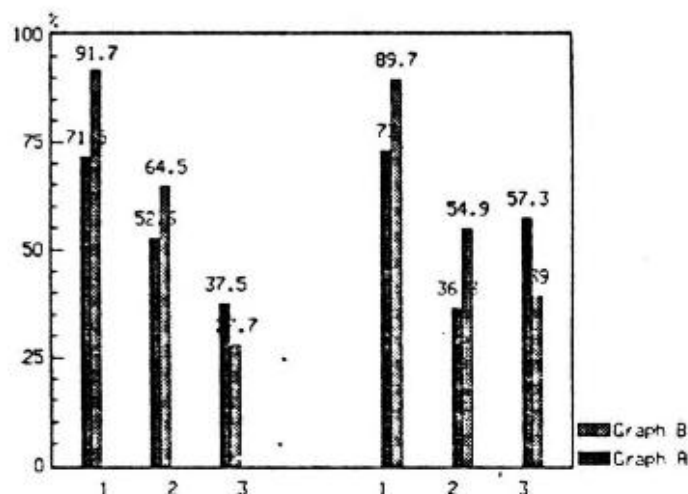


Рис. А.М.3.3

Оценка опасных преступлений московскими и амстердамскими юношами и девушками. 1 - "изнасилование", 2 - "истязание", 3 - "террористическая деятельность". График А - юноши, график В - девушки. Слева москвичи, справа - амстердамцы.

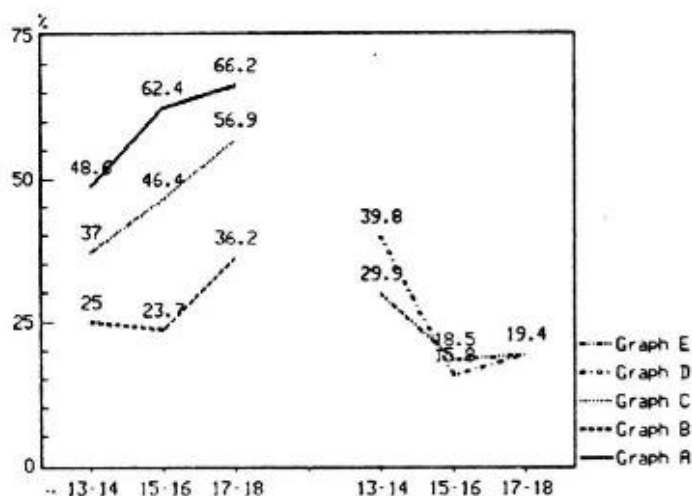


Рис.М.3.1

Возрастная динамика оценки степени опасности московскими старшеклассниками различных преступлений. График А - "истязание", график В - "террористическая деятельность", график С - "разжигание межнациональной розни", график D - "проституция", график Е - гомосексуализм.

шихся 13-14 лет только 48.6% считают опасным преступлением - истязание, то среди 15-16-летних таких уже - 62.4%, а среди 17-18-летних - 66.2%. Подобная же тенденция наблюдается и для такого вида преступления, как террористическая деятельность. Среди учащихся 13-14 лет считают этот вид наиболее опасным преступлением - 25.0%, 15-16 лет - 32.7%, 17-18 лет - 36.2%. То же самое характерно и для "разжигания межнациональной розни", если среди 13-14-летних считают этот вид преступления наиболее опасным - 37.0%, то среди 15-16-летних - 46.4%, а среди 17-18-летних - 56.9%. Таким образом для таких видов преступлений, как истязание, террористическая деятельность и разжигание национальной розни, с возрастом увеличивается доля учащихся, которые считают эти преступления наиболее опасными. Обратная тенденция наблюдается для таких видов преступлений, как проституция и гомосексуализм. Среди учащихся 13-14 лет доля тех, кто считает проституцию наиболее опасным преступлением, составляет 39.8%, у 15-16-летних - 15.8%, у 17-18-летних - 19.4%. Доля тех, кто отмечает гомосексуализм как наиболее опасное преступление, соответственно: 29.9%, 18.5%, 19.4%. Графически эти тенденции представлены на рисунке М.3.1.

Как видно из представленных на рисунке данных, на рубеже перехода от подросткового к юношескому возрасту (от 13-14 лет к 15-16 годам) резко падает оценка опасности таких противоправных действий, как проституция и гомосексуализм, а также резко возрастает оценка опасности истязания. В юношеском же возрасте оценка степени опасности этих действий практически не меняется. В то же время можно заметить, что оценка

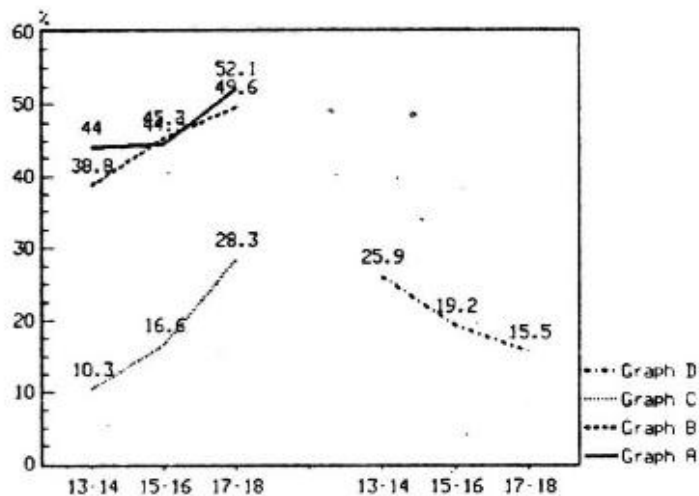


Рис.А.3.1

Возрастная динамика оценки степени опасности амстердамскими старшеклассниками различных преступлений. График А - "истязание", график В - "террористическая деятельность", график С - "разжигание межнациональной розни", график D - "проституция".

степени опасности таких противоправных действий, как "террористическая деятельность" и "разжигание межнациональной розни" неуклонно растет на всем протяжении подросткового и юношеского возрастов.

Подобные же тенденции в оценке степени опасности тех или иных преступлений проявляются и в амстердамской выборке. Эта возрастная динамика отражена на рисунке А.3.1.

Обобщая эти данные можно отметить, что по мере взросления учащихся для них становятся более опасными преступления против личности и государства и в то же время падает оценка степени опасности противоправных действий, связанных с сексуальным поведением. Последнее может быть связано с приобретением частью учащихся сексуального опыта, что приводит к снижению чувствительности к культурно-нормативным запретам этих типов сексуальных отношений.

Наряду с оценкой степени опасности тех или иных видов преступлений, в опросе выяснялось мнение учащихся, учителей и родителей о причинах преступлений, совершаемых старшеклассниками.

Результаты по московской выборке. Мнения московских учащихся, учителей и родителей о причинах, побуждающих подростков к совершению противоправных действий приведены в таблице М.3.1.

Как видно из представленных в таблице данных, старшеклассники большее значение по сравнению со взрослыми придают таким факторам, как безвыходность ситуации, боязнь нарушить корпоративные законы своей группы, расчет на то, что не попадутся, и социальное положение родителей. Помимо этого; они чаще отмечают такие субъективные побуждения, как стремление к острым

Таблица М.3.1

Причины, побуждающие подростков совершать правонарушения по мнению московских учащихся, родителей и учителей (в %%)

	учащиеся	родители	учителя
провоцируют друзья и знакомые	41.5	36.4	38.2
не способны сочувствовать пострадавшему	33.9	37.0	43.8
не считаются с существующими нормами	11.1	18.9	26.3
попали в безвыходную ситуацию	46.3	21.4	13.2
боятся нарушить законы своей группы	42.9	31.2	30.1
не думают о последующем наказании	31.9	44.3	48.3
недооценивают тяжести преступления	32.1	36.7	37.6
рассчитывают на то, что не попадутся	56.8	43.7	45.1
надеются на социальное положение родителей	17.0	9.5	9.4
рассчитывают на адвокатскую защиту	2.5	1.1	0.7
наказание менее значимо, чем достижение результата	10.3	7.8	11.2
стремятся к острым ощущениям	33.2	24.1	23.3
не знают законов	15.3	33.4	33.0
плохо владеют собой	22.3	22.5	23.8
стремятся получить удовольствие	21.5	12.3	13.7
другое	17.6	-	4.6

ощущениям и желание получить удовольствие. Взрослые же чаще отмечают такие моменты, как незнание законов и то, что подростки не считаются с существующими нормами и не думают о последующем наказании. Интересно, что учителя чаще других отмечают такой фактор, как отсутствие эмпатической чувствительности к страданиям жертвы преступления. В целом же можно отметить, что старшеклассники при оценке значимых факторов, побуждающих к преступлению, склонны большее внимание уделять роли ближайшего социального окружения ("давления группы"), в то время как взрослые выше оценивают значимость знания норм и законов, как регуляторов социального поведения.

Представленные в таблице данные позволяют сделать вывод о том, что мотивация, приписываемая старшеклассниками действиям противоправного характера, имеет определенную иерархию: давление группы, эмпатическая нечувствительность к ущербу наносимому объекту противоправного действия, личностные особенности субъекта противоправного действия, слабое знание законодательных основ.

Прослеживая различия между юношами и девушками, можно отметить, что девушки по сравнению с юношами чаще указывают на такие причины противоправных действий, как "боязнь нарушить законы своей группы" (девушки - 50.6%, юноши - 31%) и "неспособность сочувствовать тому, кто может пострадать" (девушки - 38.9%, юноши - 25.6%). В то же время, в отличие от девушек, юноши в качестве причин совершаемых подростками преступлений чаще отмечают, что "подростки не думают о последующем наказа-

нии" (38.4% - юноши и 27.9% - девушки) и "не знают законов" (21.3% - юноши и 11.5% - девушки). Эти различия показывают, что девушки более склонны к выделению в качестве причин совершения противоправных действий подростками таких факторов, как непосредственное социальное окружение ("дурная компания") и эмпатическая неразвитость ("толстокожесть") человека, совершающего преступление. Юноши же чаще указывают на причины интеллектуального характера - неже-

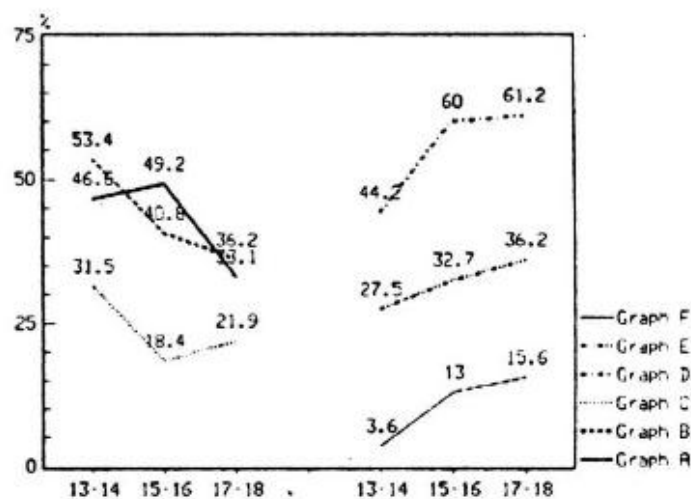


Рис. М.3.2

Возрастная динамика объяснения причин совершения противоправных действий у московских старшеклассников. График А - "попал в безвыходную ситуацию" график В - "боязнь нарушить законы группы", график С - "стремление получить удовольствие", график D - "рассчет на то, что не попадетсся", график Е - "не думает о последующем наказании", график F - "не считаются с существующими нормами".

Таблица А.3.1

Причины, побуждающие подростков совершать правонарушения по мнению амстердамских учащихся, родителей и учителей (в % %)

	учащиеся	родители	учителя
провоцируют друзья и знакомые	73.6	63.5	68.3
не способны сочувствовать пострадавшему	17.9	9.4	9.1
не считаются с существующими нормами	16.1	30.2	47.2
попали в безвыходную ситуацию	46.9	49.3	52.5
боятся нарушить законы своей группы	12.0	22.7	26.4
не думают о последующем наказании	18.6	21.5	14.1
недооценивают тяжести преступления	26.4	43.2	53.7
рассчитывают на то, что не попадутся	16.0	15.5	11.1
надеются на социальное положение родителей	6.1	4.3	0.9
рассчитывают на адвокатскую защиту	4.4	1.2	0.6
наказание менее значимо, чем достижение результата	13.0	11.8	15.5
стремятся к острым ощущениям	58.1	62.6	71.3
не знают законов	4.7	5.1	0.9
плохо владеют собой	17.0	15.2	11.1
стремятся получить удовольствие	35.5	17.4	16.4
другое	17.4	6.0	6.5

лание предвидеть последствия преступного действия и незнание законов.

Анализ возрастной динамики ответов старшеклассников на вопрос о причинах, совершаемых подростками преступлений, показывает, что с возрастом падает число учащихся, отмечающих в качестве основных причин преступлений: "попали в безвыходную ситуацию", "боятся нарушить законы своей группы", "стремятся получить удовольствие". В то же время с возрастом увеличивается число старшеклассников, указывающих следующие причины преступлений: "рассчитывают на то, что не попадутся", "не думают о последующем наказании", "не считаются с существующими нормами". Эти тенденции отражены на рисунке М.3.2.

Приведенные тенденции показывают, что с возрастом падает значимость мотивации совершения противоправных действий, связанной с внешним давлением ("безвыходная ситуация", "законы группы"). В то же время, можно заметить, что по мере взросления у учащихся увеличивается роль интеллектуально-нормативных факторов (расчет, знание правовых норм), как моментов, обуславливающих причины совершения противоправных действий.

Результаты по амстердамской выборке. Данные об оценке амстердамскими учащимися, учителями и родителями причин, побуждающих подростков к совершению противоправных действий приведены в таблице А.3.1.

Как видно из представленных в таблице данных, амстердамские старшеклассники большее значение по сравнению со взрослыми придают таким факторам, как стремление получить удовольствие и неспособность сочувствовать пострадавшему.

Взрослые же чаще считают, что причинами противоправных действий подростков являются недооценка тяжести преступления, боязнь нарушить законы своей группы и отсутствие следования существующим нормам. Характерно, что учителя чаще других отмечают такой фактор, как стремление подростков к острым ощущениям. В целом же можно отметить, что амстердамские старшеклассники при оценке значимых факторов, побуждающих к преступлению, склонны большее внимание уделять субъективной мотивации (получение удовольствия, отсутствие сострадания к жертве), в то время как взрослые выше оценивают значимость знания норм и законов (как и в Москве) и давление ближайшего социального окружения.

Проследивая различия между юношами и девушками, можно отметить, что амстердамские девушки по сравнению с юношами чаще указывают на такую причину совершения подростками противоправных действий, как "стремление к острым ощущениям" (девушки - 61.6%, юноши - 52.2%). В отличие от девушек юноши в качестве причины совершаемых подростками преступлений чаще отмечают то, что "подростки рассчитывают на то, что не попадутся" (20.3% - юноши и 13.3% - девушки).

Возрастная динамика ответов амстердамских старшеклассников на вопрос о причинах, совершаемых подростками преступлений показана на рисунке А.3.2.

Приведенные тенденции показывают, что с возрастом падает значимость мотивации совершения противоправных действий, связанной с ситуативностью поведения (стремление получить

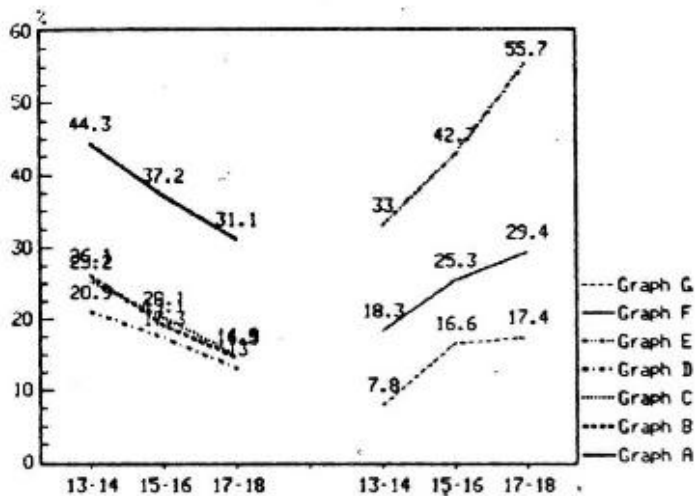


Рис. А.3.2

Возрастная динамика объяснения причин совершения противоправных действий у амстердамских старшеклассников. График А - "стремление получить удовольствие" график В - "не способность сочувствовать тому, кто может пострадать", график С - "не думают о последующем наказании", график D - "рассчитывают на то, что не попадутся", график Е - "попали в безвыходную ситуацию" график F - "недооцениваю тяжести и последствий совершаемого", график G - "не считается с существующими нормами".

удовольствие; расчет на то, что не попадутся; не думают о последующем наказании; неспособность сочувствовать жертве) и растет значимость мотивации, связанной с интеллектуальным регулированием и контролем поведения (не считаются с существующими нормами; недооценивают тяжести и последствий совершаемого).

Анализ оценки значимости тех или иных причин, побуждающих подростков совершать правонарушения показывает, что в оценке причин имеются весьма существенные различия между старшеклассниками из семей с различным уровнем дохода. Эти различия приведены на рисунке А.3.3.

Представленные результаты показывают, что учащиеся из высокообеспеченных семей склонны чаще выделять в качестве причин совершения подростками противоправных действий гедонистический тип мотивации (графики С и D), в то время как подростки из малообеспеченных семей ориентированы на внешние причины, давление группы (графики В и А).

На оценку значимости тех или иных причин, побуждающих совершать правонарушения, заметное влияние у амстердамских школьников оказывает уровень образования родителей. Так, школьники, чьи матери имеют ученую степень, в отличие от своих сверстников с начальным средним (MAVO) и начальным профессиональным (LBO) образованием матери склонны чаще указывать на то, что причиной совершения противоправных действий является неприятие во внимание

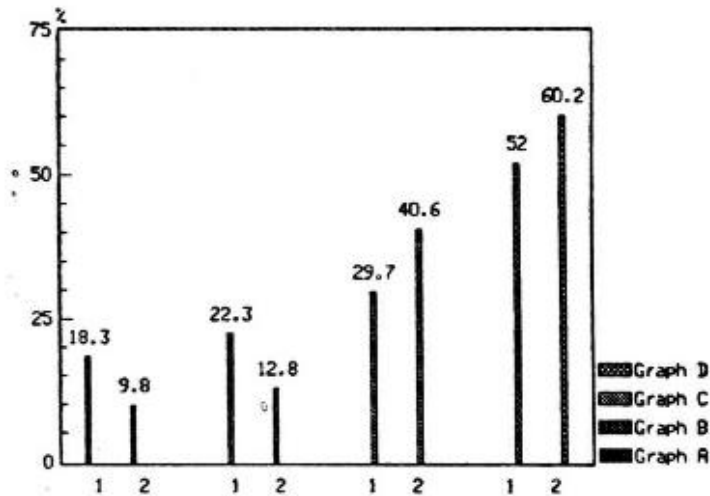


Рис. А.3.3

Оценка значимости причин совершения противоправных действий подростками из Амстердама в зависимости от уровня дохода семьи. 1 - минимальный доход; 2 - больше, чем двойной средний доход. График А - "боятся нарушить законы своей группы"; график В - "рассчитывают на то, что не попадутся"; график С - стремятся получить удовольствие"; график D - "стремятся к острым ощущениям".

подростками последующего наказания (соответственно: 27.4%, 19.5% и 20.9%). Влияние уровня образования отца на ответы амстердамских старшеклассников проявляется более многообразно. Школьники, отцы которых имеют ученую степень, чаще выделяют в качестве причин, побуждающих к правонарушениям такие, как неспособность сочувствовать пострадавшему 41.4% (с уровнем образования MAVO - 20.7%; LBO - 16.1%), плохое владение собой 27.6% (с уровнем образования MAVO - 17.6%; LBO - 16.7%) и надежда на высокое социальное положение родителей 17.2% (MAVO - 7.1%; LBO - 3.6%)

Кросскультурное сопоставление. Данные опроса позволяют рассмотреть, насколько отличаются оценки различных причин, побуждающих подростков к совершению противоправных действий, у учащихся, родителей и учителей из двух разных городов. С этой целью к полученным в опросе данным, применялся метод главных факторов с последующим вращением по критерию "varimax" Кайзера.

Факторные нагрузки причин, обуславливающих совершение правонарушений подростками по мнению старшеклассников, родителей и учителей из Москвы и Амстердама, приведены в таблице А.М.3.3.

Выделенные в результате факторного анализа три фактора объясняют 96.7% общей дисперсии. Как видно из таблицы А.М.3.3, положительный полюс фактора (F1) с высокими нагрузками определили следующие причины, побуждающие подростков совершать преступления: "попали в безвыходную ситуацию", "стремятся к острым

Таблица А.М.3.3

Факторные нагрузки причины, способствующих совершению подростками правонарушения по московской и амстердамской выборке

	F1	F2	F3
провоцируют друзья и знакомые	0.79	-0.20	-0.57
не способны сочувствовать пострадавшему	-0.88	-0.07	0.39
не считаются с существующими нормами	0.50	0.78	-0.31
попали в безвыходную ситуацию	0.95	-0.23	0.04
боятся нарушить законы своей группы	-0.24	0.24	0.94
не думают о последующем наказании	-0.95	0.15	0.26
недооценивают тяжести преступления	0.44	0.89	-0.03
рассчитывают на то, что не попадутся	-0.67	-0.13	0.73
надеются на социальное положение родителей	-0.48	-0.44	0.76
рассчитывают на адвокатскую защиту	0.15	-0.97	-0.15
наказание менее значимо, чем достижение результата	0.80	0.11	-0.33
стремятся к острым ощущениям	0.91	0.05	-0.40
не знают законов	-0.96	0.18	0.19
плохо владеют собой	-0.88	-0.24	0.40
стремятся получить удовольствие	0.36	-0.88	-0.29
другое	0.43	-0.83	0.25

ощущениями", "наказание менее значимо, чем достижение результата", "провоцируют друзья и знакомые". Отрицательный полюс (F1) определили такие причины, как - "не знают законов", "не думают о последующем наказании", "не способны сочувствовать пострадавшим", "плохо владеют собой".

Положительный полюс фактора (F2) с высокими весами определили причины: "недооценивают тяжести преступлений", "не считаются с существующими нормами"; отрицательный полюс: "рассчитывают на адвокатскую защиту", "стремятся получить удовольствие", "другое".

Третий фактор (F3) с высокими весами нагрузили: "боятся нарушить законы группы", "надеются на социальное положение родителей", "рассчитывают на то, что не попадутся".

Для того, чтобы проинтерпретировать смысл выделенных факторов необходимо рассмотреть, какие значения имеют данные факторы у учащихся, родителей и учителей из Москвы и Амстердама. Это позволит выявить особенности точек зрения различных групп респондентов на причины совер-

шения противоправных действий подростками. Значения факторов для московской и амстердамской подвыборок приведены в таблице А.М.3.4.

Как видно из таблицы А.М.1.5.4, первый фактор F1 поляризует мнение взрослых (учителей и родителей) Москвы и Амстердама относительно причин совершения противоправных действий подростками. Московские учителя и родители имеют высокие отрицательные значения по оси этого фактора, а амстердамские - противоположные высокие положительные значения. Таким образом, амстердамские учителя и родители считают, что причинами противоправных действий подростков являются: "попали в безвыходную ситуацию", "стремятся к острым ощущениям", "наказание менее значимо, чем достижение результата", "провоцируют друзья и знакомые". Москвичи же считают, что в основе противоправных действий лежат такие аспекты как: "незнание законов", то, что подростки "не думают о последующем наказании", "не способны сочувствовать тому, кто может пострадать", "плохо владеют собой". Как можно заметить, и те и другие выделяют в качестве

Таблица А.М.3.4

Значения факторов для учащихся, родителей и учителей Москвы и Амстердама

	F1	F2	F3
Москва			
Учащиеся	0.26	-0.86	2.05
Родители	-1.32	0.45	-0.10
Учителя	-1.29	0.52	-0.14
Амстердам			
Учащиеся	0.29	-1.76	-1.26
Родители	0.63	0.43	-0.40
Учителя	1.42	1.22	-0.15

ключевого момента основы противоправных действий подростков слабую саморегуляцию и самоконтроль поведения у подростков. Однако между москвичами и амстердамцами в интерпретации причин противоправных действий есть существенные различия. Здесь следует обратить внимание на то, что амстердамские взрослые (учителя и родители) при оценке причин противоправных действий пытаются поставить себя в субъективную позицию подростка, оценить значимость причин с его внутренней точки зрения (стремление к острым ощущениям; наказание менее значимо, чем достижение результата). Важно и другое, - амстердамцы проявляют в оценке причин совершения подростками противоправных действий своеобразную "защитную" установку, считая, что, во-многом, совершение противоправного действия зависит от внешней ситуации, внешнего давления на подростка социального окружения (попали в безвыходную ситуацию, провоцируют друзья и знакомые).

В отличие от амстердамцев московские учителя и родители, выделяя слабый самоконтроль поведения ("плохо владеют собой"), пытаются интерпретировать причины совершения подростками противоправных действий не с субъективной, а с объективной позиции. Для них, в первую очередь, важны когнитивные аспекты, - знание законов, предвидение последствий наказания за проступки. Важно подчеркнуть, что объектное отношение к ученику здесь также проявляется в таком моменте, как явно выраженная негативная оценочная установка по отношению к школьнику ("не знают", "не думают", "не способны", "плохо

владеют"), которая практически отсутствует у амстердамских взрослых.

В целом же этот фактор можно интерпретировать как фактор "социальной зрелости" поведения, но понимаемый различным образом представителями разных культур.

В отличие от первого фактора, который дифференцировал мнение взрослых из Москвы и Амстердама, фактор F2 (см. табл. А.М.3.4.) дифференцирует различия между школьниками и взрослыми в понимании ими причин совершения противоправных действий подростками. Здесь, как мы видим, московские и амстердамские учащиеся имеют отрицательные значения по оси фактора F2, в то время как взрослые из обоих городов - положительные. Это означает, что в оценке причин совершения противоправных действий учащиеся указывают такие причины, как "стремление получить удовольствие" и "расчет на адвокатскую защиту". В отличие от учащихся взрослые считают, что причинами совершения противоправных действий являются "недооценка тяжести последствий" и то, что "школьники не считаются с существующими нормами". Как мы видим, взрослые в отличие от подростков фиксируют внимание на нормативной регуляции поведения и слабом прогнозировании последствий, совершаемых действий. Таким образом, в позиции взрослых проявляется когнитивная установка в оценке значимости тех или иных причин совершения противоправных действий. У школьников же проявляется гедонистическая мотивация ("стремление получить удовольствие") и "защитная" установка, связанная с надеждой на адвокатскую

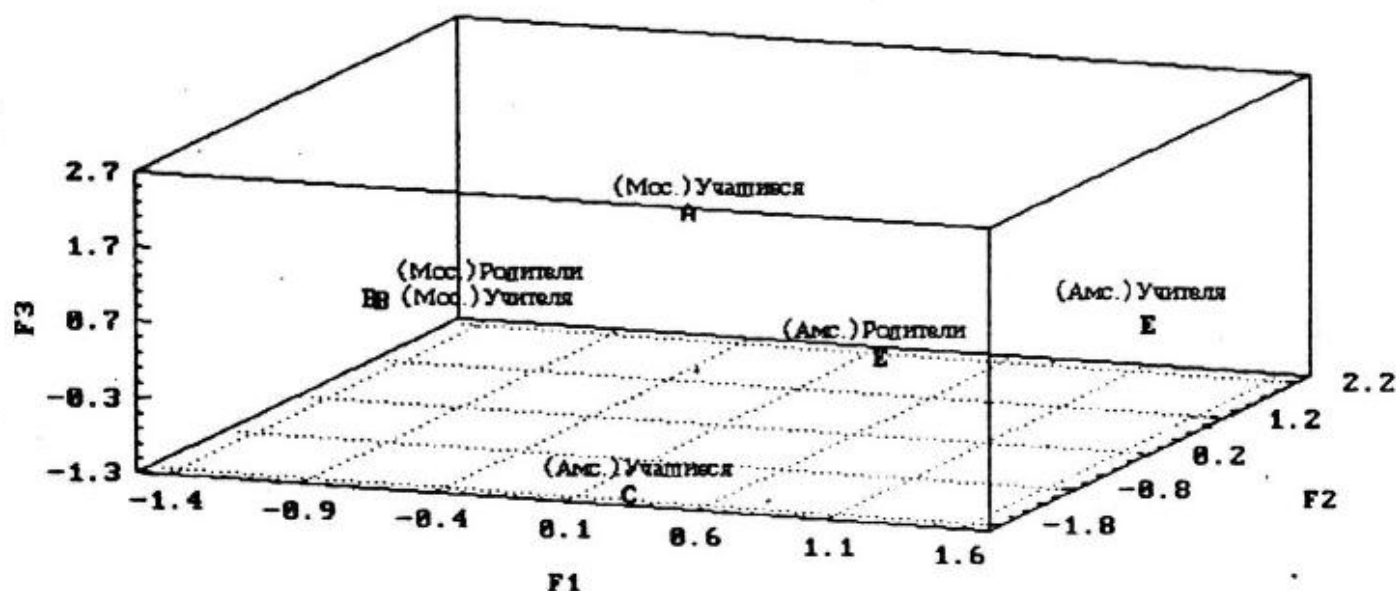


Рис. А.М.3.4

Размещение значений для учащихся, родителей и учителей из Москвы и Амстердама в пространстве факторов, характеризующих причины, побуждающие подростков совершать противоправные действия.

помощь. Причем эти аспекты мотивации более выражены у амстердамских школьников.

Третий фактор F3 дифференцирует московских и амстердамских учащихся. Если московские старшеклассники имеют положительную оценку 2.05 по оси этого фактора, то амстердамские выраженную отрицательную оценку -1.26 (см. табл. А.М.3.4.). Судя по содержанию фактора F3 можно сделать вывод о том, что московские старшеклассники склонны считать причинами, определяющими правонарушения подростков, такие, как: "боязнь нарушить законы группы", "надеются на социальное положение родителей", "рассчитывают на то, что не попадутся". В целом этот фактор свидетельствует о том, что москвичи в отличие от подростков из Амстердама склонны уделять большее внимание значимости социальной среды, как фактору, побуждающему совершать противоправные действия (нормы и законы группы, статус родителей, слабость правоохранительных органов). Для амстердамских же школьников подобная социальная ориентация при оценке причин правонарушений является незначимой.

На рисунке А.М.3.4 графически изображены результаты факторного и специально проведенного кластер-анализа значений факторов у старшеклассников, родителей и учителей по московской и амстердамской выборкам. Как видно из рисунка, взрослые из Москвы и Амстердама образовали свои собственные кластеры (В и Е), что говорит о том, что мнения учителей и родителей о причинах, способствующих противоправным действиям подростков, в каждой из подвыборок взрослых совпадают. Учителя и родители в Москве имеют сходную точку зрения, в Амстердаме также. Однако позиции москвичей и амстердамцев не совпадают. Московские и амстердамские старшеклассники в этих оценках различаются как между собой, так и отличаются от взрослых, поскольку образовали собственные кластеры (А и С).

4. Ценностные ориентации в сфере образования

В настоящем разделе мы остановимся на вопросах, которые касаются основных содержательных требований старшеклассников к школьному образованию. Эти требования наиболее явно выступают через представления опрашиваемых о значимых для них результатах обучения в школе. С нашей точки зрения, подобные требования к результатам школьного образования можно рассматривать по меньшей мере на двух уровнях. Первый касается представлений учащихся, учителей и родителей о целевых ценностных ориентациях общего среднего образования. Второй затрагивает прагматические требования к результатам школьного обучения.

Модель личности выпускника школы. Проблема поиска корректных индикаторов для определения целевых ценностных ориентаций относительно школьного образования достаточно сложна. Если рассматривать образовательный процесс как единство обучения и воспитания, где школа выступает как один из центральных институтов социализации современного ребенка, то представляется оправданным представление о том, что наиболее емким показателем в данном случае может служить модель того личностного типа выпускника школы, которая, по мнению опрашиваемых, должна быть результатом школьного обучения и воспитания. В этой связи мы просили участников опроса определить кого, с их точки зрения, должна в первую очередь готовить школа, предлагая им различные личностные модели выпускника школы.

Результаты распределения ответов московских и амстердамских учителей, учащихся и родителей на этот вопрос представлены в таблице А.М.4.1.

Как видно из представленных данных, в целом предпочтения тех или иных личностных типов у московских учащихся и родителей имеют достаточно сходный характер (об этом свидетельствует и коэффициент ранговой корреляции Спирмена относительно частоты предпочтения учащимися и родителями тех или иных личностных типов, который равен 0.76 и значим на уровне 0.01). Наиболее существенные различия обнаруживаются между учащимися и учителями (коэффициент корреляции -0.21). Таким образом, можно констатировать, что ценностные ориентации относительно предпочтения тех или иных личностных моделей выпускника школы достаточно принципиально отличаются у московских старшеклассников и их учителей. Факт подобного расхождения, с нашей точки зрения, имеет важное педагогическое значение, поскольку он фиксирует серьезный разрыв между ценностной позицией московских педагогов и учащихся. Это особенно важно учитывать при разработке педагогической проблематики, связанной с целевыми ориентациями воспитательного процесса, ориентированного на личностное развитие школьников.

В этой связи, сравнивая предпочтения учителей и учащихся, можно заметить, что учителя склонны большую значимость придавать таким характеристикам, как добросовестный дисциплинированный работник, творческий высококвалифицированный специалист и критически мыслящий человек, берущий на себя ответственность. В противоположность им учащиеся более высоко оценивают таких людей, которые способны добиваться в жизни своего и способны обеспечить свое благосостояние. Это косвенно может свидетельствовать о большей значимости для учащихся

Таблица А.М.4.1

Предпочтение личностных типов выпускника школы с позиций учащихся, родителей и учителей
(в %%)

	учащиеся	родители	учителя
Москва			
надежных защитников своей страны	13.8	8.1	7.5
добросовестных дисциплинированных работников	15.9	13.8	20.7
романтиков и энтузиастов	9.6	4.3	8.8
критически мыслящих людей, берущих на себя ответственность	20.2	37.7	55.1
культурных, образованных людей	70.1	77.3	73.4
людей, способных создать крепкую семью	26.6	27.3	25.6
принципиальных людей, не идущих на компромиссы	5.2	5.6	9.4
людей, способных обеспечить свое благосостояние	25.3	20.3	7.6
людей, тонко чувствующих прекрасное	11.7	10.9	10.9
людей, добивающихся в жизни своего	33.7	15.0	5.3
творческих высококвалифицированных специалистов	43.0	47.8	67.3
Амстердам			
надежных защитников своей страны	7.0	2.1	0.6
добросовестных дисциплинированных работников	15.4	20.5	8.5
романтиков и энтузиастов	6.2	1.9	3.8
критически мыслящих людей, берущих на себя ответственность	38.7	65.2	93.6
культурных, образованных людей	46.6	51.0	33.3
людей, способных создать крепкую семью	11.1	9.8	5.0
принципиальных людей, не идущих на компромиссы	3.8	1.2	0.3
людей, способных обеспечить свое благосостояние	21.3	19.5	17.0
людей, тонко чувствующих прекрасное	8.6	16.9	25.4
людей, добивающихся в жизни своего	52.8	43.1	42.7
творческих высококвалифицированных специалистов	8.3	7.9	6.4

по сравнению с учителями прагматических потребностей и потребностей самореализации.

Среди амстердамцев в целом предпочтение тех или иных личностных типов у всех трех групп опрошенных практически совпадает. Здесь следует лишь отметить, что амстердамские учащиеся и родители по сравнению с учителями чаще отмечают такие личностные типы, как "добросовестный дисциплинированный работник" и "культурный образованный человек". Для учителей же более значимым оказывается тип личности "критически мыслящий человек, берущий на себя ответственность".

Сравнение ответов москвичей и амстердамцев показывает, что между ними имеются весьма существенные расхождения в оценке значимости личностных типов выпускника школы. Как видно из таблицы, для москвичей оказываются более привлекательными: "культурный образованный человек", "человек, способный создать крепкую семью" и "творческий высококвалифицированный специалист". Для амстердамцев же: "критически мыслящий человек, берущий на себя ответственность" и "человек, добивающийся в жизни своего". Эти различия, с нашей точки зрения, содержательно весьма существенны, поскольку фиксируют разные социокультурные установки у москвичей и амстердамцев, определяющие их требования к об-

разовательному процессу. По сути дела отличие амстердамцев связано с индивидуалистической ориентацией на тип личности выпускника школы, а у москвичей на коммуитарный, "приобщенный" (к культуре, семье, профессиональной деятельности). Следует отметить, что подобная оппозиция неоднократно обсуждалась различными авторами при анализе особенностей менталитета представителей западной культуры и России.

С целью обобщения полученных результатов нами был проведен факторный анализ данных таблицы А.М.4.1. В результате было выделено два фактора, определяющих основные личностные типы выпускника школы для амстердамской и московской выборки.

В первый биполярный фактор F1 со значимыми весовыми нагрузками вошли:

надежный защитник своей страны	0.96
человек, способный создать крепкую семью	0.72
культурный образованный человек	0.67
романтик и энтузиаст	0.65

критически мыслящий человек, берущий на себя ответственность	-0.99
человек, тонко чувствующий прекрасное	-0.81.

Можно полагать, что по своему смыслу этот фактор дифференцирует две различных ценностных установки относительно личностной модели выпускника школы. Положительный полюс фактора F1 характеризует установку на коммунитарный патриотизм. Отрицательный - на критический индивидуализм.

Второй биполярный фактор F2 определили:

человек, добивающийся в жизни своего	0.94
человек, способный обеспечить свое благосостояние	0.80

творческий высоко квалифицированный специалист	-0.86
принципиальный человек не идущий на компромиссы	-0.82
добросовестный дисциплинированный работник	-0.46.

Данный фактор может быть интерпретирован как выражение оппозиции, связанной с ориентацией на разные модели профессиональной самореализации: "прагматического индивидуализма" (положительный полюс) и "профессиональной коммунитарности", ориентированности на приобщенность к профессиональной деятельности (отрицательный полюс).

Таким образом, факторный анализ дифференцирует два аспекта индивидуализма: критичность и прагматизм и две стороны коммунитарности: патриотизм и профессионализм.

Результаты кластерного анализа значений факторов - группировки московских и амстердамских учителей, учащихся и родителей в пространстве факторов F1 и F2 представлены на рисунке А.М.4.1.

Размещение факторных значений для учащихся, учителей и родителей из Москвы и Амстердама в пространстве выделенных факторов позволяет более детально охарактеризовать особенности их ценностных установок относительно целевых ориентаций современной школы и уточнить те выводы, которые мы сделали при сравнении процентных распределений относительно предпочтения тех или иных типов выпускника школы по данным таблицы А.М.4.1. Так, как видно из рисунка А.М.4.1, объединенные в одном кластере "Е" амстердамские родители и учителя ориентированы на тип личности выпускника школы, который обладает высокой критичностью и прагматизмом. По сути дела он объединяет в себе такой комплекс качеств, как критическое мышление и способность брать на себя ответственность (фактор F1), способность добиваться в жизни своего (фактор F2). Это также человек, способный обеспечить свое благосостояние и в то же время тонко чувствующий прекрасное. В целом размещение амстердамских учителей и родителей в пространстве выделенных факторов характеризует их ориентацию на тип личности выпускника с явно выраженными индивидуалистическими установками. В этом отношении также интересно, что индивидуа-

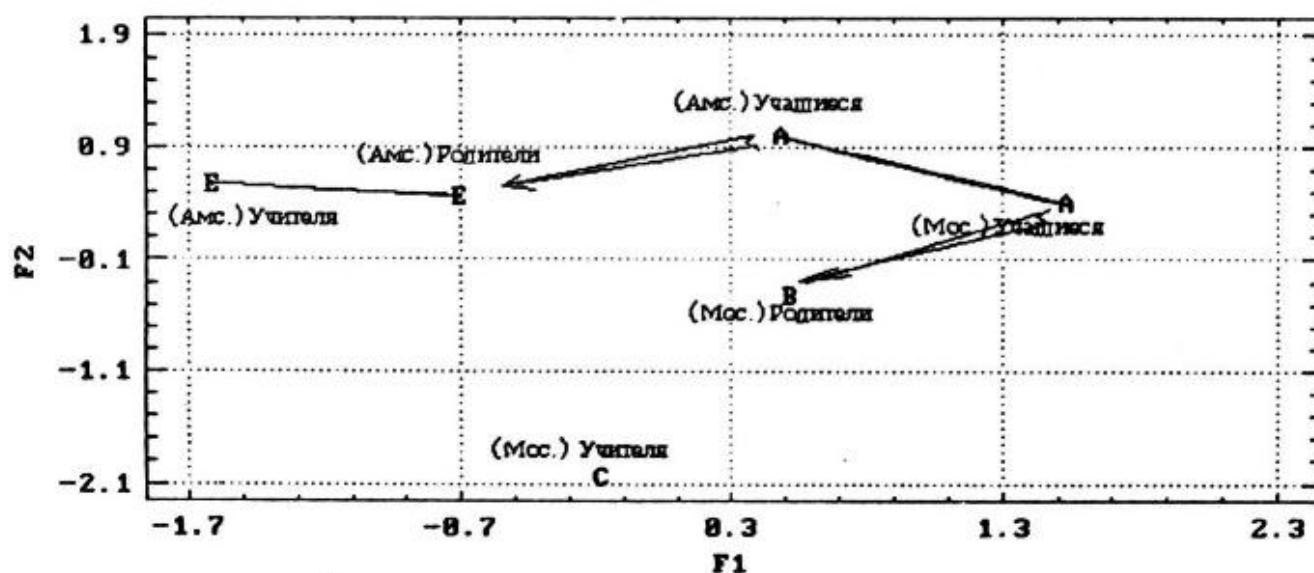


Рис. А.М.4.1

Размещение амстердамских и московских учащихся, учителей и родителей в пространстве факторов F1 - критичность и F2 - прагматизм. Кластер А - московские и амстердамские учащиеся; кластер В - московские родители; кластер С - московские учителя; кластер Е - амстердамские родители и учителя.

лизм имеет две достаточно выраженные компоненты: оценочную (критичность, независимость, способность брать на себя ответственность) и активности (способность добиваться своего).

Кластер "А" в котором объединились московские и амстердамские старшеклассники показывает, что для них характерна иная ориентация на тип выпускника школы. С одной стороны, для этого типа существенным является момент прагматизма (положительные значения по фактору F2): человек, добивающийся в жизни своего и способный обеспечить свое благосостояние. С другой, - это тип личности, ориентированный на традиционные коммунитарные ценности: надежный защитник своей страны, человек, способный создать крепкую семью, культурный образованный человек, романтик и энтузиаст. По сути дела описанный тип характеризует как возрастные особенности юношеского возраста, связанные со стремлением к самореализации, так и ориентацию на традиционные ценности, которые транслируются системой образования как в Москве, так и Амстердаме (положительные значения по фактору F1): надежный защитник своей страны, человек, способный создать крепкую семью, культурный образованный человек, романтик и энтузиаст.

Как видно из рисунка, по своим ценностным установкам московские родители и учителя (кластеры "В" и "С") ориентированы на иной тип выпускника школы. Особенно показательна в этом смысле позиция московских учителей, заметно отличающая их от всех остальных. Особенностью этой позиции является ориентация на тип выпускника школы, который сочетает в себе такие характеристики, как творческий высоко квалифицированный специалист, принципиальный человек, не идущий на компромиссы, добросовестный дисциплинированный работник. С нашей точки зрения, подобная позиция далеко неслучайна и характеризует особые социокультурные установки, характерные для социалистического типа общества, которые выражаются в особом отношении к подготовке человека к будущей профессиональной деятельности. По сути дела здесь проявляется определенный идеал типа личности, основной ценностью для которого является профессиональная деятельность. Заметим, что этот тип творческого бескомпромиссного профессионала, всецело отдающего себя своей профессии, всячески идеализировался в советской литературе и искусстве. Этой теме посвящено огромное количество произведений разного художественного уровня. Поэтизация подобного коммунитарного типа "человека труда" практически отсутствует в западной культуре. В этой связи можно сделать вывод, что, по-видимому, данный личностный тип отражает весьма существенные ценностные установки московских педагогов, характерные для "Homo soveticus". Здесь московскими педагогами воспроизводится

тот идеал, который был значим для тоталитарной советской культуры и который транслировался системой образования.

Представленные на рисунке данные, с нашей точки зрения, представляют определенный интерес, поскольку они дают возможность спрогнозировать дальнейшую возрастную траекторию изменений в предпочтении личностных типов москвичей и амстердамцев. Так, нетрудно заметить, что амстердамские старшеклассники в дальнейшем будут отказываться от традиционных ценностей, ориентируясь все более на индивидуалистический тип личности (критичность, ответственность, способность добиваться своего). Эта траектория показана стрелкой - 1. Московские же старшеклассники сохраняют, по всей видимости, традиционалистские коммунитарные ценности. При этом у них произойдет персориентация от установок на предпочтение типа личности с индивидуалистической активностью (способность добиваться в жизни своего) на тип личности с коммунитарными ориентациями на приобщенность к профессиональной деятельности. Эта траектория показана стрелкой - 2.

Имеющиеся данные дают возможность рассмотреть более детально влияние половых, возрастных и социально-стратификационных факторов (уровень образования, дохода) на предпочтение учащимися тех или иных личностных моделей выпускника школы.

Анализ различий между девушками и юношами позволяет отметить достаточно существенные различия в ориентациях московских и амстердамских старшеклассников. Так, московские юноши более ориентированы в своих предпочтениях на личностные типы "творческий высококвалифицированный специалист" (49.0%) и "надежный защитник своей страны" (18.7%). У девушек соответственно: 39.0% и 10.8%. В противоположность юношам московские девушки чаще считают, что школа должна готовить "культурных, образованных людей" (77.7%; у юношей - 58.4%), "романтиков и энтузиастов" (соответственно 11.1% и 7.6%), "людей, тонко чувствующих прекрасное" (соответственно 14.9% и 6.5%). Это позволяет сделать вывод о том, что в предпочтении тех или иных типов личности выпускника школы у московских старшеклассников проявляются традиционные поло-ролевые установки. Различия же в предпочтении типов личности выпускника школы у амстердамских юношей и девушек проявляются иначе. Здесь юноши больше ориентированы на тип личности "культурный, образованный человек" 53.0% (у девушек: 42.3%), а девушки на "человека, добивающегося в жизни своего" 57.7% (юноши: 45.5%). Сопоставляя различия в ориентациях московских и амстердамских юношей и девушек, можно сделать вывод, что если у москвичей проявляются традиционалистские поло-ролевые уста-

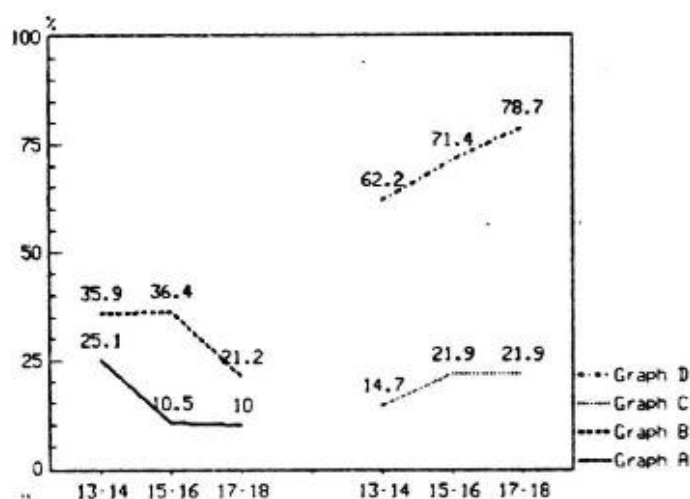


Рис.М.4.1

Возрастная динамика ориентации московских учащихся на тип личности выпускника школы.

новки в предпочтении типа личности выпускника школы, то у амстердамцев предпочтение строится скорее всего на компенсаторной основе по принципу дополнительности. Девушки предпочитают прагматичный тип, добывающийся в жизни своего, а юноши более ориентированы на тип культурного, образованного человека.

Полученные данные показывают, что с возрастом достаточно существенно изменяется ценностная ориентация школьников в предпочтении целого ряда личностных типов. У московских старшеклассников наиболее ярко это проявляется в падении значимости таких характеристик выпускника школы, как "надежный защитник своей страны" (график А) и "человек, добывающийся в жизни своего" (график В). Наряду с этим растет ориентация на значимость "культурного образованного человека" (график С) и "критически мыслящего человека, берущего на себя ответственность" (график D). Эта динамика представлена на рисунке М.4.1.

У амстердамских же старшеклассников с возрастом падает значимость таких типов, как "надежный защитник своей страны" (график А) и "человек, способный создать крепкую семью" (график В). Растет же с возрастом предпочтение - "критически мыслящего человека, берущего на себя ответственность" (график С). Возрастная динамика предпочтения амстердамскими старшеклассниками личностных типов выпускника школы приведена на рисунке А.2.4.1.

Представленные на рисунках М.4.1 и А.4.1 данные позволяют отметить общие возрастные тенденции, характерные как для московских, так и для амстердамских школьников. К выпускным классам школы происходит заметная переориентация с достаточно значимого в подростковом возрасте типа личности - "надежный защитник своей страны" на тип личности "критически мыслящий человек, способный брать на себя ответствен-

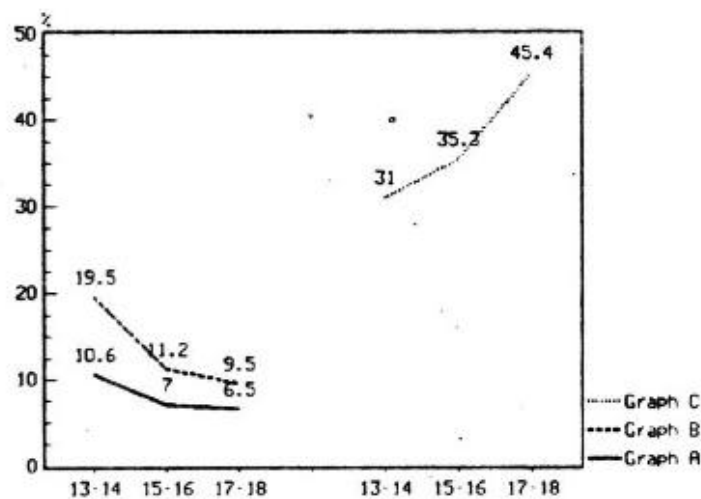


Рис.А.4.1

Возрастная динамика ориентации амстердамских учащихся на тип личности выпускника школы.

ность". Однако, как мы уже обсуждали выше, подобная возрастная тенденция "взросления", проявляющаяся в усилении индивидуалистических установок, в дальнейшем в разных социокультурных условиях претерпевает разные трансформации. Если у амстердамцев эти тенденции будут усиливаться и развиваться, то в социальных реалиях "развитого социализма" подобная тенденция самореализации будет скорее всего замещена коммунарными ценностными профессиональными установками, что подтверждается, в частности, и падением с возрастом у московских школьников ориентации на предпочтение типа личности "человек, добывающийся в жизни своего" (как мы помним, именно этот тип личности поляризовал по фактору F2 коммунарные профессиональные установки и установки на индивидуалистический прагматизм). В то же время следует отметить, что настоящая социокультурная ситуация в России, характеризующаяся ценностно-нормативной неопределенностью, видимо, внесет свои существенные коррективы в эту традиционную для социалистического общества динамику развития ценностных ориентаций.

Анализ особенностей влияния социально-стратификационных факторов семьи на формирование у учащихся ценностных целевых установок относительно типа личности выпускника школы показал, что на предпочтения московских старшеклассников уровень образования родителей оказывает весьма существенное влияние. Так, с ростом уровня образования родителей заметно падает ориентация учащихся на такие личностные типы выпускника школы как "добросовестный, дисциплинированный работник" и "человек, способный создать крепкую семью". При этом характерно, что наиболее значимым в падении привлекательности этих личностных типов является наличие у родителей ученой степени. Среди учащихся с неполным средним образованием родителей считают

привлекательным личностный тип "добросовестный, дисциплинированный работник" 17.3% школьников, а среди учащихся, родители которых имеют ученую степень, этот личностный тип отмечается в два раза реже (8.1%). Аналогичная картина наблюдается и относительно характеристики человека, "способного создать крепкую семью". Например, школьники, чьи матери имеют неполное среднее образование, отмечают данную характеристику в 29.5% случаев, а с ученой степенью матери лишь в 7.3%. Та же тенденция прослеживается и в случае с высшим образованием отца (соответственно с неполным средним образованием 34.4% и 14.9% с ученой степенью).

С ростом же уровня образования родителей увеличивается доля московских учащихся, ориентированных на такой личностный тип как "критически мыслящий человек, берущий на себя ответственность" (с неполным средним образованием матери 18.4%, а с ученой степенью - 29.1%; динамика с изменением уровня образования отца выглядит соответственно: 22.1% и 29.8%). Аналогичная тенденция просматривается и относительно личностного типа "творческий, высококвалифицированный специалист". Учащиеся с неполным средним образованием матери отмечают данную характеристику в 37.9% случаев, а с ученой степенью матери в 43.6%. Следует отметить, что уровень образования отца сказывается здесь более существенно (соответственно 38.7% и 51.1%).

В целом зафиксированные тенденции свидетельствуют о том, что московские учащиеся из семей с высоким образовательным статусом более ориентированы в своих предпочтениях личностного типа выпускника школы на те же образцы, которые характерны для амстердамцев. В принципе можно сделать вывод о том, что среди москвичей школьники из семей с высоким уровнем образования родителей сориентированы на западные образцы выпускника школы, с характерными для него индивидуалистическими установками. В то же время следует отметить, что среди амстердамских школьников влияние уровня образования родителей на предпочтение того или иного типа выпускника школы проявляется не столь отчетливо. Так, среди амстердамских учащихся с начальным профессиональным образованием отца (LBO) доля ориентированных в своих предпочтениях на тип личности выпускника школы "добросовестный, дисциплинированный работник" составляет 18.2%, а среди школьников с университетским образованием - 8.9%.

Сравнение влияния уровня дохода семьи у московских и амстердамских старшекласников на их предпочтения личностных типов выпускника школы показывает, что здесь обнаруживаются наиболее значимые различия по отношению к такому типу как "добросовестный, дисциплинированный работник". Если среди московских старше-

классников из малообеспеченных семей на этот тип ориентированы 9.2, а из высокообеспеченных 18.2%, то среди амстердамцев тенденции прямо противоположны. Соответственно: 23.0% и 12.2%. Это свидетельствует о том, что добросовестность и дисциплинированность в работе для москвичей, по-видимому, выступают как фактор, необходимый для обеспечения своего материального благополучия. Напомним известный тезис вдохновителя перестройки: "как работаем, так и будем жить" или более ранний: "от каждого по способностям и каждому по труду". Высокообеспеченные же амстердамские школьники, по-видимому, здесь ставят акцент на слове "работник", фиксирующем более низкий социально-профессиональный статус.

Следует отметить, что если в целом влияние традиционных социально-стратификационных факторов (уровень образования семьи, уровень дохода) среди амстердамских старшекласников проявляется в их предпочтениях типа выпускника школы не столь отчетливо, как среди москвичей, то влияние такого фактора, как длительность проживания в городе, сказывается весьма существенно. Так, старшекласники, недавно приехавшие в Амстердам, более ориентированы на тип "добросовестного, дисциплинированного работника" (30.2% с длительностью проживания в городе до 5 лет и 12.8% с более длительным сроком проживания). В то же время коренные амстердамцы в отличие от мигрантов более склонны ориентироваться на тип личности "критически мыслящий человек, берущий на себя ответственность" (соответственно: 45.3% и 34.6%).

Как показал весь предыдущий анализ, ориентации на тот или иной тип выпускника школы существенно зависят от демографических и социально-стратификационных факторов. Вместе с тем можно предположить, что не меньшее влияние могут оказывать и общие ценностные установки респондентов. Более того, интерпретируя выше те или иные тенденции в изменениях ориентаций участников опроса относительно тех или иных личностных моделей выпускника школы, мы в той или иной степени обращались к определенным содержательным характеристикам личностных типов, считая, что они выражают либо определенные мотивационные тенденции (например, стремление к самореализации), либо жизненные ценности (эгоистическая направленность, стремление к материальному благополучию и др.). Поэтому возникает специальная задача, связанная с изучением особенностей взаимосвязей между предпочтением жизненных ценностей и ориентацией на тип личностной модели выпускника школы.

Особый интерес в этой связи, с нашей точки зрения, представляет анализ тех жизненных ценностей, которые стоят за предпочтением личностной модели выпускника школы у учащихся. С этой

Таблица М.4.1

Факторные нагрузки для жизненных ценностей у московских старшеклассников

Жизненные ценности	F1	F2
Достижение материального благополучия	-0.91	0.15
Успешная профессиональная деятельность	-0.84	0.27
Успешная политическая карьера	-0.23	0.86
Полноценное общение с людьми	0.91	-0.05
Счастливая семейная жизнь	-0.02	-0.78
Полноценное приобщение к культуре	0.72	0.26
Развитие своих способностей	0.51	0.80
Познание себя	0.58	0.59
Воспитание детей	0.25	-0.90

целью по материалам исследования был проведен специальный факторный и кластерный анализ, направленный на выявление взаимосвязей жизненных ценностей и личностных моделей. Результаты факторного анализа методом главных факторов с последующим вращением по методу "varimax" приведены в таблице М.4.1.

Два выделенных фактора объясняют 76% общей дисперсии. Как видно из таблицы факторных нагрузок, полученные факторы являются биполярными. Первый фактор с высокими положительными нагрузками определили жизненные ценности: "полноценное общение с людьми" (0.91), "полноценное приобщение к культуре" (0.72). Отрицательные факторные веса по этому фактору имеют: "достижение материального благополучия" (-0.91), "успешная профессиональная деятельность" (-0.84). Данный фактор может быть интерпретирован как фактор "культура-материальное благополучие".

Второй фактор с высокими положительными нагрузками определили: "успешная политическая карьера" (0.86), "развитие своих способностей" (0.80) и со средней нагрузкой "познание себя" (0.59). Отрицательные факторные веса здесь имеют: "воспитание детей" (-0.90), "счастливая семейная жизнь" (-0.78). Этот фактор может быть назван фактором "политическая карьера-семья".

Как можно заметить, полученная в результате факторного анализа структура жизненных ценностей у учащихся достаточно проста. Ее образуют всего два фактора, которые определяют оппозицию двух типов ценностей. Первую оппозицию составляют духовные, культурные ценности, с одной стороны, и материальное благополучие, с другой. Вторая оппозиция, - социальная самореализация и реализация себя в семейной жизни. Обработка материала позволяет определить в системе этих координат место каждого личностного типа выпускника школы. Тем самым мы можем выявить значимость для учащихся тех или иных жизненных ценностей при предпочтении ими того или иного типа выпускника школы. Эти данные представлены на рисунке М.4.2, которые показы-

вают размещение пяти выделенных с помощью кластерного анализа групп личностных моделей выпускника школы.

Ось абсцисс на рисунке представляет значения тех или иных требований к подготовке выпускников для фактора "культура-материальное благополучие" (положительный полюс оси - "культура", отрицательный - "материальное благополучие"), ось ординат - для фактора "политическая карьера-семья" (положительный полюс - "политическая карьера", отрицательный - "семья"). Первый кластер (А) представляет такую личностную модель выпускника школы, как "надежный защитник своей страны"; второй (В) - "добросовестный дисциплинированный работник" и "человек, способный создать крепкую семью"; третий (С) - "романтик энтузиаст", "человек, тонко чувствующий прекрасное"; четвертый (D) - "культурный, образованный человек", "человек, способный обеспечить свое благосостояние", "человек, добивающийся в жизни своего", "творческий высококвалифицированный специалист"; пятый (Е) - "принципиальный человек, не идущий на компромиссы", "критически мыслящий человек, берущий на себя ответственность".

Как видно из рисунка, кластер Е имеет высокие положительные значения по оси ординат. Это означает, что учащиеся, для которых актуальны жизненные ценности социальной самореализации ("успешная политическая карьера", "развитие своих способностей" и "познание себя"), выбирают в качестве наиболее предпочтительной личностной модели выпускника общеобразовательной школы - "принципиального человека, не идущего на компромиссы" и "критически мыслящего человека, берущего на себя ответственность". Так как кластер В имеет по оси ординат высокие отрицательные значения, то это означает, что старшеклассники, для которых актуальны жизненные ценности самореализации себя в семейной жизни ("воспитание детей" и "счастливая семейная жизнь"), требуют, чтобы школа в первую очередь готовила "добросовестных дисциплинированных работни-

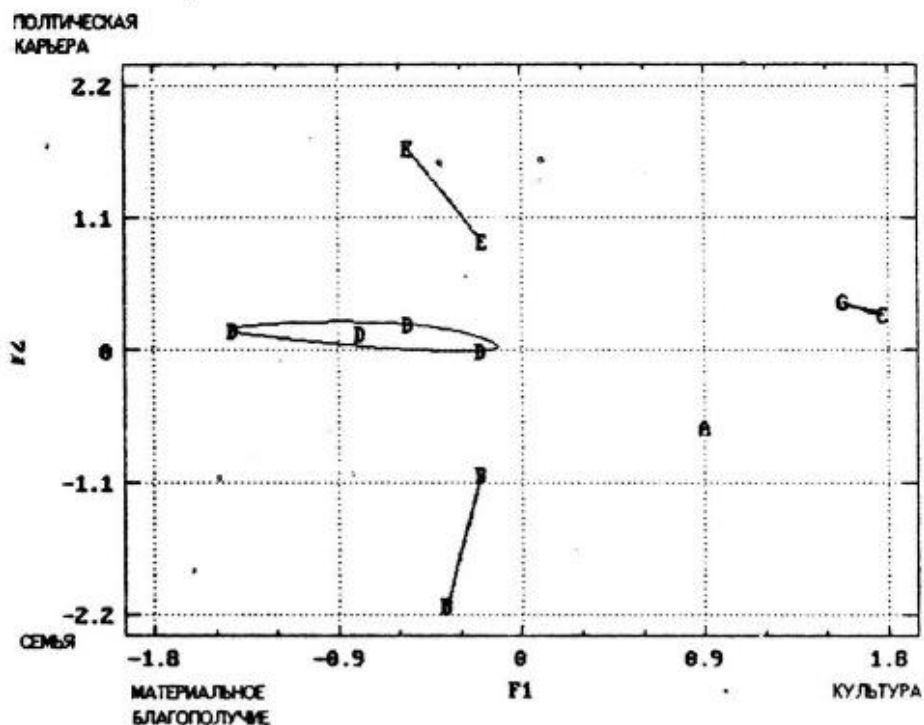


Рис.М.4.2

Размещение личностных моделей выпускника школы в пространстве жизненных ценностей у учащихся.

ков" и "человека, способного создать крепкую семью".

Высокие положительные значения кластера С по первому фактору, то есть оси абсцисс, свидетельствуют о том, что старшеклассники придерживаются жизненных ценностей - "полноценное общение с людьми" и "полноценное приобщение к культуре" предъявляют к выпускнику общеобразовательной школы требования, заключающиеся в подготовке "романтиков энтузиастов" и "людей тонко чувствующих прекрасное".

Кластеры А и D имеют не очень выраженные значения в пространстве двух выделенных факторов, поэтому их связь с жизненными ценностями не столь однозначна и представляет собой некоторую комбинацию этих двух факторов.

В целом полученный материал показывает, что целый ряд личностных типов выпускника школы достаточно жестко связан у школьников с предпочтением ими тех или иных жизненных ценностей.

По той же самой процедуре был обработан материал и для амстердамской выборки старшеклассников. В результате факторного анализа был выделен всего один фактор, объясняющий 95% общей дисперсии. Со значимыми весами в этот фактор вошли следующие жизненные ценности:

полноценное приобщение к культуре	1.00
познание себя	0.90
развитие своих способностей	0.83
полноценное общение с людьми	0.80

успешная профессиональная деятельность	0.71
счастливая семейная жизнь	0.64
материальное благополучие	0.57.

По сути дела выделение одного единственного фактора свидетельствует о простоте и недифференцированности структуры жизненных ценностей при ориентации на тип выпускника школы у амстердамских школьников, что кардинально отличает их от московских старшеклассников, у которых выделена двухфакторная биполярная модель.

С наибольшими значениями по оси данного фактора распределились следующие личностные типы: "человек, добивающийся в жизни своего" (2.37), "культурный, образованный человек" (1.89), "критически мыслящий человек, берущий на себя ответственность" (1.44).

Содержательно эти результаты факторного анализа показывают, что амстердамские учащиеся, каких бы жизненных ценностей они ни придерживались, больше предпочитают ориентироваться на такие типы личности выпускника школы, как "человек, добивающийся в жизни своего", "культурный, образованный человек", "критически мыслящий человек, берущий на себя ответственность", и менее часто выбирают такие типы, как "принципиальный человек, не идущий на компромиссы" (-1.19), "надежный защитник страны" (-0.98), "романтик и энтузиаст" (-0.98), "творческий высококвалифицированный специалист" (-0.85), "человек, способный создать крепкую семью" (-0.70), "человек, тонко чувствующий прекрасное" (-0.64), "добросовестный дисциплинированный

работник" (-0.40), "человек, способный обеспечить свое благосостояние" (0.05), поскольку эти типы имеют малые значения по выделенному фактору.

В целом же полученные данные показывают, что амстердамские учащиеся, которые предпочитают отмеченные выше три типа выпускника школы, в своих жизненных ценностях прежде всего ориентированы на полноценное приобщение к культуре, познание себя, развитие своих способностей, полноценное общение с людьми и успешную профессиональную деятельность.

Сравнение особенностей ориентаций московских и амстердамских учащихся на тип выпускника школы в зависимости от их жизненных ориентаций показывает, что у московских учащихся их жизненные ценности связаны с целевыми установками относительно результатов школьного обучения более сложным образом. Здесь прослеживаются различные проекции жизненных ценностей на систему образования: политическая карьера, развитие своих способностей, познание себя; воспитание детей, счастливая семейная жизнь; полноценное общение с людьми, полноценное приобщение к культуре; достижение материального благополучия, успешная профессиональная деятельность. У амстердамцев же структура жизненных ценностей, проецируемых на сферу образования, более проста: полноценное приобщение к культуре, познание себя, развитие своих способностей. Эти различия по сути дела показывают, что если для амстердамских учащихся школа выступает в своей основной функции как образовательное учреждение, то для московских школа является социальным институтом, обеспечивающим многообразие различных форм социализации.

Прагматические требования к результатам школьного образования. Наряду с изучением представлений учащихся, учителей и родителей о целевых ценностных ориентациях общего среднего образования, не меньший интерес представляет выяснение их прагматических требований к результатам школьного обучения. В этой связи перед опрашиваемыми ставился вопрос о том, что в первую очередь, по их мнению, должна давать школа?. Распределение ответов на этот вопрос москвичей и амстердамцев представлено в таблице А.М.4.2.

Как видно из представленных в таблице данных, у москвичей во всех трех подвыборках доминирует знаниевая ориентация: "школа в первую очередь должна давать прочные знания". Приобретение же опыта общественной деятельности во всех группах опрашиваемых оценивается как малозначимая задача школы. В то же время по всем остальным показателям наблюдаются достаточно существенные расхождения между учащимися и взрослыми. Так, для учащихся оказываются более значимыми прагматические аспекты: необходимая подготовка для поступления в вуз и хорошая профессиональная подготовка. Особенно различны различия между московскими учащимися и учителями по такому аспекту, как необходимая подготовка для поступления в вуз - 59.4% и 14.8%. В целом же для взрослых по сравнению с учащимися (особенно для учителей) большую значимость имеют общеразвивающие моменты в работе школы: приобретение весомого культурного багажа, развитие способностей, приобретение опыта социального взаимодействия и общения.

Требования к школьному образованию у амстердамцев выглядят существенно иначе. Во-первых, в отличие от москвичей амстердамцы менее

Таблица А.М.4.2

Что в первую очередь должна давать школа по мнению учащихся, родителей и учителей (в % %)

	учащиеся	родители	учителя
Москва			
прочные знания	78.8	74.2	72.0
весомый культурный багаж	36.5	53.3	59.0
помощь в развитии способностей	38.1	54.4	64.3
необходимую подготовку для поступления в вуз	59.4	27.8	14.8
опыт социального взаимодействия и общения	17.4	26.2	34.1
хорошую профессиональную подготовку	31.2	23.5	23.8
опыт общественной деятельности	9.8	4.3	9.0
Амстердам			
прочные знания	24.2	17.3	9.0
весомый культурный багаж	9.4	15.9	23.3
помощь в развитии способностей	50.7	64.2	85.5
необходимую подготовку для поступления в вуз	54.9	55.5	49.7
опыт социального взаимодействия и общения	17.9	39.6	57.6
хорошую профессиональную подготовку	55.5	46.7	28.5
опыт общественной деятельности	16.0	19.4	20.9

Таблица А.М.4.3

Значения факторов для московских и амстердамских старшеклассников, родителей и учителей

	F1	F2
Москва		
учащиеся	-0.07	-1.30
родители	1.14	-0.49
учителя	1.40	0.20
Амстердам		
учащиеся	-1.34	-0.69
родители	-0.95	0.47
учителя	-0.16	1.82

ориентированы на то, что школа должна давать прочные знания и весомый культурный багаж. Во-вторых, амстердамские старшеклассники, родители и учителя практически сходятся в своих оценках относительной значимости для школьного образования таких аспектов, как помощь в развитии своих способностей и подготовка для поступления в вуз. Следует также отметить, что амстердамские учителя значительно чаще по сравнению с родителями и учащимися отмечают, что школа должна давать опыт социального взаимодействия. В то же время амстердамские родители и школьники чаще считают, что школа должна давать хорошую профессиональную подготовку.

С целью более детального сопоставления различий в требованиях к школьному образованию москвичей и амстердамцев был проведен факторный анализ совместных данных. В результате было выделено два фактора, объясняющих 93.3% общей дисперсии. В первый биполярный фактор (F1) со значимыми весами вошли:

весомый культурный багаж	0.98

хорошая профессиональная подготовка	-0.91
необходимая подготовка для	
поступления в вуз	-0.88
опыт общественной деятельности	-0.74.

По своему смыслу данный фактор разводит два типа требований к школьному образованию: общекультурную направленность и прагматические требования к приобретению специальных навыков и знаний (профессиональной подготовки, подготовки для поступления в вуз, опыта общественной деятельности).

Во второй биполярный фактор (F2) со значимыми весами вошли:

помощь в развитии способностей	0.99
опыт социального взаимодействия	0.98

прочные знания	-0.66.

По сути дела данный фактор определяет оппозицию таких требований к школьному образова-

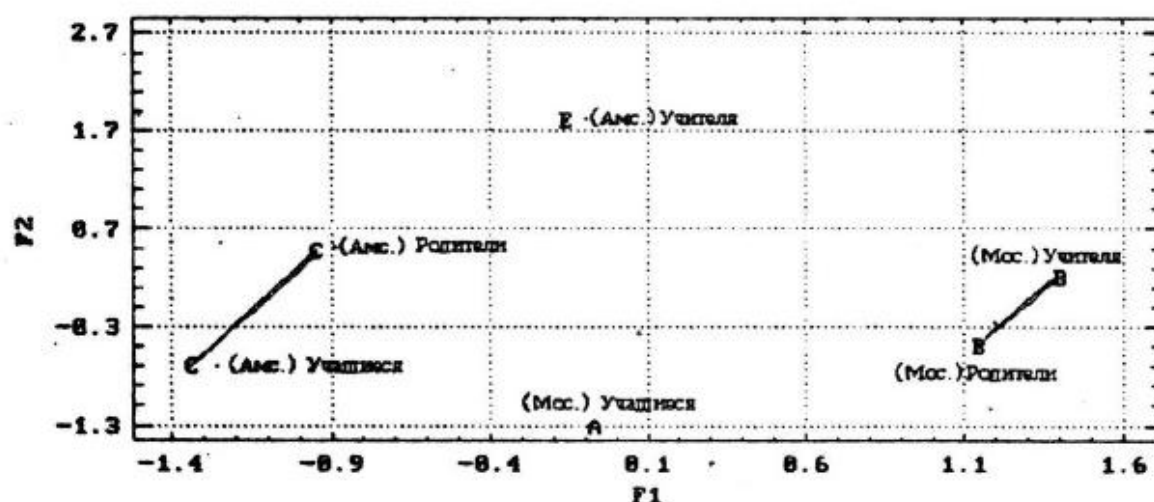


Рис. А.М.4.2

Размещение московских и амстердамских учащихся, родителей и учителей в пространстве факторов, определяющих основные требования к школьному образованию. F1: общий культурный багаж-специальные навыки; F2: развитие способностей-приобретение прочных знаний. Кластер А - московские учащиеся; кластер В - московские родители и учителя; кластер С - амстердамские родители и учащиеся; кластер Е - амстердамские учителя.

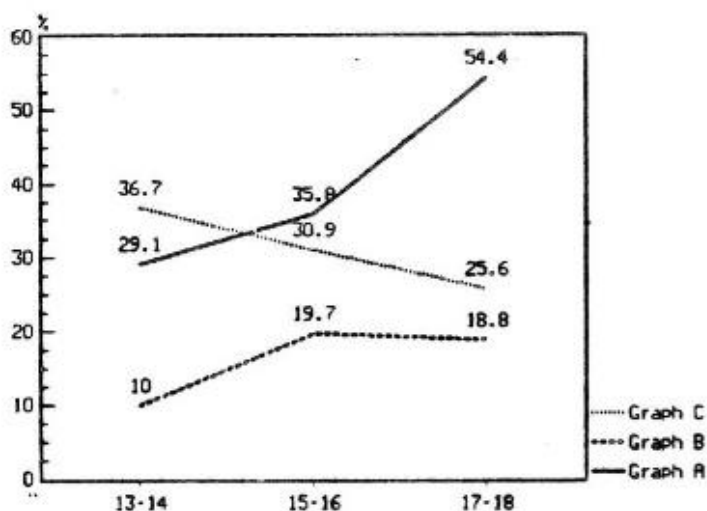


Рис. М.4.3

Динамика изменения требований к школьному образованию в зависимости от возраста московских учащихся. График А - "весомый культурный багаж", график В - "опыт социального взаимодействия и общения", график С - "хорошая профессиональная подготовка".

нию, как ориентация на развитие способностей и приобретение знаний.

Значения факторов для московских и амстердамских учащихся, родителей и учителей представлены в таблице А.М.4.3.

Размещение московских и амстердамских учащихся, родителей и учителей в пространстве выделенных факторов представлено на рисунке А.М.4.2.

Как видно из рисунка, московские родители и учителя в своих требованиях к школьному образованию ориентируются на то, что оно должно давать общекультурный багаж. В отличие от них амстердамские родители и школьники ориентированы более прагматично: школа должна давать определенные навыки хорошей профессиональной подготовки, обеспечивать подготовку для поступления в вуз, давать навыки общественной деятельности. Особую позицию занимают московские учащиеся и амстердамские учителя. Они поляризуются по оси фактора F2. Если московские старшеклассники ориентированы на приобретение прочных знаний, то амстердамские учителя - на развитие способностей учащихся. В этой связи нам кажется достаточно важным отметить существенные расхождения в позиции московских и амстердамских учителей в их требованиях к школьному образованию. Так, если москвичи ориентированы на приобретение культурного багажа, то амстердамцы профессионально ориентируются на развитие способностей. По сути дела в этом расхождении можно усмотреть принципиальное различие профессиональных педагогических позиций, определяющих разное видение задач школы, школьного образования.

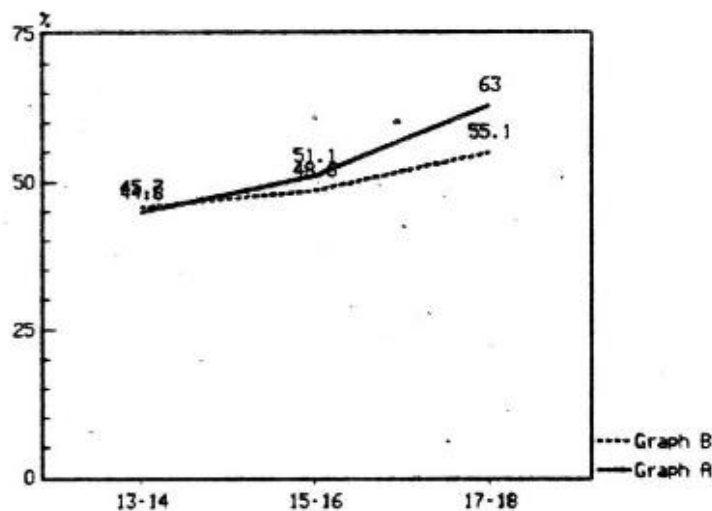


Рис. А.4.2

Динамика изменения требований к школьному образованию в зависимости от возраста амстердамских учащихся. График А - "необходимая подготовка для поступления в институт", график В - "помощь в развитии способностей".

Полученный материал дает возможность рассмотреть особенности изменения требований к содержанию школьного образования в зависимости от различных социально-демографических факторов.

Анализ показывает, что среди московских учащихся девушки в большей степени, чем юноши, ориентированы в своих требованиях к школе на приобретение весомого культурного багажа (42.3%, у юношей - 27.2%). Среди амстердамских школьников юноши более ориентированы на приобретение прочных знаний 32.7% (у девушек - 18.3%), а девушки на необходимую подготовку для поступления в институт 58.7% (у юношей - 49.4%) и опыт социального взаимодействия и общения 21.8% (у юношей - 12.3%).

Наиболее заметно изменяются требования учащихся к школьному образованию в зависимости от возраста. Так, среди москвичей считают, что школа должна в первую очередь давать весомый культурный багаж 29.1% учащихся в возрасте 13-14 лет, в возрасте 15-16 лет - 35.8%, а в возрасте 17-18 лет уже 54.4%. Заметно увеличивается с возрастом и ориентация на приобретение опыта социального взаимодействия. Особенно заметно это проявляется на рубеже перехода от подросткового к юношескому возрасту (с 10.0% в 13-14 лет до 19.7% в возрасте 15-16 лет). В то же время с возрастом падает такое требование к школе, как предоставление ею хорошей профессиональной подготовки (с 36.7% в возрасте 13-14 лет до 25.6% в возрасте 17-18 лет). Эти тенденции отражены на рисунке М.4.3.

Среди амстердамских школьников с возрастом увеличиваются требования к таким аспектам школьного образования, как необходимая подго-

товка для поступления в вуз, развитие способностей. Эти тенденции отражены на рисунке А.4.2.

Следует добавить, что помимо возраста у амстердамских школьников проявляются заметные различия в их требованиях к школьному образованию в зависимости от таких показателей, как длительность проживания в городе, уровень дохода семьи и уровень образования родителей. Так, в отличие от недавних мигрантов коренные амстердамцы более ориентированы на подготовку в вуз (соответственно: 63.5% и 48.1%). Школьники из семей с низким уровнем дохода более ориентированы в своих требованиях к школе на такие аспекты, как получение прочных знаний и хорошей профессиональной подготовки. Среди учащихся из семей с минимальным доходом ориентированных на получение прочных знаний 32.7%, а из семей с более чем двойным средним доходом - 24.2%. Относительно требований к хорошей профессиональной подготовке соответственно: 61.9% и 52.7%. Отметим, что более высокая ориентация учащихся на хорошую профессиональную подготовку характерна также и для тех, чьи родители имеют более низкий уровень образования. Так, среди учащихся с начальным профессиональным родителей (LBO) на получение хорошей профессиональной подготовки в школе ориентированы 64.3%, а среди учащихся с университетским образованием таких 36.7%.

5. Оценка значимости различных уровней образования

В этом разделе мы рассмотрим результаты опроса, связанные с оценкой значимости для учащихся, учителей и родителей такого аспекта, как получение современными школьниками того или иного уровня образования. Включенные в анкету вопросы позволяют проанализировать эту проблему в четырех аспектах. Во-первых, мы имеем возможность оценить тот желаемый уровень образования, который наиболее соответствует жизненным планам школьников. Во-вторых, мы можем выяснить насколько связана, с точки зрения старшеклассников и учителей, успешность достижений в различных сферах жизни с получением того или иного уровня образования. В-третьих, мы можем оценить значимость тех или иных факторов, которые по мнению учащихся, учителей и родителей побуждают современного старшеклассника принять решение о продолжении образования. Наконец, в-четвертых, мы можем выделить комплекс причин, которые, по мнению учителей и школьников, снижают потребность современных учащихся в продолжении образования.

Оценивая материал в целом, можно заметить, что подавляющее большинство московских старшеклассников уже самоопределились в вопросе о необходимом для себя уровне образования. Лишь

для 10.6% из них вопрос о желаемом уровне образования остается нерешенным. Отвечая на вопрос о том, какой уровень образования в наибольшей степени соответствует их жизненным планам, 67.2% старшеклассников отметили, что они хотели бы получить высшее образование (поступить в вуз или университет). Получить среднетехническое образование (окончить техникум) хотели бы 15.7% школьников. Считают, что им достаточно общего среднего образования лишь 5.4%. Следует подчеркнуть, что среди старшеклассников крайне ограниченное число хотело бы поступить в ПТУ - всего 1.9%.

У амстердамских старшеклассников ориентации на получение того или иного уровня образования выглядят несколько иначе. Во-первых, следует отметить, что среди них гораздо выше по сравнению с москвичами доля тех, кто еще не определил для себя желаемый уровень образования - 27.9%. Во-вторых, среди амстердамских школьников заметно ниже доля ориентированных на получение высшего образования - 37.6%. В то же время доли выбравших для себя уровни образования соответствующие средней школе - 12.7%, ПТУ - 4.9% и среднего технического образования - 16.1%, как можно заметить, близки к долям московских учащихся, выбравших соответствующие уровни образования. Эти данные наглядно отражены на рисунке А.М.5.1.

Интересно проследить, как меняются ориентации старшеклассников на получение того или иного уровня образования в зависимости от их возраста. Полученные данные показывают, что с его увеличением у москвичей достаточно заметно растет предпочтение среднего технического обра-

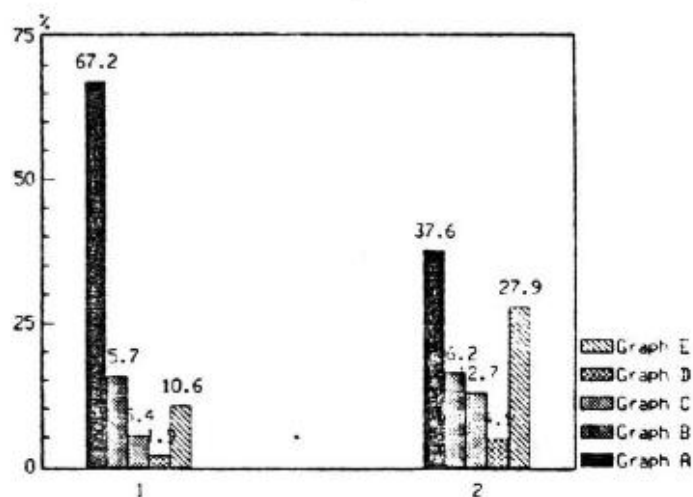


Рис.А.М.5.1

Ориентации московских (1) и амстердамских (2) старшеклассников на получение того или иного уровня образования. График А - высшее образование, график В - среднее техническое образование, график С - общее среднее образование, график D - профессионально-техническое образование, график Е - не определились в своем уровне образования.

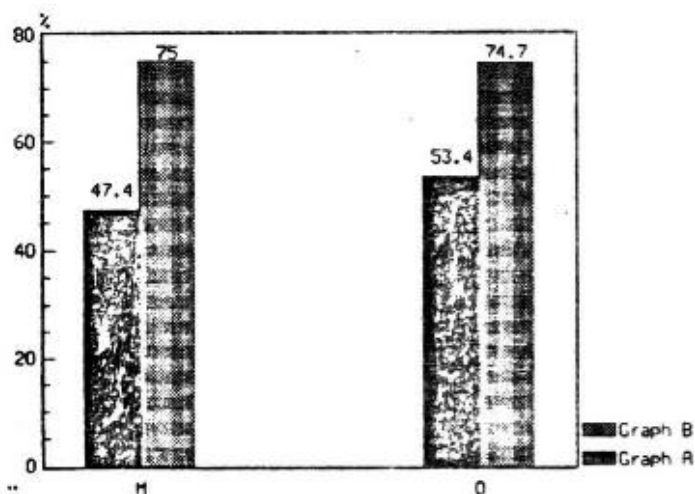


Рис. М.5.1

Ориентации московских учащихся на получение высшего образования в зависимости от уровня образования матери (М) и отца (О). График А - среднее образование родителей, график В - высшее образование родителей.

образования (в возрасте 13-14 лет - 13.1%; в возрасте 15-16 лет - 15.3%; в возрасте 17-18 лет уже 22.5%). В то же время при переходе от старшего подросткового возраста к юношескому падает ориентация на получение высшего образования (70.9% в возрасте 15-16 лет и 56.9% в возрасте 17-18 лет). Эти данные дают основания для предположения о том, что в процессе обучения в старшем звене школы заметная часть старшеклассников совершает переоценку своих академических способностей и возможностей, что ведет к их переориентации на получение среднего технического образования. В этой связи показательно и то, что с возрастом увеличивается количество школьников, не уверенных в том, какой уровень образования им необходим для достижения своих жизненных планов (9.1% в возрасте 15-16 лет и 15.0% в возрасте 17-18 лет).

У амстердамцев возрастные тенденции носят несколько иной характер. Во-первых, если у москвичей с возрастом, как мы только что отметили, растет число не определивших для себя желаемый уровень образования, то у амстердамских школьников их доля с возрастом заметно снижается (32.2% - в возрасте 13-14 лет, 31.0% - в возрасте 15-16 лет, 21.7% - в возрасте 17-18 лет). Во-вторых, при переходе от старшего подросткового возраста к юношескому в отличие от москвичей у амстердамских школьников растет ориентация на получение высшего образования (31.3% в возрасте 15-16 лет и 46.8% в возрасте 17-18 лет). В-третьих, ориентация на получение среднего технического образования у амстердамских школьников в отличие от москвичей происходит несколько раньше, а именно в возрасте 15-16 лет.

Другим важным фактором, определяющим ориентации учащихся на получение того или иного уровня образования, является уровень образования их родителей. На рисунке М.5.1 показаны тен-

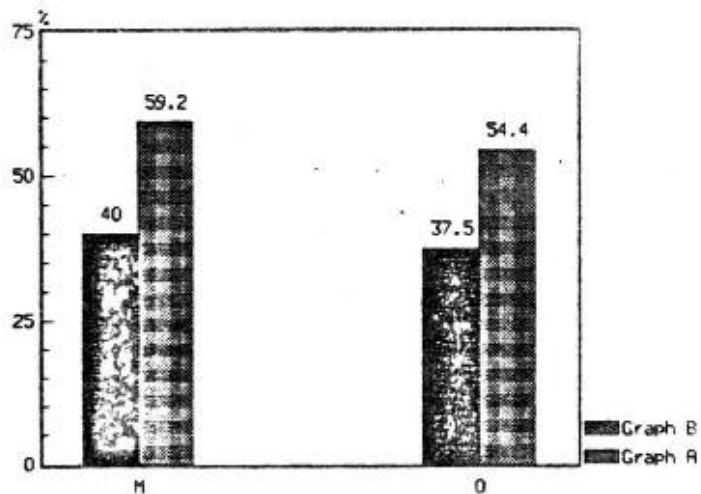


Рис. А.5.1

Ориентации амстердамских учащихся на получение высшего образования в зависимости от уровня образования матери (М) и отца (О). График А - среднее образование родителей, график В - высшее образование родителей.

денции, отражающие особенности ориентации московских школьников на получение высшего образования в зависимости от уровня образования матери и отца.

Те же тенденции наблюдаются и у амстердамских школьников. Они отражены на рисунке А.5.1.

Как видно из рисунков, среди учащихся со средним образованием родителей как в Москве, так и в Амстердаме заметно ниже доля тех, кто ориентирован на поступление в вуз, чем среди тех, чьи родители имеют высшее образование. Заметим при этом, что влияние уровня образования отца и матери проявляется здесь практически в одинаковой степени. Анализ материалов показывает, что аналогично проявляется и обратная тенденция, связанная с большей ориентацией тех детей, чьи родители имеют среднее образование, на получение среднего и среднего технического образования.

Таким образом, полученные данные дают возможность сделать вывод о том, что в своих ориентациях на получение того или иного уровня образования старшеклассники склонны воспроизводить образовательный уровень своих родителей. При этом, тенденция воспроизводства уровня образования своих родителей, как видно из рисунков, среди московских школьников проявляется более выражено, чем у амстердамцев.

Какие же преимущества дает по мнению опрошенных получение того или иного уровня образования? В ходе опроса мы попытались выяснить мнение старшеклассников и учителей о том, как влияет тот или иной уровень образования на возможности реализации разных жизненных установок. С этой целью мы просили их оценить по шестибальной шкале (от 0 - "совершенно не значимо" до 5 - "абсолютно необходимо") то, насколько соответствующий уровень образования

Таблица А.М.5.1

Балльные оценки необходимости различных уровней образования для успешности в достижении разных жизненных ценностей у московских и амстердамских учащихся

	Московские учащиеся			Амстердамские учащиеся		
	общее сред.	среднее спец.	высшее	общее сред.	среднее спец.	высшее
достижение материального благополучия	0.0	2.8	2.8	2.7	2.0	2.9
успешной профессион. деятельности	2.0	2.2	2.3	3.2	2.9	3.4
успешной политической карьеры	2.5	2.0	2.5	1.6	1.0	2.3
общения с людьми	2.9	2.5	3.1	3.0	3.0	3.1
счастливой семейной жизни	2.1	1.8	2.0	0.0	3.0	2.8
приобщения к культуре	2.8	1.7	2.0	2.9	1.8	2.2
развития своих способностей	3.3	2.0	2.5	2.1	2.7	3.4
познания себя	1.5	2.1	1.9	3.0	3.0	3.2
воспитания детей	1.6	2.1	1.9	2.3	2.4	2.3

оказывается необходимым для достижения тех или иных жизненных ценностей.

Средние балльные оценки по подвыборкам московских и амстердамских учащихся представлены в таблице А.М.5.1.

Представленные данные показывают, что московские старшеклассники достаточно отчетливо дифференцируют для себя преимущества общего среднего образования по сравнению со средним специальным по трем параметрам - "эффективность приобщения к культуре", "возможность развить свои способности" и "успешная политическая карьера". В то же время профессионально-техническое образование оказывается несколько более значимым для "познания себя" и "воспитания детей". В отличие от москвичей амстердамские школьники, фиксируя для себя преимущества общего среднего образования по сравнению с профессионально-техническим, помимо возможностей приобщения к культуре и успешной политической карьеры отмечают, что общее среднее образование дает определенные преимущества в достижении материального благополучия. Преимущества же профессионально-технического образования видятся амстердамскими школьниками в более эффективных возможностях развития своих способностей. В целом же можно отметить, что, как для москвичей, так и для амстердамцев, достаточно отчетливо дифференцируются преимущества и недостатки общего образования по сравнению с профессионально-техническим. Отметим при этом характерное для обеих групп совпадение таких аспектов большей эффективности общего среднего образования, как приобщение к культуре и возможность политической карьеры.

Что же касается оценки значимости высшего образования для успешности в достижении тех или иных жизненных ценностей, то здесь оценки мос-

ковских и амстердамских школьников существенно отличаются. Так, несмотря на то, что, как было показано выше, большинство (67.2%) московских старшеклассников ориентировано на получение высшего образования, данный уровень образования не имеет для них особенно значимых преимуществ по сравнению со средним, как фактор, который может реально обеспечить различного рода достижения. Таким образом, можно думать, что самоопределение в выборе типа образования, связанное с ориентацией на получение в перспективе высшего образования, выступает для москвичей достаточно неопределенным по своим потенциальным возможностям в реализации жизненных ценностей.

В целом, обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что реально московские учащиеся не видят в получении высшего образования особых преимуществ для достижения тех или иных жизненных ценностей. По-видимому, это связано с тем, что для молодого поколения статус высшего образования не выступает как значимый фактор. Это дает основание считать, что "не востребованность образования" в России наиболее существенно сказывается на формировании перспективных установок именно молодого поколения. В этой связи подтверждается вывод о том, что ориентация московских учащихся на получение высшего образования в основном действительно связана с фактором воспроизводства образовательного уровня семьи.

Иная картина у амстердамских школьников. Как видно из таблицы А.М.5.1 высшее образование имеет для них заметные преимущества перед общим средним и средним профессионально-техническим образованием относительно достижения таких жизненных ценностей, как достижение материального благополучия, успешная профессио-

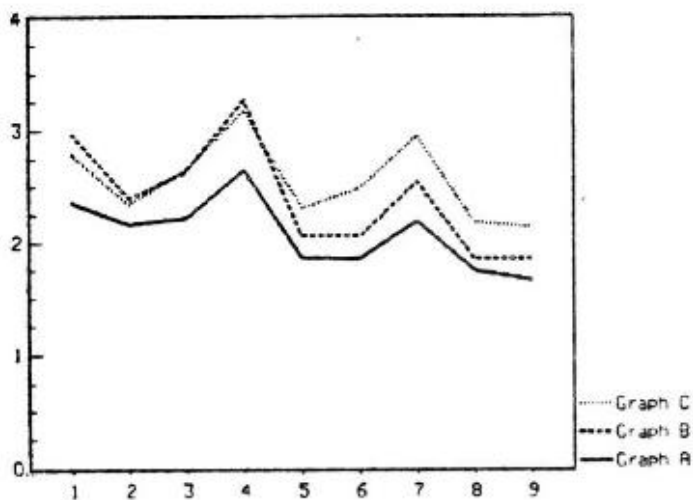


Рис.М.5.2

Оценка значимости высшего образования, как фактора, способствующего достижению тех или иных жизненных ценностей, московским учащимися различных возрастных групп (в баллах). График А - возраст 13-14 лет, график В - возраст 15-16 лет, график С - возраст 17-18 лет. 1 - достижение материального благополучия, 2 - успешная профессиональная деятельность, 3 - успешная политическая карьера, 4 - успешное общение с людьми, 5 - счастливая семейная жизнь, 6 - приобщение к культуре, 7 - развитие своих способностей, 8 - познание себя, 9 - воспитание детей.

нальная деятельность, успешная политическая карьера и развитие своих способностей. Это свидетельствует о том, что амстердамские старшеклассники дифференцируют в первую очередь те существенные преимущества, которые дает высшее образования для различных аспектов социального достижения. Таким образом, можно сделать вывод, что в отличие от России возможности высшего образования в Нидерландах в сознании старшеклассников четко отдифференцированы от возможностей других уровней образования, которые оно открывает в плане социальных достижений.

Полученные данные дают возможность выяснить вопрос о том, насколько изменяется с возрастом учащихся их способность к дифференциации значимости высшего образования как фактора, способствующего достижению тех или иных жизненных ценностей. Этот момент мы проиллюстрируем на примере московских старшеклассников. Динамика возрастных тенденций оценки значимости высшего образования для достижения различных жизненных ценностей отражена на рисунке М.5.2.

Как видно из представленных на рисунке данных, в целом профили оценки значимости высшего образования имеют сходный характер во всех возрастных группах. Это свидетельствует о том, что общая структура значимости высшего образования для достижения соответствующих жизненных

ценностей достаточно инвариантна во всех возрастах. Вместе с тем, нетрудно заметить, что с возрастом повышается общий ередний балл оценки значимости высшего образования по всем из предложенных жизненных ценностей. Данное обстоятельство отражает общую тенденцию повышения значимости высшего образования, как фактора, обеспечивающего достижение различных жизненных ценностей, по мере взросления учащихся. При этом важно обратить внимание на следующее обстоятельство. Так, нетрудно заметить, что по целому ряду аспектов наблюдаются наиболее резкие отличия в оценке значимости высшего образования между учащимися в возрасте 13-14 и 15-16 лет. Эти аспекты связаны с такими жизненными ценностями, как (1) "достижение материального благополучия", (2) "успешная профессиональная деятельность", (3) "успешная политическая карьера" и (4) "успешное общение с людьми" (сравните графики А и В). В то же время в оценке значимости высшего образования по этим аспектам между учащимися в возрасте 15-16 и 17-18 лет практически нет никакой разницы (сравните графики В и С). С другой стороны, между всеми возрастными группами существуют заметные различия в оценке значимости высшего образования для достижения таких жизненных ценностей, как (5) "счастливая семейная жизнь", (6) "приобщение к культуре", (7) "развитие своих способностей", (8) "познание себя" и (9) "воспитание детей" (сравните графики А, В, и С). Отмеченные различия дают основания для следующих выводов. Во-первых, данные свидетельствуют о том, что при переходе от старшего подросткового к юношескому возрасту значимость высшего образования, как фактора, обеспечивающего реализацию жизненных ценностей, увеличивается практически по всем параметрам. Во-вторых, можно заметить, что, если на рубеже подросткового и юношеского возраста значимость высшего образования в основном резко дифференцируется относительно жизненных ценностей, связанных с социальными достижениями (материальное благополучие, профессиональная деятельность и политическая карьера), то в период перехода от младшего юношеского возраста к старшему в основном повышается значимость высшего образования для достижения личностного самосовершенствования (приобщение к культуре, развитие способностей, самопознание) и успешной семейной жизни (счастливая семейная жизнь и воспитание детей).

В ходе опроса мы попытались выяснить, какие факторы по мнению опрашиваемых в наибольшей степени влияют на решение школьников о продолжении ими своего образования. Распределение ответов на этот вопрос учителей, родителей и самих учащихся представлено в таблице А.М.5.2.

Как видно из представленных данных, среди москвичей наименее значимыми факторами во

Таблица А.М.5.2

Факторы, влияющие на продолжение образования с позиции учащихся, родителей и учителей
(в % %)

	учащиеся	родители
Москва		
традиции семьи	12.4	28.1
престижность профессии	43.6	22.3
мнение родителей	34.3	43.7
уровень индивидуальных способностей	39.5	58.8
советы друзей	7.1	7.1
честолюбивые стремления	18.5	15.1
материальные возможности родителей	6.8	15.0
престижность учебного заведения	23.9	11.4
советы учителей	6.3	6.0
другое	31.7	13.9
Амстердам		
традиции семьи	5.3	11.0
престижность профессии	41.8	27.9
мнение родителей	18.4	32.2
уровень индивидуальных способностей	43.5	76.6
советы друзей	8.2	5.5
честолюбивые стремления	8.7	11.0
материальные возможности родителей	6.2	13.6
престижность учебного заведения	8.5	6.2
советы учителей	16.6	35.6
другое	27.7	8.4

всех подвыборках оказываются советы друзей и учителей. В отличие от взрослых, старшеклассники придают большее значение таким моментам, как престижность профессии и престижность учебного заведения. Это может свидетельствовать о том, что мотивация достижения является для них более значимым моментом в выборе решения о продолжении своего образования. Учителя же большее значение придают социальным факторам - традиции семьи, мнение родителей, материальные возможности семьи. С точки зрения родителей наиболее значимым моментом для формирования желания продолжить образование является уровень индивидуальных способностей. Таким образом, можно сделать вывод о том, что взгляд на проблему причин, обуславливающих продолжение образования, с трех разных позиций фиксирует разные мотивационные доминанты. Для московских учащихся это социальная престижность, для учителей - социальное окружение, для родителей - индивидуальные возможности ребенка.

Результаты по амстердамской выборке показывают, что для всех подвыборок (учащиеся, учителя и родители) оказывается малозначимыми моментами советы друзей (также, как и у москвичей) и престижность учебного заведения. По сравнению со своими родителями и учителями

амстердамские школьники (так же как и московские) чаще считают, что на их решение продолжить образование оказывает влияние престижность выбранной профессии. По мнению родителей и учителей из Амстердама, в сравнении с ответами школьников, более значимыми факторами, оказывающими влияние на школьников в их желании продолжить свое образование, выступают: уровень индивидуальных способностей, мнение родителей и советы учителей. Наконец, по двум аспектам мнение амстердамских учителей отличается от мнения школьников и родителей. Это: традиции семьи и материальные возможности родителей. Таким образом, можно сделать вывод, что амстердамские учителя в целом большее значение придают семье, как фактору, определяющему желание школьников продолжить образование.

Сравнивая ответы москвичей и амстердамцев следует отметить следующие моменты. В целом, для москвичей (особенно для школьников и учителей) заметно более значимую роль играет престижность учебного заведения, в то время как для амстердамцев - советы учителей. Московские школьники по сравнению со своими сверстниками из Амстердама чаще отмечают, что на их желание продолжить свое образование оказывают влияние советы родителей и честолюбивые стремления. Московские родители больше внимания уделяют

Таблица А.М.5.3

Факторные нагрузки причин, побуждающих школьников продолжить свое образование

	F1	F2	F3
традиции семьи	0.94	0.09	0.31
престижность профессии	-0.69	0.51	0.34
мнение родителей	0.95	0.07	-0.03
уровень индивидуальных способностей	0.38	-0.89	-0.11
советы друзей	0.10	-0.12	0.97
честолюбивые стремления	0.47	0.75	-0.13
материальные возможности родителей	0.88	0.09	0.05
престижность учебного заведения	0.13	0.96	-0.12
советы учителей	-0.04	-0.92	0.08
другое	-0.70	0.68	0.14

традициям семьи, в то время как родители из Амстердама уровню индивидуальных способностей ребенка. Наконец, если московские учителя чаще отмечают такой момент, как материальные возможности семьи, то амстердамские педагоги (так же, как и родители) заметно чаще фиксируют значимость индивидуальных способностей.

В целях выявления базисной структуры причин, побуждающих школьников продолжить свое образование, был проведен факторный анализ по московской и амстердамской выборкам учащихся, родителей и учителей. Результаты этого анализа представлены в таблице А.М.2.6.3.

Выделенные факторы объясняют 99% общей дисперсии. По своему содержанию они достаточно хорошо интерпретируемы. Так, в первый биполярный фактор (F1) со значимыми положительными весами вошли такие причины, как мнение родителей, традиции семьи и материальные возможности родителей. Отрицательный полюс фактора определяет престижность профессии. Таким образом, этот фактор можно считать фактором "семьи - престижности профессии".

Второй биполярный фактор (F2) на положительном полюсе определяют: престиж учебного заведения и честолюбивые стремления, а на отрицательном - советы друзей и индивидуальные способности. По своему смыслу это фактор "социальный престиж - способности".

Наконец, третий фактор (F3) определяет такая причина, как "советы друзей".

Выделенные факторы составляют базисную структуру причин, определяющих желание школьников продолжить свое образование, по мнению самих учащихся, их родителей и учителей.

Из таблицы значений факторов (А.М.5.4.) видно, что для амстердамских и московских школьников определяющим моментом, который влияет на их желание продолжить свое образование, выступает престижность выбранной профессии, в то время как московские родители, учителя и амстердамские учителя считают, что на желание учащихся продолжить образование оказывает семья (см. значения фактора F1). С другой стороны, если московские старшеклассники и учителя склонны выделять в качестве причины, определяющей желание продолжить образование, честолюбие учащихся, то амстердамские родители и учителя - способности школьников (см. значения фактора F2). Наконец, амстердамские старшеклассники и их учителя по сравнению с остальными чаще указывают на такую причину, как советы друзей (см. значения фактора F3).

Полученные данные позволяют более детально рассмотреть значимость причин, влияющих на решение о продолжении образования у старшеклассников.

Таблица А.М.5.4

Значения факторов для учащихся, родителей и учителей

	F1	F2	F3
Москва			
учащиеся	-0.72	1.37	-0.13
родители	0.64	0.07	-0.64
учителя	1.22	1.12	0.14
Амстердам			
учащиеся	-1.68	-0.16	0.87
родители	-0.27	-1.17	-1.66
учителя	0.82	-1.21	1.42

Так, среди московских школьников значимость различных факторов заметно изменяется с возрастом. Здесь в первую очередь следует отметить падение роли традиций семьи (в 13-14 лет этот фактор отмечают 16.3%, а в 17-18 лет всего 6.9%), мнения родителей (соответственно 39.8% и 27.5%) и советов учителей (соответственно 13.1% и 6.3%). В то же время у московских учащихся растет значение таких факторов, как престижность выбранного учебного заведения (соответственно 18.7% и 26.2%) и честолюбивые стремления (соответственно 15.1% и 22.5%).

Среди амстердамских школьников с возрастом увеличивается значимость таких причин, как уровень индивидуальных способностей (36.2% в возрасте 13-14 лет и 49.5% в возрасте 17-18 лет) и честолюбивые стремления (соответственно: 3.4% и 10.4%). Вместе с тем падает значение такой причины, определяющей желание продолжить свое образование, как советы учителей (соответственно: 21.6% и 12.9%).

Эти данные дают основания сделать вывод о том, что с возрастом учащихся в целом у них падает роль факторов, связанных с ближайшим социальным окружением, и увеличивается значимость социально-престижных факторов, как основных

причин, обуславливающих желание продолжить образование.

Следует отметить, что с ростом уровня материальной обеспеченности семьи у московских учащихся увеличивается значимость такого фактора, как традиции семьи. Так, учащиеся из недостаточно обеспеченных семей отмечают этот фактор в 4.6% случаев, а учащиеся из высокообеспеченных семей в 23.9%. У амстердамских же старшеклассников с ростом увеличения дохода семьи растет значимость такого аспекта, как уровень индивидуальных способностей учащихся. Если среди амстердамских школьников с низким уровнем дохода семьи индивидуальные способности, как причину, определяющую желание продолжить образование, отмечает 34.3% школьников, то из семей с высоким уровнем дохода (выше, чем двойной средний) - 49.6%. В то же время амстердамские школьники из малообеспеченных семей по сравнению со своими сверстниками из семей с высоким жизненным уровнем чаще указывают на такие моменты, как мнение родителей 20.4% (среди высокообеспеченных - 13.0%) и материальные возможности семьи 23.4% (среди высокообеспеченных - 16.8%). В этой связи можно заметить, что роль семьи, как фактора, определяющего желание школьников

Таблица А.М.5.5

Факторы, снижающие потребность в продолжении образования с позиции учащихся и учителей (в % %)

	учащиеся	учителя
Москва		
слабое здоровье	3.9	14.4
недостаточные способности	15.8	43.9
отсутствие интереса к учебе	35.0	76.7
страх перед экзаменами	24.3	3.4
материальное положение семьи	3.2	13.1
низкий уровень образования родителей	1.6	18.6
незаинтересованность учителей в развитии	15.3	4.8
низкий уровень знаний, полученных в школе	36.7	33.3
трудно устроиться на работу с высшим образованием	11.0	10.7
неразвитость социальных программ помощи студентам	9.6	7.3
среди друзей образование не считается ценностью	5.0	39.9
другое	25.0	8.5
Амстердам		
слабое здоровье	20.4	8.1
недостаточные способности	26.3	68.9
отсутствие интереса к учебе	52.7	64.8
страх перед экзаменами	9.4	2.0
материальное положение семьи	11.3	14.0
низкий уровень образования родителей	2.5	31.4
незаинтересованность учителей в развитии	6.9	13.1
низкий уровень знаний, полученных в школе	16.0	13.7
трудно устроиться на работу с высшим образованием	9.0	9.6
неразвитость социальных программ помощи студентам	2.9	2.6
среди друзей образование не считается ценностью	2.5	34.0
другое	26.9	5.2

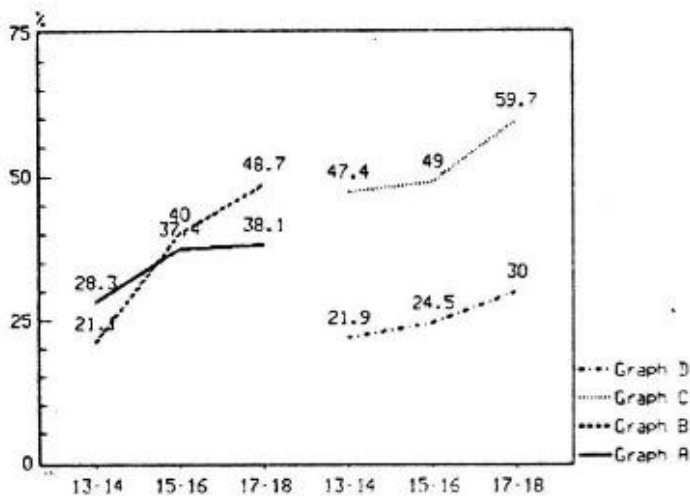


Рис.А.М.5.2

Возрастная динамика значимости у школьников факторов, снижающих потребность в образовании. Слева - москвичи, справа - амстердамцы. Графики А и С - "отсутствие интереса к учебе", график В - "низкий уровень знаний, полученных в школе", график D - "недостаточные способности".

продолжить свое образование, у учащихся из семей с разным уровнем дохода по-разному оценивается в Москве и Амстердаме. Если у москвичей семья более значима для высокообеспеченных школьников, то у амстердамцев, наоборот, семейный фактор чаще оценивается малообеспеченными школьниками, как причина, определяющая их желание продолжить образование.

Наряду с вопросом о факторах, побуждающих школьников продолжить образование, не менее существенно определить мнение опрашиваемых

относительно тех барьеров и причин, которые снижают потребность в продолжении образования у современных школьников. Распределение ответов на этот вопрос московских и амстердамских учащихся и учителей представлено в таблице А.М.5.5.

Как видно из приведенных в таблице данных, между москвичами и амстердамцами наблюдается достаточно высокое сходство (особенно среди учителей) в оценке значимости факторов, которые препятствуют продолжению образования. При этом, московские и амстердамские учителя заметно чаще, чем сами школьники, отмечают в качестве причин, препятствующих продолжению образования: недостаточные способности, отсутствие у школьников интереса к учебе, низкий уровень образования родителей и то, что среди школьников образование не считается ценностью. В то же время, если сравнить московских и амстердамских школьников, то можно отметить, что москвичи чаще отмечают страх перед экзаменами, а амстердамские школьники - отсутствие интереса к учебе и слабое здоровье. Следует также обратить внимание на то, что москвичи (как сами школьники, так и учителя) существенно чаще, чем амстердамцы, отмечают такой аспект, как низкий уровень знаний, полученных в школе.

Анализ полученных материалов показывает, что с возрастом у московских учащихся увеличивается значимость таких факторов, снижающих потребность в образовании, как "отсутствие интереса к учебе" и "низкий уровень знаний, полученных в школе". У амстердамских школьников с возрастом также наблюдается рост значимости такого аспекта, как "отсутствие интереса к учебе".

Таблица А.М.5.6

Значимость мотивов, побуждающих старшеклассников к учебе с позиции учащихся и учителей (в % %)

	учащиеся	учителя
Москва		
желание овладеть новыми знаниями	46.2	28.5
желание усвоить способы добывания знаний	14.5	7.0
желание построить свою программу самообразования	5.2	2.1
долг и ответственность, понимание социальной значимости учения	18.8	17.9
стремление получить одобрение окружающих	4.5	21.9
стремление к контакту с другими людьми	24.2	10.4
другое	24.5	13.7
ничто особенно не побуждает	15.2	40.2
Амстердам		
желание овладеть новыми знаниями	41.8	60.9
желание усвоить способы добывания знаний	20.5	15.5
желание построить свою программу самообразования	6.6	2.6
долг и ответственность, понимание социальной значимости учения	19.8	31.5
стремление получить одобрение окружающих	8.2	30.9
стремление к контакту с другими людьми	16.0	17.8
другое	36.5	33.2
ничто особенно не побуждает	9.1	3.8

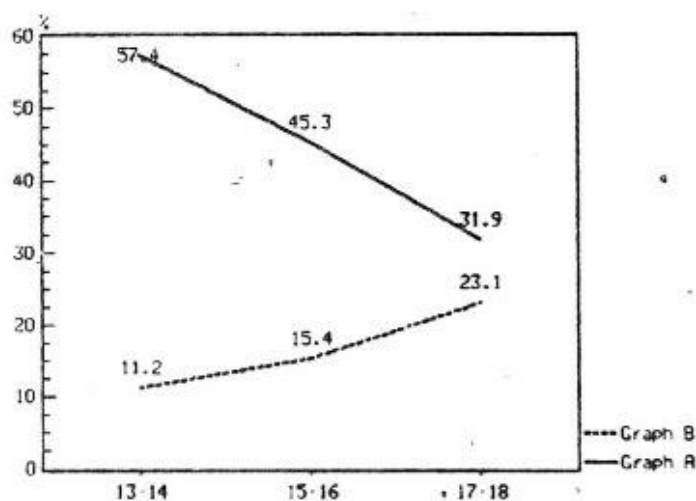


Рис. М.5.3

Возрастная динамика доли московских учащихся с мотивами "желание овладеть новыми знаниями" (график А) и "меня ничто особенно не побуждает к учебе" (график В).

Наряду с ним, более старшие амстердамские школьники чаще отмечают "недостаточные способности". Эти тенденции отражены на рисунке А.М.5.2.

Как видно из представленных на рисунке данных, значимость обоих факторов у московских школьников заметно увеличивается при переходе от старшего подросткового к юношескому возрасту. В то же время значимость фактора "низкий уровень знаний, полученных в школе" продолжает существенно расти и на протяжении от 15-16 до 17-18 лет. Это позволяет сделать вывод о том, что при переходе от среднего в старшее звено школы у московских школьников происходит заметное увеличение значимости обеих причин, снижающих их потребность в образовании. При этом критическое отношение к низкому уровню самих школьных знаний выступает как фактор, постоянно снижающий потребность в продолжении образования у школьников как в среднем, так и старшем звене школы.

У амстердамских же учащихся с переходом от подросткового к юношескому возрасту (17-18 лет) заметно увеличивается фиксация такой причины, как "отсутствие интереса к учебе". При этом следует отметить, что в отличие от московских школьников, которые с возрастом обращают все большее внимание на внешний момент (низкий уровень школьных знаний), амстердамцы с возрастом все более ориентируются на субъективный аспект - "недостаточные способности".

В этой связи, помимо анализа внешних факторов, как побуждающих, так и препятствующих получению того или иного уровня образования, специально выяснялась значимость тех или иных внутренних мотивов, которые могут побуждать школьников к учебе. Распределение ответов московских и амстердамских учащихся и учителей на вопрос о том: "Какие причины, побуждающие к

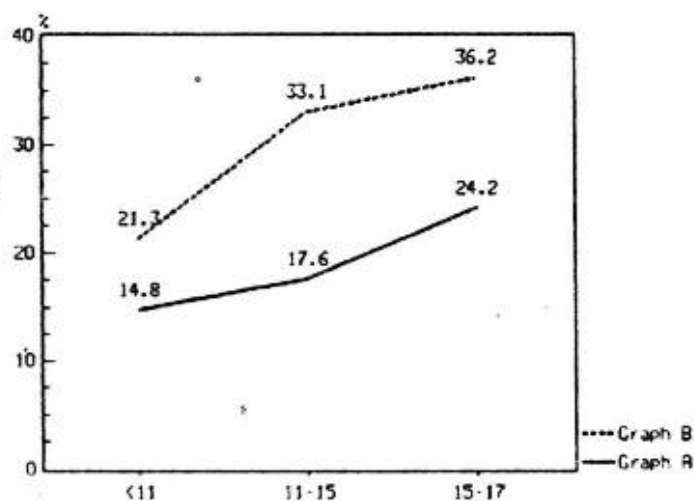


Рис. А.5.2

Возрастная динамика изменения мотивации учения у амстердамских школьников. График А - мнение школьников разных возрастных групп о значимости мотива "долг и ответственность, понимание социальной значимости учения"; график В - мнение учителей, работающих с разными возрастными группами относительно значимости для школьников мотивации "стремление получить одобрение окружающих".

учебе, являются, с Вашей точки зрения, наиболее значимыми?" представлено в таблице А.М.5.6.

Анализ показывает, что в зависимости от возраста у московских учащихся заметно изменяется значимость двух причин, отражающих субъективную мотивацию учения. Так, с возрастом школьников падает значимость для них мотива "желание овладеть новыми знаниями" и увеличивается доля учащихся, считающих, что их "ничто особенно не побуждает к учебе". Эти тенденции отражены на рисунке М.5.3.

Данные, представленные на рисунке недвусмысленно указывают на общее снижение мотивации учения у учащихся старших классов. Интересно, что у московских учителей обнаруживается прямо противоположная картина. Так, учителя старших классов по сравнению с учителями, работающими в более младших классах, чаще отмечают наличие у школьников мотивации "желание овладеть новыми знаниями" и реже "отсутствие побудительных мотивов к учению". Таким образом, если к выпускным классам московские школьники все чаще начинают отмечать у себя отсутствие познавательной мотивации, как значимой в их учебной деятельности, то учителя, наоборот, считают, что к старшему школьному возрасту значимость этого типа мотивации возрастает.

Анализ возрастной динамики изменения мотивации учебной деятельности у амстердамских школьников показывает, что у них с возрастом увеличивается значимость такой мотивации, как "долг и ответственность, понимание социальной

значимости учения". Интересно, что увеличение социального аспекта мотивации учебной деятельности у школьников чаще отмечают и амстердамские учителя, работающие с более старшими возрастными группами. Эти тенденции отражены на рисунке А.5.2.

Представленные на рисунке данные показывают увеличение с возрастом значимости социального аспекта мотивации учебной деятельности, как по мнению самих школьников, так и по мнению их педагогов.

6. Основные выводы по результатам кросскультурного изучения ценностных ориентаций

Представленный выше материал социологического исследования ориентирован в первую очередь на анализ особенностей ценностных ориентаций участников образовательного процесса в Москве и Амстердаме. При этом мы попытались выяснить мнения и ценностные установки учащихся относительно не только их общих жизненных ориентаций (оптимистический и пессимистический взгляд по поводу своих личностных перспектив в будущем, ориентации на ценности материального благополучия, общения с людьми, приобщения к культуре и др.), но и относительно таких специальных сфер, как досуг и образование. С нашей точки зрения, выявление тех ценностных предпочтений, которые выделяют респонденты, оценивая значимость для себя тех или иных аспектов в этих конкретных сферах, позволяет углубить наши представления о структуре ценностных ориентаций школьников Москвы и Амстердама. Заметим также, что помимо оценки ценностной значимости различных аспектов в той или иной сфере жизнедеятельности существенно дополняют наши представления об особенностях ценностных ориентаций такие моменты, как характеристика респондентами криминогенной ситуации в городе, определение их религиозных ориентации и целый ряд других аспектов. В целом же нам представляется, что эти сюжеты, по крайней мере в первом приближении, определяют основной контекст социокультурной ситуации в мегаполисе.

Одним из наиболее существенных в методологическом плане моментов организации программы исследования является принцип многопозиционного анализа: соотнесения мнений основных участников образовательного процесса (учителей, учащихся и родителей). В этой связи особый интерес приобретают результаты факторного анализа. Нетрудно заметить, что факторные структуры, выявленные на разном эмпирическом материале, по сути дела, достаточно хорошо дифференцируют особенности ценностных структур учителей, школьников и их родителей. Так, мы практически всегда в результате математической обработки

имеем базовый фактор, который дифференцирует москвичей и амстердамцев. Наряду с ним, выделяются факторы, дифференцирующие взрослых и детей, а также дополнительные факторы, чаще всего дифференцирующие либо отличия школьников Москвы и Амстердама, либо отличия учителей, либо отличия родителей.

При этом следует учесть, что родители и учителя в соответствующих городах чаще всего объединяются в один общий кластер, в то время как школьники в каждом городе практически всегда образуют самостоятельные кластеры. Таким образом, результаты факторного и кластерного анализа в математической форме не только воспроизводят исходную позиционную схему, но и позволяют охарактеризовать специфику ценностных структур учащихся в обоих городах, выявить, чем они отличаются между собой и от взрослых.

Основные различия в ценностных установках можно представить следующим образом.

1. **Оппозиция Амстердам - Москва ("восток-запад")**. Если на уровне общего эмоционального самочувствия относительно перспектив своего будущего амстердамцы в целом с уверенностью и оптимизмом смотрят в завтрашний день, то москвичи испытывают сомнения в успешности своих жизненных перспектив.

Если на уровне общих ценностных установок для амстердамцев значимо полноценное общение с людьми, то для москвичей - достижение материального благополучия.

Если по стилю досуга для москвичей характерна в целом ориентация на семью (домашнее хозяйство, воспитание детей), то для амстердамцев - активные релаксационные формы и выход за рамки внутрисемейного общения.

Наконец, если по отношению к оценке причин нарушения поведения москвичи реализуют объективную оценочную установку, то амстердамцы - субъективную. При этом для москвичей более значимы "знаниевые" моменты и ответственность субъекта, а для амстердамцев внешние обстоятельства и субъективные побудительные причины поведения.

2. **Оппозиция взрослые - учащиеся ("отцы и дети")**. Обобщая материалы, полученные на различных факторных структурах, можно отметить, что межпоколенные различия в ценностных ориентациях между учащимися и взрослыми просматриваются в целом по следующим основным аспектам.

Во-первых, если родители склонны проявлять страх и пессимизм перед будущим, то учащихся отличает в целом оптимистическое мировосприятие относительно своих жизненных перспектив. Особенно отличаются по этому параметру московские школьники от своих родителей и учителей.

Во-вторых, взрослые в целом склонны ориентироваться на традиционные ценности: счастливая

семейная жизнь, воспитание детей, приобщение к культуре. Для учащихся же характерна ориентация на себя, самореализацию, достижение социального успеха: познание себя, развитие своих способностей, успешная профессиональная деятельность, успешная политическая карьера.

В-третьих, если взрослые при оценке поведения ориентированы на рациональные моменты (оценка последствий) и нормативную регуляцию (соблюдение существующих норм), то учащиеся уделяют большее внимание спонтанности поведения, желанию получить удовольствие.

Наконец, в-четвертых, и это, пожалуй, самое важное, следует обратить специальное внимание на то, что по своим ценностным ориентациям мос-

ковские школьники оказываются более близки не только к амстердамским учащимся, но и их родителям и учителям, чем по отношению к своим собственным. Это позволяет сделать вывод о переориентации молодого поколения москвичей на ценности и нормативные образцы западной культуры.

3. Оппозиция "учащиеся Москвы - учащиеся Амстердама". Следует отметить, что в целом основные отличия московских и амстердамских школьников повторяют те же различия, которые мы отмечали выше при обсуждении оппозиции "восток-запад". Наиболее существенные из них сведены в таблицу А.М.6.1.

Таблица А.М.6.1

Основные различия между московскими и амстердамскими школьниками
(в % от числа опрошенных)

	Москва	Амстердам
жизненные перспективы		
уверенность и оптимизм в завтрашнем дне	31.7	63.3
жизненные ценности		
достижение материального благополучия	57.4	19.0
воспитание детей	24.3	12.5
успешная профессиональная деятельность	49.0	72.0
полноценное общение с людьми	34.4	52.5
ценности семейной жизни		
материальное благополучие семьи	49.9	13.3
забота о воспитании детей	46.6	34.0
сексуальная гармония супругов	43.0	29.4
предпочтение занятий в структуре досуга		
развлечения	51.3	36.5
занятия домашним хозяйством	25.2	5.3
культурная жизнь (посещение театров, выставок...)	24.1	11.9
учебные занятия	16.4	6.7
спорт	28.9	55.1
туризм	26.1	34.6
дополнительный заработок	6.3	34.6
профессиональные ориентации на сферы деятельности		
торговля	8.0	28.9
экономика	7.7	22.8
спорт	4.6	20.0
социальные услуги	5.0	19.3
средства массовой коммуникации	3.5	19.2
распространенность негативных явлений		
наркомания	0.9	7.5
употребление спиртных напитков	10.3	17.9
сквернословие	31.2	48.1
причины, побуждающие к совершению противоправных действий		
рассчитывают на то, что не попадутся	56.8	16.0
боятся нарушить законы своей группы	49.9	12.0
не способны сочувствовать тому, кто может пострадать	33.9	17.9
не думают о последующем наказании	31.9	18.6
провоцируют друзья и знакомые	41.5	73.6
стремятся к острым ощущениям	33.2	58.1
стремятся получить удовольствие	21.5	35.5

Однако, помимо характерных различий определяемых оппозицией "восток-запад" школьники Москвы и Амстердама заметно отличаются друг от друга в оценке причин, побуждающих к совершению противоправных поступков. Эти различия достаточно явно видны, как из данных таблицы, так и из данных факторного анализа причин противоправных действий, где был выделен особый фактор, который дифференцирует учащихся Москвы и Амстердама. Напомним, что по материалам факторного анализа четко определилась склонность московских старшеклассников считать причинами, определяющими правонарушения подростков такие, как: "боязнь нарушить законы группы", "надежда на социальное положение родителей" и "расчет на то, что не попадутся". В целом этот фактор свидетельствует о том, что москвичи в отличие от подростков из Амстердама уделяют большее внимание значимости воздействий социальной среды. Амстердамцы же ориентированы на внутреннюю мотивацию (стремление к острым ощущениям, желание получить удовольствие).

Достаточно характерные различия обнаруживаются также между московскими и амстердамскими школьниками при сопоставлении особенностей их религиозных ориентаций. Например, характерно, что религиозность и атеизм по-разному проявляются в Москве и Амстердаме относительно такого параметра, как уверенность в завтрашнем дне. Если, среди москвичей, исповедующих православие, доля уверенных в успешности своих жизненных перспектив более чем в два раза меньше, чем среди атеистов, то в Амстердаме тенденции прямо противоположны. Здесь среди верующих (католиков и протестантов) доля уверенных в завтрашнем дне существенно выше, чем у атеистов. В этом смысле материалы опроса показывают, что жизненные эмоциональные доминанты старшеклассников связаны с духовно-религиозными установками культур, которые существенно дифференцируют московских и амстердамских школьников.

Следует также обратить внимание на те принципиальные различия между московской и амстердамской выборками старшеклассников, которые получены по результатам факторного анализа. Здесь важно отметить как различие в самих факторных структурах базовых жизненных ценностей, так и особенности кластерных объединений учащихся разных вероисповеданий по сходству их ориентаций на те или иные жизненные ценности.

По поводу этих различий можно отметить следующее. Наиболее интересны биполярные факторы, поскольку они задают те ценностные оппозиции, которые характеризуют конфликтные противоречия особенностей юношеского сознания в разных социокультурных ситуациях.

Если в этой связи обратиться к московской выборке, то здесь противопоставлены ценности успешной политической карьеры и приобщения к культуре. Можно полагать, что оппозиция "политическая карьера - приобщение к культуре" действительно является одной из основных для авторитарной бюрократической системы (отметим, в частности, традиционное противопоставление бюрократии и интеллигенции в России). В принципе достаточно близка к описанной выше ценностная оппозиция "социальное достижение - приобщение к духовным ценностям", которая выделена на материале факторного анализа амстердамской выборки. По сути дела в более обобщенной форме "социальность-духовность" у амстердамцев фиксирует противопоставление "политика - культура" у москвичей. В то же время подчеркнем, что сама по себе конкретизация москвичами оппозиции "политика-культура" достаточно характерна для социокультурных ценностных реалий России.

Интересна и другая оппозиция "ориентация на саморазвитие - забота о другом" (с определенными допущениями ее можно рассматривать как оппозицию "эгоизм-альтруизм"), выявленная на амстердамской выборке старшеклассников и не обнаруженной у москвичей. Последние фиксируют лишь один полюс этой оппозиции: "развитие своих способностей". Таким образом, можно сделать вывод, что ценностная оппозиция: "эгоизм-альтруизм" является характерной ценностной оппозицией юношеского сознания амстердамцев в отличие от москвичей.

Наконец, одним из существенных различий между москвичами и амстердамцами является тот факт, что в московской выборке старшеклассников в общий кластер объединились "православные христиане", "мусульмане", "не исповедующие никакой религии" и "атеисты". В то же время, в амстердамской выборке старшеклассников явно отличаются от верующих по своим ценностным ориентациям "атеисты" и "не исповедующие никакой религии". Подобное сходство ценностных ориентаций православных, мусульман, атеистов и не исповедующих никакой религии среди московских школьников свидетельствует скорее всего об отсутствии реального влияния религиозной ориентации на ценностные структуры массового сознания московских старшеклассников. Полученные же различия атеистов и верующих на амстердамской выборке показывают, что здесь принадлежность к религии реально изменяет структуру ценностных ориентаций школьников.

Помимо отмеченных выше различий особый интерес представляет влияние социально-демографических и социально-стратификационных факторов. В этой связи наиболее характерно проявляются роль пола, возраста, уровня образования родителей и материального положения семьи. Остановимся на них более подробно.

Влияние пола. В ходе изложения материала мы неоднократно отмечали влияние пола на различные аспекты ценностных ориентаций школьников. При этом, в одних случаях фактор пола оказывал сходное влияние, в других же проявлялись существенные социокультурные отличия в ориентациях московских и амстердамских юношей и девушек.

Фактор пола задает явные поло-ролевые различия в жизненных ориентациях учащихся. Так, для московских девушек существенно более значимыми оказываются счастливая семейная жизнь и воспитание детей. У юношей же такие ценности, как развитие своих способностей, успешная профессиональная деятельность и самопознание. Среди амстердамцев юноши более ориентированы на достижение материального благополучия, а девушки на полноценное общение с людьми. В связи с этим можно отметить, что в ориентации на те или иные ценности уже в старшем подростковом и юношеском возрасте отчетливо проявляется влияние поло-ролевых установок.

Влияние возраста. В юношеском возрасте как в Москве, так и в Амстердаме более половины учащихся находится на этапе активного жизненного самоопределения. Это хорошо согласуется с данными психологических исследований. Вместе с тем, следует отметить, что если среди москвичей степень оптимизма относительно перспектив своего будущего практически не изменяется с возрастом, то среди амстердамцев с возрастом учащихся заметно растет доля уверенных в завтрашнем дне и падает доля пессимистично настроенных.

Влияние материального уровня семьи. Принадлежность к тому или иному социальному слою по уровню дохода оказывается весьма значимым фактором, влияющим на характер уверенности школьников в успешности своих жизненных перспектив. При этом, чем выше уровень дохода семьи (подобная тенденция проявляется сходным образом как в Москве, так и в Амстердаме), тем более оптимистично настроены учащиеся относительно своего будущего.

В то же время следует отметить, что в Амстердаме дети из низко и высокообеспеченных семей в наибольшей степени ощущают на себе давление социально-статусных норм. При этом, если первые вообще боятся оказаться за чертой бедности или чувствуют невозможность перехода в более высокую социальную страту, то для вторых характерна, по-видимому, боязнь потери своего высокого материального статуса и переход в более низкую социальную страту. В этом отношении характерным отличием москвичей от амстердамцев является то, что среди московских школьников подобная фрустрированность детей из семей с высоким материальным уровнем не обнаруживается.

Влияние уровня образования родителей. Влияние уровня образования родителей проявляется у

школьников по меньшей мере в трех аспектах: уверенности в своих перспективах, специфике ценностных ориентаций и их уверенности относительно своей безопасности в городе.

Достаточно однозначно проявляется влияние уровня образования родителей на характер оптимистичного мироощущения учащихся. Общая тенденция в Москве и Амстердаме состоит в том, что среди школьников с более высоким уровнем образования родителей заметно выше доля тех, кто с уверенностью и оптимизмом смотрит в завтрашний день. При этом характерно, что у москвичей в отличие от амстердамцев существенное влияние оказывает фактор пола родителей. Так, например, если уровень образования отца практически не оказывает влияния на изменение общего эмоционального мироощущения учащихся, то уровень образования матери весьма значим и играет положительную роль. У амстердамских же школьников каких либо различий в особом влиянии уровня образования отца или матери не наблюдается. Это свидетельствует о том, что среди москвичей образовательный статус матери, в отличие от амстердамцев, существенным образом определяет социокультурную ситуацию их развития в плане формирования уверенности в успешной реализации своих жизненных перспектив.

Влияет уровень образования родителей и на особенности жизненных ориентаций учащихся. В целом же содержательные различия в ценностных ориентациях школьников дают основание говорить о том, что дети из семей с разным образовательным статусом воспроизводят ценностные ориентации своих родителей, характерные для разных образовательных страт. При этом, школьники с низким образовательным статусом родителей ориентированы на ценности материального благополучия, а с высоким - на успешную профессиональную деятельность.

Наконец, достаточно явно образовательный уровень родителей сказывается на оценке школьниками своей безопасности в городе. Так, среди москвичей наиболее чувствительными к выделению опасных для себя мест в городе оказываются школьники с высоким образовательным уровнем родителей. При этом наибольшее влияние здесь оказывает высокий образовательный статус матери. Чем выше ее уровень образования, тем чаще школьники отмечают наличие для себя опасных мест. Среди амстердамцев же наоборот чаще фиксируют наличие опасных для себя мест школьники с низким уровнем образования матери. Это в принципе может свидетельствовать о большей социальной стратифицированности городского пространства в Амстердаме.

В ходе изложения материалов исследования мы касались разнообразных аспектов отношения учащихся, родителей и учителей к сфере образования. При этом можно было заметить, что по цело-

му ряду моментов позиции москвичей и амстердамцев сходятся, по другим же наблюдаются достаточно кардинальные различия. Остановимся на тех результатах, которые, на наш взгляд, представляются наиболее важными.

Целевые ориентации. Сравнение ответов москвичей и амстердамцев показывает, что между ними имеются весьма существенные расхождения в оценке значимости личностных типов выпускника школы. Если в целом для москвичей оказываются более привлекательными такие типы как "культурный образованный человек", "человек, способный создать крепкую семью" и "творческий, высоко квалифицированный специалист", то для амстердамцев типы - "критически мыслящий человек, берущий на себя ответственность" и "человек, добивающийся в жизни своего". По сути дела отличие амстердамцев связано с индивидуалистической ориентацией на тип личности выпускника школы, а у москвичей на коммунитарный, "приобщенный" (к культуре, семье, профессиональной деятельности).

Представляется важным, что учителя, родители и школьники ценностно ориентированы на разные личностные модели выпускника школы. Это важно, поскольку дает возможность оценить не только кросскультурные различия между москвичами и амстердамцами, но и выделить определенные социокультурные тенденции возрастных изменений относительно ценностно-целевых ориентаций школьного образования. При этом крайне существенно, что сами школьники из обоих городов проявляют сходные предпочтения относительно привлекательной для них личностной модели выпускника школы. Это позволяет говорить о едином ценностном модуле личности, характерном для молодежной субкультуры. Его отличительными моментами являются, с одной стороны, прагматизм (человек, добивающийся в жизни своего и способный обеспечить свое благосостояние), а, с другой, - ориентация на традиционные ценности (надежный защитник своей страны, человек, способный создать крепкую семью, культурный образованный человек, романтик и энтузиаст). Причем характерно, что старшеклассники как в Москве, так и в Амстердаме существенно отличаются от своих родителей и учителей по своей ориентации на этот тип личности.

В этой связи достаточно важным результатом исследования, имеющим определенный социокультурный смысл, нам представляется выявление двух различных возрастных социокультурных траекторий изменения ценностных ориентаций. Одна из них связана с отказом от традиционных ценностей и переориентацией на тип "критического индивидуалиста". Это характерно для амстердамцев. Другая предполагает сохранение коммунитарных ценностей с переориентацией от индивидуалистического прагматизма на приоб-

щенность к профессиональной деятельности. Эта траектория характерна для москвичей.

Прагматический аспект. Материалы опроса с достаточной очевидностью выявили, что в требованиях к школьному образованию у москвичей в целом доминирует знаниевая ориентация. При этом важно отметить, что для учащихся по сравнению со взрослыми оказываются более значимыми собственно прагматические аспекты школьного образования: необходимая подготовка для поступления в вуз и хорошая профессиональная подготовка. Для взрослых же, - общеразвивающие моменты в работе школы: приобретение весомого культурного багажа, развитие способностей, приобретение опыта социального взаимодействия и общения.

В отличие от москвичей амстердамцы в целом менее ориентированы на то, что школа должна давать прочные знания и весомый культурный багаж. При этом следует отметить, что если амстердамские старшеклассники и их родители придают большую значимость хорошей профессиональной подготовке, то амстердамские учителя чаще отмечают значимость такого аспекта школьного образования, как опыт социального взаимодействия.

Сопоставление профессиональных позиций московских и амстердамских учителей показывает, что принципиальное различие между ними состоит в том, что москвичи ориентированы на приобретение школьниками полноценного культурного багажа, в то время как амстердамские учителя на развитие способностей учащихся. По сути дела в этом расхождении можно усмотреть основное различие профессиональных педагогических установок, определяющих разное видение задач школы, школьного образования в целом московскими и амстердамскими учителями.

Значимость различных уровней образования. Результаты исследования показали, что между московскими и амстердамскими старшеклассниками существуют заметные различия в ориентации на получение того или иного уровня образования. По сути дела они касаются двух моментов. С одной стороны, среди амстердамских школьников гораздо выше по сравнению с москвичами доля тех, кто еще не определил для себя желаемый уровень образования, с другой, - среди амстердамцев практически в два раза меньше желающих получить высшее образование. В то же время доли выбравших для себя уровни образования соответствующие средней школе, профессионально-техническому и среднему техническому образованию относительно близки в двух городах.

Поскольку уровень образования традиционно связывается с проблемой социальной стратификации, то в этой связи крайне важно сравнить, с каким уровнем достижений связывают школьники обоих городов тот или иной уровень образования.

Если в оценке преимуществ среднего образования по сравнению с профессионально-техническим москвичи и амстердамцы имеют сходные представления, то в оценке значимости высшего образования в достижении тех или иных жизненных ценностей они заметно отличаются друг от друга. При этом характерно, что уровень высшего образования для москвичей не имеет сколько-нибудь значимых преимуществ по сравнению со средним, как фактор, который позволяет реально обеспечить различного рода достижения. Иными словами, московские учащиеся не видят в получении высшего образования особых преимуществ для достижения тех или иных жизненных ценностей, что, по-видимому, связано с общей ситуацией "не востребованности образования" в России, когда уровень и качество образования не выступают как значимые факторы социальной стратификации, обеспечивающие материальное благополучие и социальный успех. В отличие от них амстердамские старшеклассники дифференцируют в первую очередь те существенные преимущества, которые дает высшее образование для различных аспектов социального достижения. Таким образом, можно сделать вывод, что в отличие от России возможности высшего образования в Нидерландах в сознании амстердамских старшеклассников четко отдифференцированы от возможностей других уровней образования, которые оно открывает в плане социальных достижений.

При этом важно обратить внимание на результаты факторного анализа, которые позволяют выявить мотивационную структуру, в рамках которой осуществляется ориентация школьников на получение того или иного уровня образования. Характерно, что как для московских, так и амстердамских школьников определяющим моментом в их желании продолжить свое образование является престижность выбранной профессии. Этим их позиция заметно отличается от взрослых, которые рассматривают в качестве определяющего момента для выбора уровня образования влияние семьи. В то же время, если московские старшеклассники и учителя склонны выделять в качестве причины, определяющей желание продолжить образование, честолюбие учащихся, то амстердамские родители и учителя - способности школьников. В целом же достаточно характерным различием между взрослыми обоих городов является то, что москвичи большее внимание уделяют традициям семьи, ее материальным возможностям, а амстердамцы чаще фиксируют значимость индивидуальных способностей.

Литература

1. Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. - М.: МО РФ, 1992, с.159.

2. Собкин В.С., Писарский П.С. Динамика художественных предпочтений старшеклассников. По материалам социологических исследований 1976 и 1991 гг. - М.: МО РФ, 1992, с.79.

3. Российская школа на рубеже 90-х: социологический анализ. /Под ред. В.С.Собкина. - М.: ЦСО РАО, 1993, с. 147.

РАЗДЕЛ II.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Особенности ценностно-нормативной социализации в юношеском возрасте в ситуации социальной нестабильности

Проблема исследования

Данное исследование представляет собой попытку социально-психологического анализа проблемы нормативной социализации подростка в изменяющемся обществе. Ссылки на яркую динамику нашей современной социальной жизни, характеристика актуальной политической, экономической, социальной ситуации как нестабильной, а то и кризисной, утверждения о ценностно-нормативном хаосе общества в целом стали уже общепринятыми. Сегодня вместо подобной простой констатации гораздо более важным представляется предметный анализ этих фактов социальной жизни. В частности, для социолога это поиск содержания тех или иных социальных реалий, а конкретно для нас - освещение одной из традиционных социально-психологических проблем, проблемы социализации, в современном контексте. Выбор в качестве основного предмета анализа именно подросткового этапа социализации определяется тем, что, как представляется, именно этот возраст оказывается наиболее "чувствительным" к ситуации глобальных социальных изменений. Остановимся на этом подробнее.

Одной из основных возрастных задач отрочества, во многом определяющей ход и характер социализационного процесса, является освоение подростком предлагаемой обществом системы норм и формирование на этой основе собственных ценностей. Как трансформируется эта возрастная задача в ситуации ценностно-нормативного кризиса общества, каковы закономерности нормативной социализации подростка в изменяющемся социуме - актуальность теоретического и эмпирического освещения этих проблем не нуждается в развернутых доказательствах. Отметим также, что, несмотря на известную традиционность сюжета, содержание ценностей и нормативных моделей подростка было изучено в отечественной социальной психологии в силу понятных идеологических причин явно недостаточно, а полученные по этой проблеме данные стремительно устаревают. Как изменилось за последнее время содержание ценностей, предлагаемых обществом подростку, каковы механизмы их освоения, как воспринимается подростком актуальная ситуация общественного развития, что определяет юношеский социальный выбор и принятие различных норм - поиск ответов на эти вопросы интересен сегодня не только психологам, но и педагогам, социальным работникам

образования, - всем, кто в повседневной практике работы с детьми сталкивается с этими проблемами.

Итак, если согласиться с тем, что потенциальная объективная заданность трудностей хода нормативной социализации подростков в современной ситуации вытекает прежде всего из факта общей дестабилизации социальной жизни и нормативного кризиса нашего общества в целом, то представляется необходимым отметить, что последний выражается, возможно, не только и не столько в отсутствии социальных норм и ценностей, сколько в том, что сегодня они не образуют четко структурированных нормативных моделей. В итоге современный подросток оказывается не только на традиционном возрастном "перекрестке" множественных социальных выборов, но и, образно говоря, в ситуации, когда установленные на нем общественные светофоры дают противоречивую информацию, а то и не работают вовсе.

Обращаясь в этой связи к известной мысли Л.С. Выготского о социальной ситуации развития ребенка, задаваемой содержанием его многопозиционных отношений со взрослыми (Выготский Л.С., 1983), подчеркнем, что сегодняшние особенности подростковой социализации могут быть поняты через изменения как в самих этих позициях, так и через новообразования в их субъективном восприятии. Ведь для Л.С. Выготского данное содержание многообразных отношений ребенка со взрослым миром было прежде всего обусловлено социо-культурно, и с этой точки зрения современная социальная динамика отражается (в том числе) и в "ломке" социо-культурных стереотипов возможных позиционных отношений взрослого и ребенка. Последняя на более конкретном уровне может выражаться как противоречивость требований, предъявляемых социальным миром ребенку: во-первых, как противоречивость требований одного взрослого, во-вторых, как противоречивость требований разных субъектов взрослого мира. В связи с этим новые эмпирические данные о ходе нормативной социализации подростков в ситуации социальной нестабильности могут быть интересны не только в практическом отношении, но и позволят внести определенный вклад в разработку теоретических проблем социализации в целом.

Одна из трудностей состоит при этом, на наш взгляд, в том, что в современной неопределенной социо-культурной ситуации возможно изменяется не только содержание ценностей, предлагаемых обществом подростку, но и сам механизм их освоения. Ведь одновременное существование в настоящее время многих пластов ценностей, ни один из которых не представляет собой четко структурированной нормативной модели, затрудняет для подростка ситуацию социального выбора и принятия норм. Сложным в современной ситуации является и решение другой важной возрастной задачи этого периода - формирования жизненного плана, так

как сейчас это требует учета направления и темпов изменения социальной реальности, а также высокой личной толерантности к неопределенности. В то же время, данные предварительных исследований в этой области показывают, что воспитательный процесс в традиционной педагогике не только не ставит специальной задачи формирования этих качеств, но и в определенной степени препятствует их развитию. Последнее соображение задает необходимость анализа особенностей отношения подростка к ситуации социальной нестабильности.

Таким образом, в самом общем виде предметом данного исследования стали особенности нормативной социализации подростка.

Нам представляется необходимым в этой связи хотя бы пунктирно очертить основные логические линии современных исследований проблемы социализации в целом.

При всей множественности трактовок самого термина, социализация наиболее часто понимается как усвоение существующей совокупности социальных норм и правил. На уровне конкретных эмпирических исследований подобная трактовка этого понятия традиционно трансформируется в задачу выяснения условий, способствующих выработке личностью конформных установок по отношению к тем или иным социальным требованиям. В частности, подобная логика социально-психологической эмпирики была характерна для американских исследований процесса социализации в 70-е годы. При этом представляется в целом возможным выделить два основных направления данных исследований. Для первого из них характерно было обращение внимания на процессуальную сторону социализации - когда в центре исследований оказывался вопрос о механизмах и стадиях социализации, а для второго основным предметом анализа стали некоторые конечные результаты ее - и тогда преимущественно речь шла о формировании того или иного социального типа личности или же набора психологических качеств, возникающих в результате социализации. Оба этих направления исследований явно или неявно подразумевали под основной функцией социализации процесс определенной интериоризации социальных требований, превращения их, по выражению Л.Колберга, в автономные стимулы социального поведения. (Л.Колберг, 1991)

Однако при всей очевидной справедливости подобных как теоретических, так и эмпирических ходов, не менее важным представляется анализ и некоторых "антиципационных" возможностей человека в ходе социализации. Подобному направлению исследований предшествовал утвердившийся к началу 80-х годов (во всяком случае, в европейской социальной психологии) взгляд на природу человека как принципиально незавершенного, идея "открытой" личности, взгляд, отразивший широкое проникновение идей гуманистической

психологии во все теоретические направления современной социальной психологии, и в частности, в ее когнитивистскую ориентацию, традиционно лидирующую в исследованиях социализации. В центре внимания исследований встала проблема готовности личности к следующим стадиям социализации, что отразилось в изучении так называемой предварительной социализации, ресоциализации и т.п. В основе их лежала "результативная" логика - способность человека к динамике - в своей социальной сущности она предполагала способность к формированию определенных личностных особенностей.

Так, возможность "заглядывания вперед" (И.Инкельс - см. А.С.Волович, 1990) в ходе социализации определялась, согласно ряду исследований, в основном тремя факторами. Во-первых, способностью человека к изменению своих ценностных ориентаций и образа "Я" (И.Инкельс, М.Заваллони); во-вторых, умением находить определенный "баланс" между своими ценностными ориентациями и социальной ролью (Д.Бем, К.Келли), и в-третьих, ориентацией человека не на конкретные социальные требования, а на принятие универсальной системы ценностей (Л.Колберг). Отдавая предпочтение первому направлению исследований, заметим, что отмеченная способность к ценностно-нормативной динамике по сути свидетельствует об отсутствии у человека социальной ригидности. Представляется, что одной из возможных предпосылок данных личностных особенностей является способность человека адекватно воспринимать новые социальные требования, определенная "сензитивность" к социальным изменениям, высокая социально-психологическая адаптированность.

Общая логика исследования

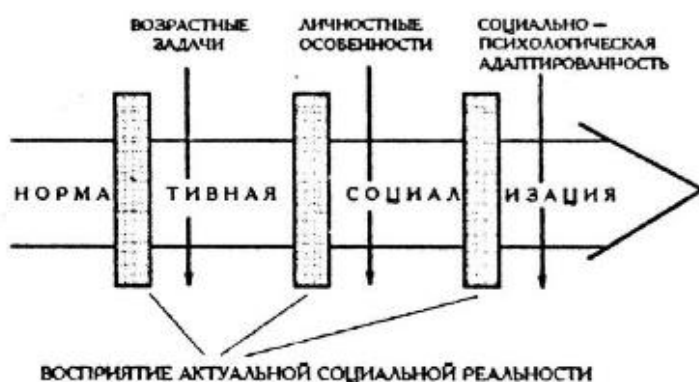
Итак, мы исходили из понимания нормативной социализации как процесса усвоения существующей в обществе системы социальных норм и правил. Если при этом как-то подытожить вышеприведенные точки зрения о его закономерностях, часть из которых составила содержание эмпирических исследований по данной проблеме, то можно отметить, что все они по сути представляют собой некоторые детерминанты самого хода нормативной социализации, некоторые факторы, определяющие ее содержание и механизмы.

Если, образно говоря, представить себе некоторое "течение" нормативной социализации, то на протяжении этой "реки" будет стоять ряд "шлюзов", существенно определяющих ее параметры. Среди них можно выделить чисто возрастные - и для интересующего нас подросткового и юношеского периода такими "шлюзами" станут специфические возрастные задачи: формирование

жизненного плана, социальное самоопределение, прохождение, по выражению Э.Эриксона, периода "психологического моратория". Можно остановиться и на "шлюзах", имеющих личностную природу (в качестве основного при этом очевидно будут выступать особенности "образа Я") - и тогда для анализируемого этапа нормативной социализации их специфика может быть изучена через достижение (на уровне Я-концепции) определенного баланса между системами социальной и персональной идентичности. Можно также отметить и собственно социально-психологические параметры, задающие особенности нормативной социализации - и тогда в качестве такого уже социально-психологического "шлюза" - сложноорганизованного и весьма непросто преодолеваемого - можно выделить уровень социально-психологической адаптированности.

Не претендуя на полноту картины, отметим, что традиционная логика исследований нормативной социализации состояла как раз в описании тех или иных особенностей "фарватера", в анализе как минимум этих трех выделенных детерминант процесса. При этом исследование самого "русла" данной реки - конкретных социальных реалий, лежащих в ее основе, - обычно оказывалось менее популярным, отчасти в силу относительной незыблемости самих "социальных берегов". Однако представляется, что сегодня, в ситуации глобальных социальных изменений, влияние всех привычных детерминант процесса нормативной социализации опосредствуется отношением человека к самому факту изменения привычного "ландшафта". Продолжая наш образный ряд, можно сказать, что сегодня параметры каждого индивидуального корабля, плывущего по реке нормативной социализации и входящего в тот или иной ее шлюз, существенно зависят от особенностей восприятия его капитаном актуальной социальной реальности.

Условно все вышесказанное можно представить следующим образом :



Конкретно в данном исследовании нас интересовало влияние уровня социально-психологической адаптированности подростков на их социальную нормативность, опосредованное теми или иными особенностями восприятия ими актуальной социальной ситуации.

Таким образом, особенности современной социо-культурной ситуации развития в подростковом и юношеском возрасте анализировались :

- через выявление уровня социально-психологической адаптированности подростков по двум основным группам показателей - общей удовлетворенностью подростков своей социальной жизнью и успешностью с их субъективной точки зрения в отношениях со своим социальным окружением;

- через отношение подростка к актуальным социальным изменениям, задающим новое содержание процессу социализации (в качестве ведущих его характеристик мы рассматривали социальную нестабильность и нормативный кризис общества).

Отсюда, основные задачи исследования состояли в : 1) изучении уровня социально-психологической адаптированности подростков;

2) изучении отношения подростков к ситуации социальной нестабильности;

3) изучении существующего подросткового спектра ценностно-нормативных моделей.

Гипотезы исследования

В качестве основных гипотез были выдвинуты следующие положения :

1. В условиях нестабильного общества уровень социально-психологической адаптированности подростков определяется характером их отношения к социальным изменениям, а именно:

- чем субъективно нестабильнее оценивается подростком современный социальный мир, тем выше объективные показатели его социально-психологической адаптированности;

- чем сильнее выражена негативная оценка современных социальных изменений, тем ниже объективные показатели уровня социально-психологической адаптированности;

- чем выше субъективная оценка подростком своих возможностей адаптации к социальным изменениям, тем выше объективные показатели уровня социально-психологической адаптированности.

2. В условиях ценностно-нормативного кризиса общества особенности нормативной социализации в подростковом и юношеском возрасте определяются не только уровнем социально-психологической адаптированности, но и характером восприятия подростками актуальной социальной реальности, а именно :

- чем выше показатели уровня социально-психологической адаптированности и чем положительнее оцениваются современные социальные изменения, тем выше показатели социальной нормативности подростков;

- чем выше показатели уровня социально-психологической адаптированности и чем субъективно нестабильнее оценивается современная социальная ситуация, тем выше показатели социальной нормативности;

- чем выше субъективная оценка своих возможностей адаптации к социальным изменениям, тем выше показатели социальной нормативности.

Основные показатели и методики исследования

Итак, в исследовании мы использовали три основные группы показателей :

- показатели уровня социально-психологической адаптированности подростков;
- показатели социальной нормативности;
- показатели отношения к актуальной социальной ситуации. Остановимся на каждой из них более подробно.

Наиболее традиционным и содержательно насыщенным как с теоретической, так и с эмпирической точек зрения является изучение параметров социально-психологической адаптированности. (Д.Бем, М.Заваллони, Д.Кербер, А.С.Волович и др.) В наиболее общем виде они выделяются по двум основаниям.

Во-первых, с точки зрения показателей объективной социальной успешности - в качестве таковых выделяются обычно показатели объективной успешности в основных видах деятельности, специфичных для того или иного этапа социализации. Более конкретно они могут рассматриваться или как успешность в реализации предметного содержания этих видов деятельности (подобный подход характерен больше для исследований профессиональной социализации), или же как успешность в усвоении необходимого объема и характера социальных ролей. Подобный подход свойственен как для изучения социализации в рамках социологии и социальной психологии, так и для возрастной психологии: в первом случае он реализуется через анализ социальных предписаний, задаваемых сеткой социальных ролей, а во втором - через анализ некоторой " нормы развития", в частности, нормы межличностных контактов и других показателей социального поведения.

Во-вторых, в качестве показателей социально-психологической адаптированности выделяются и субъективные параметры, основным из которых является удовлетворенность - от реализации тех или иных деятельностей, от принадлежности к тем

или иным социальным группам, от особенностей коммуникации. Подобная точка зрения, более характерная для социальной психологии личности и относительно беднее представленная в практике эмпирических исследований, кажется нам не менее важной, чем первая, и в основном социально-психологическую адаптированность мы рассматривали именно как субъективную социальную успешность.

Итак, в качестве показателей социально-психологической адаптированности подростков в исследовании использовались :

- самооценка успешности в различных сферах деятельности;
- удовлетворенность своим положением в основной группе членства;
- самооценка степени успешности в общении с противоположным полом;
- самооценка успешности в общении со взрослыми;
- общая удовлетворенность смыслом жизни.

Мы предполагали также анализировать один показатель объективной социальной успешности - успешность межличностных контактов в основной группе членства, однако в силу различных организационно-технических причин на этапе обработки результатов от этого пришлось отказаться.

По выделенным показателям был сформирован первый блок методик (краткое его описание см. в Приложении); все методики шкального типа, адаптированы в ходе пилотажного исследования.

Выделение показателей социальной нормативности представлялось значительно более сложным, и вот почему. Традиционно исследование ценностно-нормативных ориентаций следует логике описания их конкретного содержания и на эмпирическом уровне обычно сводится к использованию той или иной модификации широко известной методики Рокича, причем не менее традиционными являются ссылки на ее недостаточную валидность. Кроме этого, в исследованиях нормативной социализации присутствует и логика "от противного", когда за высокий уровень социальной нормативности принимается низкая склонность к девиантному поведению. Однако нас интересовало собственно отношение к общесоциальным нормам, а не к асоциальным вариантам поведения, к тому же их конкретное содержание представлялось хотя и интересным, но в определенном смысле вторичным - ведь для определения индивидуальной социальной нормативности неважно, что именно понимается под системой социальных норм, гораздо более существенным является ее определенная интериоризация, степень ее принятия в качестве внутренних регуляторов социального поведения. При этом достаточно интересной представляется также задача выявления наличия или отсутствия внутренних ценност-

но-нормативных конфликтов и изучение соотносительного влияния социальных и групповых норм.

В итоге второй блок методик составили шкала принятия/непринятия общесоциальных норм и правил и опросник Братиславского НИИ детской психологии и патопсихологии для выявления представлений о возможных вариантах социально одобряемого и неодобряемого поведения (см. Приложение). Обе методики адаптированы в ходе пилотажного исследования.

Таким образом, в качестве показателей социальной нормативности в исследовании использовались:

- суммарный балл по шкале принятия/непринятия общесоциальных норм и правил, представляющий собой общую социальную нормативность,
- разность в оценках тех или иных вариантов социального поведения как "интересных" и "симпатичных", то есть большие значения по данному показателю являлись свидетельством рассогласования когнитивной и эмоциональной оценок возможного социального поведения, что в свою очередь интерпретировалось нами как внутренний ценностно-нормативный конфликт;

- разность в оценках тех или иных вариантов социального поведения как "симпатичных" и "вызывающих одобрение взрослых", то есть минимальные значения по данному показателю являлись свидетельством ориентированности подростка на нормы взрослого мира, показателем его социализированности (отметим, что под социализированностью мы, вслед за А.С.Волович, понимаем усвоение норм предыдущего актуальному этапу социализации - см. Волович А.С., 1990);

- разность в оценках тех или иных вариантов социального поведения как "симпатичных" и "вызывающих одобрение сверстников", то есть, в свою очередь, минимальные значения по данному показателю отражали ориентацию подростка на нормы своей возрастной группы;

- разность в оценках тех или иных вариантов социального поведения как "вызывающих одобрение взрослых" и "вызывающих одобрение сверстников", то есть большие значения по данному показателю являлись свидетельством рассогласования для респондента норм детского и взрослого мира, отражением определенной дифференцированности социального восприятия.

Перейдем теперь к показателям отношения к актуальной социальной ситуации.

В силу того, что основной ее особенностью является, как уже отмечалось, стремительная динамика, нам прежде всего представлялось необходимым выделить такой показатель как восприятие ее стабильной или нестабильной. Во-вторых, думается, что отношение к ситуации социальных изменений может быть рассмотрено с

точки зрения собственно их эмоциональной оценки ("хорошо это или плохо") и с точки зрения оценки своих возможностей адаптации к ним. В итоге опросник составили 4 шкалы - восприятия социальной ситуации как стабильной/нестабильной, оценки своей способности адаптации к социальным изменениям, оценки позитивности социальной ситуации для себя и для других. Данные шкалы представляли собой 3 блок методического инструментария (см. Приложение). Все шкалы были проверены на логическую и конструктивную валидность в ходе пилотажного исследования.

Заметим также, что в силу неоднократно отмечаемых половых различий в ходе нормативной социализации (см. напр., Алешина Ю.Е., 1991 и др.), нам представлялось необходимым в качестве одной из независимых переменных использовать пол респондентов. Это был фактически единственный учтенный нами социально-демографический параметр. Конечно, мы отдаем себе отчет в том, что на характер ценностно-нормативных позиций подростка и уровень его социально-психологической адаптированности влияют и другие социально-демографические характеристики - образование родителей, состав семьи и пр., не говоря уже о влиянии таких чисто психологических характеристик, как содержание ценностно-нормативного ряда родителей и других значимых взрослых, однако мы сознательно, а отчасти и в силу организационно-технических сложностей, ограничили анализ результатов.

Итак, основным методом исследования являлся анкетный опрос в присутствии интервьюера.

Характеристика выборки

Исследование проходило в апреле-мае 1993 года. В ходе него опрашивались учащиеся 10-х классов общеобразовательных школ Москвы и ближнего Подмосковья. Средний возраст респондентов - 16 лет. Общее количество подростков, опрошенных в ходе исследования составило 187 человек, из них 53 юношей и 134 девушек. Выборка школ и классов, участвовавших в исследовании формировалась случайным образом, но мы отдаем себе отчет в том, что класс как малая группа оказывает определенное влияние на содержание и структуру ценностей и норм, свойственных подростку. Однако, так как общее количество классов, участвовавших в опросе, было относительно невелико, то мы не имели возможности специально проследить влияние групповых ценностей и правил на процесс формирования индивидуальных ценностно-нормативных систем. К тому же, как представляется, подобное влияние неминуемо будет достаточно разнонаправленным и в силу этого элиминированным.

Описание и анализ полученных результатов

Прежде чем перейти к описанию эмпирических данных в контексте их соотношения с гипотезами исследования, остановимся отдельно на анализе такой независимой переменной, как пол респондентов.

В исследованиях полоролевой социализации неоднократно отмечались различия женской и мужской моделей социального поведения, которые достаточно ярко проявляются и в интересующем нас старшем подростковом возрасте. (Алешина Ю.Е. 1989, Алешина Ю.Е., Волович А.С. 1990 и др.) Так, обычно девушки характеризуются большей социальностью и одновременно большей социальной ригидностью, юноши же - большей конфликтностью в межличностных контактах, неустойчивостью системы социальных самооценок и пр. Поэтому мы, не выделяя этого в качестве отдельной гипотезы, все-таки ожидали проявления половых различий в уровне социальной нормативности - "в пользу" девочек, а также предполагали, что они чаще, чем мальчики, будут оценивать социальную ситуацию как нестабильную.

Однако оба этих предположения не подтвердились, более того - пол респондентов практически не имел значимых корреляций с другими использованными в исследовании показателями. Единственными переменными, по которым наблюдались половые различия, были два показателя восприятия актуальной социальной ситуации и один показатель социально-психологической адаптированности.

Так, выяснилось, что на уровне $p < 0.01$ пол респондентов положительно коррелирует с показателями по шкалам оценки позитивности ситуации для себя и оценки позитивности ситуации для других. А именно - мальчики имеют по ним более высокие показатели, чем девочки, и таким образом, более положительно оценивают наличную социальную ситуацию с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет им самим и другим людям. Интересно, что при большой общей скоррелированности всех четырех шкал данного опросника пол респондента оказался не связан с показателями по двум первым его шкалам - восприятия ситуации как стабильной/нестабильной и оценки своих возможностей адаптации к ней.

Более наглядно, исходя из таблицы различий между крайними группами по этим двум показателям восприятия актуальной социальной ситуации, данные результаты можно представить следующим образом (см. Рис. 1.):

Еще одним показателем, у которого наблюдалась корреляционная зависимость с полом респондентов, но уже отрицательно направленная, был такой показатель социально-психологической

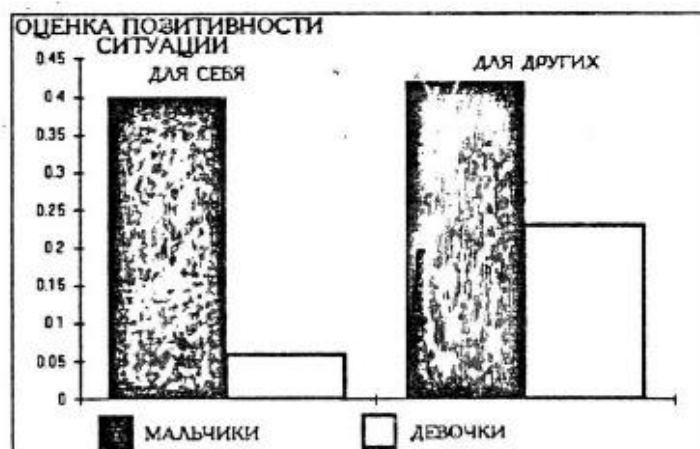


Рис. 1

адаптированности, как успешность взаимодействия со взрослыми. А именно - мальчики значимо реже, чем девочки (на уровне $p < 0.01$) оценивают отношения с папами как доверительные и интересные. Следует заметить при этом, что по выборке в целом данные две переменные - доверительность и интерес в общении с отцом - оказываются в отрицательной корреляционной зависимости с такой переменной, как "удовлетворенность смыслом жизни".

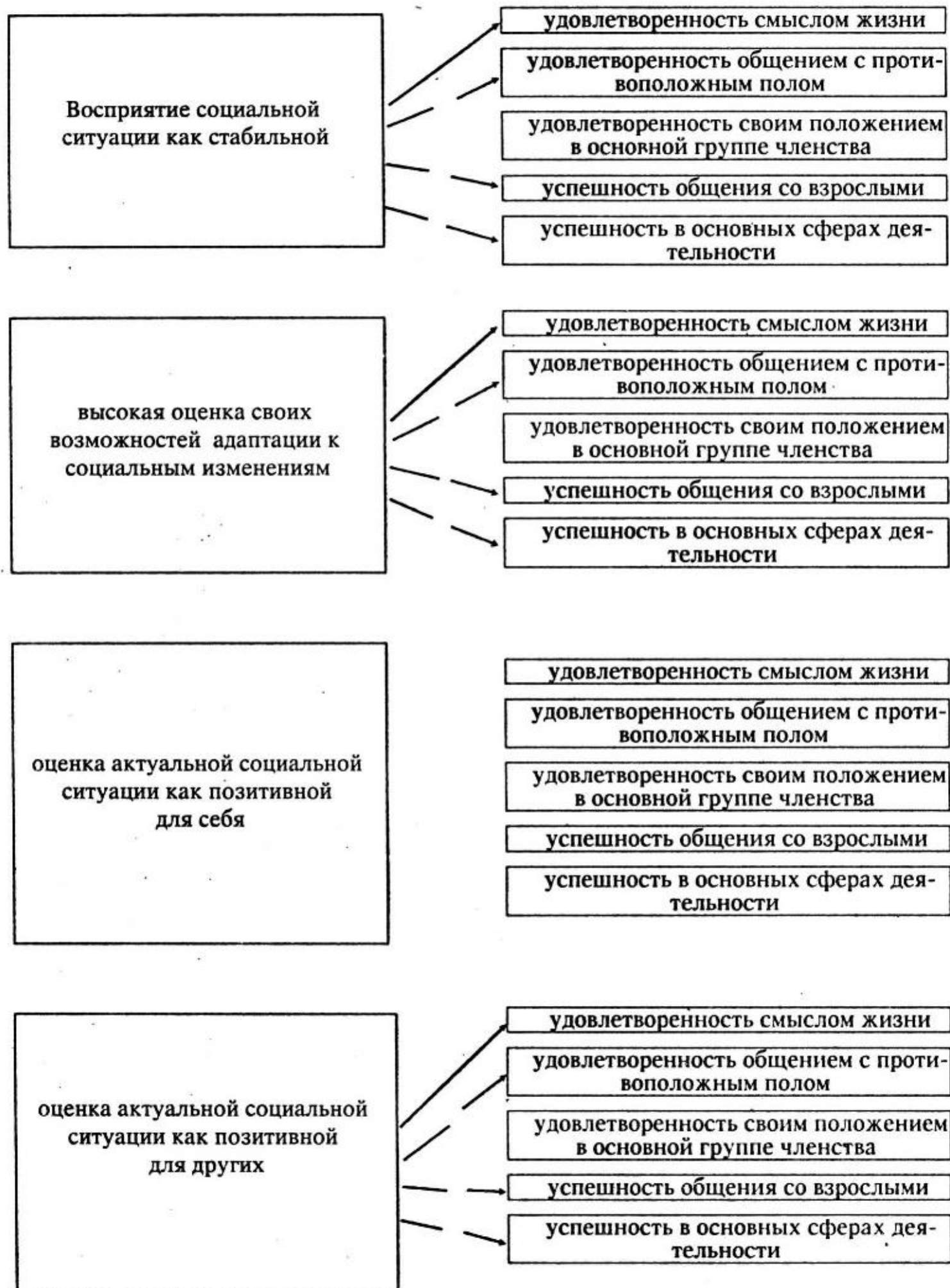
Здесь представляется интересным отметить два факта. Во-первых, факт рассогласования двух показателей одной группы - социально-психологической адаптированности (успешности взаимодействия со значимым взрослым и осмысленностью существования), что может быть не только следствием недостаточной обоснованности наших рассуждений при их выборе, но и отражением объективной сложности самого явления социально-психологической адаптированности, включающего в себя разнонаправленные векторы социального развития подростка. Во-вторых, то, что особенности общения с родителем своего пола характеризовались мальчиками не с более ожидаемой позиционно-ролевой стороны (конфликтные - бесконфликтные, на равных - не на равных), а именно с точки зрения эмоциональной оценки - как далекие и неинтересные. Это может быть интерпретировано следующим образом.

Для мальчика в этом возрасте определенная эмоциональная дистанцированность от отца как основной идентификационной фигуры служит предпосылкой усиления своего "Я", средством повышения самооценки, что подтверждается также и тем, что, как было показано в некоторых зарубежных исследованиях образа "Я" и самосознания, уровень частных самооценок старших подростков и юношей находится в обратной зависимости от эмоциональной поддержки со стороны отца в процессе взаимодействия. (Р.Бернс, 1988).

показатели восприятия
актуальной социальной
ситуации

Схема 1.

показатели уровня
социально-психологической
адаптированности



Таким образом, полученные результаты в целом еще раз проиллюстрировали известные различия в ходе женской и мужской социализации, но несколько неожиданным образом.

Перейдем теперь к описанию той части полученных результатов, которая относится к первой гипотезе исследования.

Напомним, что в целом мы предполагали наличие положительной корреляционной зависимости между показателями восприятия актуальной социальной ситуации и показателями уровня социально-психологической адаптированности. Так как каждая из этих двух групп показателей достаточно многочисленна, представим обнаруженные корреляционные связи в виде некоторой схемы, где прямые линии обозначают положительные корреляции, а пунктирные - отрицательные (см. Схему 1).

Из данной схемы видно, что в целом по 3-м из 4-х показателей восприятия актуальной социальной ситуации наблюдается одинаковая картина корреляционных связей с 4-мя из 5-ти показателей уровня социально-психологической адаптированности. Опишем их более подробно.

Итак, показатели по шкале оценки актуальной социальной ситуации как стабильной или нестабильной положительно коррелируют (на уровне $p < 0.01$) с показателями по шкале субъективной оценки осмысленности существования и некоторыми параметрами общения со взрослыми. А именно:

- чем более стабильной подростки воспринимают сегодняшнюю действительность, тем более они склонны к оценке своей жизни как полной смысла;
- чем более стабильной подростки воспринимают сегодняшнюю действительность, тем выше оценка ими своих отношений с учителями и другими взрослыми (не-родителями) как конфликтных.

При этом отмечается отрицательная корреляционная связь (на уровне $p < 0.01$) со всеми показателями субъективной успешности в деятельности - степень своей успешности в делах как "по обязанности", так и в "выполняемых для будущей пользы" и "для души" оценивается как низкая. Одновременно наблюдается также отрицательная корреляционная зависимость с показателями, характеризующими успешность во взаимодействии - отмечается низкая удовлетворенность общением со сверстниками противоположного пола, малая доверительность и интерес в отношениях с мамой, малая доверительность, интерес и отсутствие равенства в отношениях с учителями.

Проследим теперь взаимосвязи другого показателя, получаемого по результатам данного опросника, а именно субъективной оценки собственных возможностей адаптации к сегодняш-

ней социальной реальности. При анализе общей корреляционной матрицы и таблиц значений по крайним группам для данного показателя выяснилось, что он имеет ряд положительных и отрицательных корреляционных связей (на уровне $p < 0.001$) с показателями социально-психологической адаптированности. А именно, чем выше подростки оценивают свои возможности адаптации к актуальной социальной ситуации, тем:

- выше их показатели по шкалам субъективной осмысленности существования;
- больше уровень конфликтности в общении с учителями;
- ниже уровень субъективной успешности в выполнении той деятельности, которая "принесет пользу в будущем";
- ниже удовлетворенность общением со сверстниками противоположного пола;
- отношения с папами характеризуются как "неинтересные" и "неравные".

Что же касается показателей по двум остальным шкалам этого опросника, то здесь вырисовывается следующая картина.

Показатели по шкале оценки актуальной социальной ситуации как позитивной для себя не имеют ни одной значимой корреляционной связи ни с одним показателем уровня социально-психологической адаптированности. Показатели же по шкале оценки социальной ситуации как позитивной для других обнаруживают те же корреляционные тенденции с уровнем социально-психологической адаптированности, что и первые две шкалы. А именно, чем более "хорошей" с точки зрения заложенных в ней для респондента возможностей представляется ему сегодняшняя социальная действительность, тем:

- выше его показатели осмысленности существования;
- ниже удовлетворенность делами, которыми занимаются "для души";
- ниже удовлетворенность общением со сверстниками противоположного пола;
- ниже уровень доверительности в отношениях с "далекими" взрослыми;

Таким образом, в целом по этой части полученных результатов можно отметить лишь частичное подтверждение первой гипотезы исследования.

Оказалось, как мы и предполагали, что чем более нестабильной представляется подростку сегодняшняя социальная действительность, тем выше ряд показателей уровня его социально-психологической адаптированности. Однако остальная часть первой гипотезы не нашла своего экспериментального подтверждения - вопреки нашим предположениям высокая субъективная оценка своих возможностей адаптации к ситуации социальных изменений оказалась связа-

на с низким уровнем реальной социально-психологической адаптированности, а негативная оценка современных социальных реалий в целом оказалась связана с высоким уровнем социально-психологической адаптированности подростков. Каковы же могут быть возможные объяснения этих двух последних фактов?

Представляется, что отрицательная корреляция оценки современной социальной ситуации и уровня социально-психологической адаптированности объясняется работой некоторых компенсаторных личностных механизмов. А именно - негативная оценка социального мира в самом широком смысле заставляет подростка налаживать более "комфортные" отношения с близким социальным окружением; ситуация, когда этот социальный мир несет в себе потенциальную опасность "для других", ведет к желанию как-то "обезопа-

сить" себя с социальной точки зрения - как в деятельности, так и в коммуникативном плане. (В этом случае отсутствие каких-либо значимых корреляционных зависимостей между негативной оценкой социальной ситуации "для себя" и уровнем социально-психологической адаптированности может быть оценено как психологическая защита.)

Что же касается отрицательной корреляции оценки своих возможностей адаптации к ситуации социальных изменений и уровнем реальной социально-психологической адаптированности, то данный факт может быть интерпретирован следующим образом. Напомним, что в целом социально-психологическая адаптированность понималась нами как удовлетворенность подростка различными сторонами своей социальной жизни. Очевидно, что состояние субъективной удовлетво-

Схема 2.



ренности не способствует возникновению желания что-либо изменить в себе или в своем окружении, и тогда, естественно, прогноз своих возможностей адаптации к ситуации глобальных изменений будет неблагоприятным.

Интересно при этом, что все приведенные рассуждения не касаются двух показателей уровня социально-психологической адаптированности - "осмысленности существования" и удовлетворенности своим положением в основной группе членства.

Что касается первого из них, то оказалось, что высокие значения по данной шкале имеют отрицательные корреляционные зависимости (на уровне $p < 0.001$) с:

- степенью субъективной удовлетворенности респондента делами "по обязанности", "для пользы в будущем" и "для души";
- степенью удовлетворенности своим общением со сверстниками как своего, так и противоположного пола;
- с доверительностью и интересностью общения с мамой.

Прямые корреляционные зависимости наблюдаются с:

- уровнем конфликтности в общении с папой, учителями и другими взрослыми;
- отсутствием равенства в отношениях с этими же партнерами.

Представляется, что данный факт рассогласования показателя осмысленности существования с другими показателями социально-психологической адаптированности может быть проинтерпретирован как проявление некоторых компенсаторных личностных механизмов. А именно - возможно, что неудовлетворенность как деятельностной, так и коммуникативной стороной своей социальной жизни "запускает", а возможно и стимулирует процесс личностно-смыслового самоопределения подростков. Эта ситуация не может не переживаться как определенный смысл, не может не задавать ощущение насыщенности внутренней жизни. В этом контексте выбор данного параметра в качестве одного из критериев уровня социально-психологической адаптированности, возможно, был не слишком удачен, однако, при его "обратной" интерпретации оказался достаточно информативен.

Значительно более трудным представляется объяснение отсутствия каких-либо значимых корреляций между шкалами восприятия актуальной социальной ситуации и таким показателем социально-психологической адаптированности, как удовлетворенность своим положением в основной группе членства. Возможно, это связано с достаточной субъективной дистанцированностью этих двух реалит - широкой социальной ситуации и

конкретной групповой действительностью межличностных отношений.

Остановимся теперь на описании результатов, относящихся ко второй гипотезе исследования.

В целом мы предполагали, что в условиях ценностно-нормативного кризиса общества особенности нормативной социализации подростков определяются не только уровнем их социально-психологической адаптированности, но и характером восприятия ими актуальной социальной ситуации. Представим для наглядности полученные результаты в виде некоторой схемы (Схема 2.).

Итак, перейдем теперь к более подробному описанию этой части полученных результатов.

По выборке в целом наблюдается небольшой сдвиг в область положительных значений среднего балла по шкале принятия/непринятия общесоциальных норм и правил, то есть в целом социальная нормативность наших респондентов по данным этой шкалы оказалась чуть выше среднего. Данная переменная оказалась значимо связана (на уровне $p < 0.01$) с показателями по всем четырем шкалам опросника, направленного на изучение восприятия подростком актуальной социальной ситуации и на уровне тенденции ($p < 0.05$) - с некоторыми показателями социально-психологической адаптированности подростка, а именно его удовлетворенностью общением со сверстниками противоположного пола и субъективной успешностью в выполнении дел "для души".

Итак, анализ общей корреляционной матрицы и таблиц значений по крайним группам, выделенным по данной переменной, показал, что:

- высокая социальная нормативность как мальчиков, так и девочек отрицательно коррелирует с восприятием ими актуальной социальной ситуации как стабильной, иными словами, чем более подростки ориентированы на существующие нормы социального поведения, тем более они склонны к оценке этих норм как размытых и неопределенных, а самого общества как нестабильного. На наш взгляд, этот результат является достаточно убедительным доказательством того, что для современных 15-16-летних ребят, по сути выросших внутри самых разных преобразований последних шести-семи лет жизни нашего общества, оценка его как кризисного теряет свой смысл, превращаясь в привычное, социально-одобряемое клише, некоторую знаемую норму в их системе социальных представлений;

- также высокие показатели по данной шкале социальной нормативности имеют отрицательную корреляционную зависимость с оценкой субъективной перспективности актуальной социальной ситуации, то есть и мальчики и девочки в случае высокой ориентированности на общесоциальные нормы поведения оценивают следствия социаль-

ной нестабильности нашего общества как "плохие для себя". Этот результат вполне согласуется с предыдущим - во-первых, на уровне клише кризис и нестабильность - это скорее "плохо", нежели "хорошо", и немалый вклад вносят, по-видимому, в такой образ нашей действительности средства массовой информации, для которых "чернуха" является сегодня активно осваиваемым эстетическим принципом; во-вторых, высокая социальная нормативность подростка, по данной методике во всяком случае, отражает его большую ориентированность на нормы и правила взрослого мира, типичными представителями которого остаются родители и учителя (то есть, для наших респондентов - люди 35-40 лет), а это поколение сегодня с меньшим оптимизмом смотрит в будущее, нежели, например, 20-25-летние (Собкин В.С., Писарский П.С. 1992);

- другими значимыми корреляциями высокой социальной нормативности оказались ее положительные связи с оценкой собственной способности адаптироваться к изменяющейся социальной ситуации и с оценкой ее (ситуации) как "хорошей для других".

Очевидное при этом противоречие в социальной самооценке ("я смогу приспособиться к этому нестабильному миру, но мне будет в нем плохо, а им - хорошо") отражает, как представляется, одновременно два возможных факта.

Во-первых, определенный ценностный конфликт этой части наших респондентов - конфликт между новой нормой позитивной оценки "изменений", в том числе и "самоизменений", и старой негативной оценкой любого "приспособленчества". Во-вторых, этот результат, возможно, свидетельствует об ощущении собственной отчужденности, когда мое "Я" существует только в некоторой жертвенной оппозиции к "тем", "другим". Интересно, что, как уже отмечалось выше, у социально нормативных подростков можно также наблюдать (на невысоком уровне значимости - $p < 0.05$) низкую удовлетворенность общением со сверстниками противоположного пола и низкую оценку собственной успешности в тех делах, которыми они занимаются "для души", что частично отражает низкий уровень их реальной социально-психологической адаптированности.

Что же касается всех остальных показателей социальной нормативности, то оказалось, что, во-первых, они не имеют никаких значимых корреляций с показателями по только что описанной шкале общей нормативности, а во-вторых, никак не связаны ни с какими другими использованными в исследовании переменными.

Данный факт трудно однозначно интерпретировать, однако представляется вполне вероятным, что социальная нормативность, определяемая по результатам общей шкалы, и ориентированность

на нормы взрослого мира и группы сверстников, определяемая с помощью Братиславского опросника, отражает разные уровни нормативной социализации. В первом случае при высоких показателях мы имеем дело скорее всего с ориентацией подростка на общие социо-культурные нормы, а во втором - с его восприятием норм ближайшего социального окружения. Если принять это предположение, то тогда факт отсутствия корреляционных связей между показателями общей социальной нормативности и более "частными" показателями по данной методике представляется весьма интересным: в определенном смысле он свидетельствует о неизбежности ситуации "двойной морали" в социальном становлении подростка.

Итак, на высоком уровне значимости ($p < 0.001$) выяснилось, что все четыре показателя, получаемые по результатам данного опросника, оказались тесно связаны между собой положительной корреляционной зависимостью. (Напомним, что это были показатели: 1) рассогласования когнитивной и эмоциональной оценки вариантов социального поведения, 2) ориентации на нормы взрослого мира, 3) ориентации на нормы группы сверстников и 4) рассогласования в субъективном восприятии норм детского и взрослого мира.)

Анализ общей корреляционной матрицы и таблиц значений по крайним группам, выделенным, в частности, по переменным ориентированности на взрослые нормы и нормы группы сверстников, открывает довольно интересную картину качественных различий между "минимальной" и "максимальной" группами.

Так, в первом случае, то есть для тех респондентов, чьи четыре показателя по данному опроснику примерно равны между собой и стремятся к минимально возможным значениям, можно сказать, что их ценностно-нормативная оценка социального мира практически не дифференцирована. Нормы взрослого и детского мира выступают для них как нечто общее, присутствует одновременная ориентация и на одобрение взрослых и на одобрение сверстников, причем различий в когнитивной и эмоциональной оценках вариантов социального поведения также не наблюдается.

Подобное отсутствие как внешних, так и внутренних ценностных конфликтов не является, как представляется, свидетельством успешной социализации, а скорее может быть интерпретировано как отсутствие реального социального самоопределения, как некоторый социальный инфантилизм. Заметим, что респонденты, относящиеся к этой группе, составляют около 10% от общей выборки.

В случае же "максимальной" группы, то есть тех респондентов, чьи четыре показателя по данному опроснику стремятся к максимально возможным значениям (а таких насчитывается почти в 2 раза больше - 19%) можно говорить о некоторой

другой крайности. А именно - об определенной ценностно-нормативной маргинальности : когда одновременно с максимально возможной дифференцированностью восприятия норм своей возрастной группы и норм взрослого мира они оцениваются как "не мои". При этом наряду с внутренним конфликтом в силу рассогласования когнитивной и эмоциональной оценок возможных вариантов социального поведения, имеет место и тенденция к возникновению объективного ценностно-нормативного конфликта социализации - у респондентов этой группы показатель разности между собственной оценкой и одобрением сверстников несколько больше показателя разности между собственной оценкой и одобрением взрослых. Представляется, что такой ход социализации по принципу "я и один в поле воин" немногим отличается по своим социальным следствиям от первого. Возможно, этим и объясняется отсутствие различий между этими двумя группами по каким-либо еще показателям.

Таким образом, в целом по этой части полученных результатов также можно отметить лишь частичное подтверждение выдвинутой (второй) гипотезы.

Оказалось, как мы и предполагали, что высокая оценка своих возможностей адаптации к ситуации социальных изменений положительно коррелирует с общей социальной нормативностью. Однако все остальные предположения подтвердились только отчасти. Так, выяснилось, что восприятие социальной ситуации как стабильной отрицательно связано с показателем общей социальной нормативности, но при этом, вопреки нашим предположениям, наблюдается снижение значений показателей социально-психологической адаптированности или же отсутствие корреляционных связей с ними. Оказалось также - и это совпадало с нашими исходными соображениями, - что позитивная оценка современных социальных изменений положительно коррелирует с уровнем общей социальной нормативности, однако сочетается при этом со снижением показателей социально-психологической адаптированности или же - опять - с отсутствием корреляционных связей с ними. Представляется, что это может быть объяснено следующим образом.

На наш взгляд, дело в том, что шкала принятия/непринятия общесоциальных норм и правил измеряла отношение к некоторому ряду конечных, абсолютных моральных ценностей, которые, возможно, мыслились нашими респондентами как несоответствующие сегодняшней социальной реальности. Если же наблюдалась склонность придерживаться именно их, то тогда - естественно - ситуация современных изменений оценивалась как "хорошая" для других (для тех, кто не похож на меня) и "плохая" для себя - не очень успешного и в чем-то коммуникативно неудовлетворенного, то

есть обладающего недостаточной социально-психологической адаптированностью.

Таким образом, наши исходные предположения о том, что на характер нормативной социализации в подростковом возрасте оказывает опосредствованное - через особенности восприятия социальной действительности - влияние уровень социально-психологической адаптированности в целом подтвердились, хотя реальная картина этого влияния оказалась гораздо разнообразнее, чем мы предполагали вначале.

Заключение

Представляется, что в заключение было бы интересно, пусть в самом общем виде, попытаться выделить некоторые качественные особенности того или иного хода нормативной социализации в подростковом возрасте, ее возможные типы. На наш взгляд, полученная в данном исследовании эмпирика позволяет говорить о следующих характерных направлениях современной нормативной социализации подростка.

Так, в качестве первого из них можно выделить, условно говоря, "правильный" тип. Это подростки с сильной ориентацией на общие социо-культурные нормы. Однако сегодня подобная ориентация приводит, как оказалось, к актуализации многих - и внутренних, и внешних, - конфликтов в ходе ценностно-нормативной социализации. Суммарно эта позиция могла бы быть выражена так : "В этом изменяющемся к худшему для меня мире есть вечные ценности, которых я и придерживаюсь, - в отличие от большинства окружающих, для которых все меняется к лучшему; я тоже смогу приспособиться к этому, и хотя сегодня я очень многим неудовлетворен и не слишком успешен, жизнь моя полна смысла."

Очевидно, что второй, "зеркальный" первому, тип с низким принятием общесоциальных норм и правил, характеризуется меньшей конфликтностью ценностно-нормативной социализации. Условно подобная позиция могла бы быть выражена следующим образом : " Я не считаю необходимым для себя придерживаться каких-либо общих норм, я достаточно успешен и удовлетворен тем, как складывается моя жизнь; этот мир представляется мне достаточно стабильным и в будущем у меня тоже все будет хорошо, хотя если что-то изменится, я вряд ли смогу к этому приспособиться."

Однако, как мы уже отмечали, данные два типа, возможно, представляют лишь, так сказать, внешнюю сторону процесса ценностно-нормативной социализации, при анализе особенностей ориентаций подростков на нормы своего более близкого социального окружения выявилась несколько другая картина. Так выделилось еще два направления в ходе социализационного процесса. Подростки, относящиеся к первому из них, характеризуются практическим отсутствием дифферен-

цированных социальных оценок, определенным социальным инфантилизмом. Для второго же направления, напротив, характерна максимальная дифференцированность восприятия норм взрослого социального мира и норм своего возрастного окружения, причем это сочетается с эмоциональным неприятием как тех, так и других. Наиболее интересным при этом представляется то, что два этих последних типа могут характеризоваться как высоким, так и низким уровнем реальной социально-психологической адаптированности и разными особенностями восприятия актуальной социальной действительности.

Литература.

1. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Особенности полоролевой социализации подростков. - Вопросы психологии, N 3, 1990, с.65-73.

2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986, 356 с.

3. Волович А.С. Особенности процесса социализации выпускников средней школы. Канд.дисс., М., 1990, 213 с.

4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч., т.3, М., Педагогика, 1983, с.5-328.

5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., Педагогика, 1991, 231 с.

6. Выготский Л.С. Педология подростка. Собр.соч., т.4, М., Педагогика, 1983, с.5-242.

7. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления. - Новое педагогическое мышление. М., Педагогика, 1989, с.64-90.

8. Кле М. Психология подростка. М., Педагогика, 1991, 171 с.

9. Колберг Л., Пауэр Ф., Хиггинс Э. Подход Лоуренса Колберга к нравственному воспитанию. - Психологический журнал, т.13, N 3, 1992, с.173-175.

10. Кон И.С. Ребенок и общество. М., Наука, 1988, 270 с.

11. Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. М., Министерство образования РФ, 1992, 159 с.

12. Fisher G.-N. Les processus du social. P., Dunod, 1991, 231 p.

Приложение.

Методический инструментарий исследования.

1 блок.

1. Методики для выявления уровня социально-психологической адаптированности.

1) *Методика оценки общей удовлетворенностью смыслом жизни.* Представляет собой сокращенный вариант методики Грамбо "Удовлетворенность осмысленностью существования", адаптированный К.Муздыбаевым; в исследовании использовалась общая шкала удовлетворенности из данной методики.

"Перед Вами 6 утверждений, касающихся Вашего отношения к жизни. Обратите внимание, что в каждом из них содержится два возможных мнения. Оцените, пожалуйста, насколько близка Ваша точка зрения к одному из них и обведите соответствующий крестик в листе для ответов :

ОБЫЧНО Я :

очень скучаю

x-x-x-x-x-x-x

полон энергии

ЕСЛИ БЫ МНЕ ПРИШЛОСЬ СЕГОДНЯ ПОДВОДИТЬ СЕГОДНЯ ЖИЗНЕННЫЙ ИТОГ, ТО Я БЫ СКАЗАЛ, ЧТО МОЯ ЖИЗНЬ :

вполне имела смысл

x-x-x-x-x-x-x

не имела смысла

МОЯ ЖИЗНЬ :

пуста и неинтересна

x-x-x-x-x-x-x

заполнена интересными делами

Я МОГ БЫ НАЗВАТЬ СЕБЯ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫМ ЧЕЛОВЕКОМ :

да, определенно мог бы

x-x-x-x-x-x-x

нет, определенно не мог бы

В ЖИЗНИ Я :

еще не нашел своего призвания и ясных целей

x-x-x-x-x-x-x

нашел свое призвание и ясные цели

МОИ ПОВСЕДНЕВНЫЕ ДЕЛА ПРЕДСТАВЛЯЮТСЯ МНЕ :

источником удовольствия и удовлетворения

x-x-x-x-x-x-x

источником сплошных неприятностей и переживаний

Анализ : подсчитывается общий балл удовлетворенностью осмысленностью существования.

2) *Методика самооценки степени успешности в различных сферах деятельности.* Разработана специально для данного исследования Авдусевской Е.П., Волович А.С., Снежневским П.Б. Апробирована в ходе пилотажного исследования.

"Наша жизнь состоит из множества разнообразных дел. Некоторые из них мы выполняем по обязанности, потому что этого кто-то требует, другие мы делаем потому, что рассчитываем получить от них пользу - сейчас или в будущем, а третьи - просто потому, что нам приятно ими заниматься. Расскажите, пожалуйста, немного о том, чем Вы обычно занимаетесь. На листе для ответов слева отведено место, где Вы можете указать :

под цифрой 1 - основные дела, которые Вы делаете по обязанности,

под цифрой 2 - те занятия, которые приносят Вам пользу сейчас или, как Вам кажется, принесут ее в будущем,

под цифрой 3 - любимые дела, которыми Вы занимаетесь для собственного удовольствия.

А теперь обратите внимание на правую часть листа для ответов. Рядом с написанными Вами списками дел расположены шкалы. Оцените, пожалуйста, по этим шкалам для каждого типа дел отдельно : 1) для обязанностей - насколько хорошо Вам удается с ними справляться, 2) для полезных дел - насколько велика реальная польза, которую они приносят или должны приносить, 3) для удовольствий - насколько Вы удовлетворены тем, как Вам удается заниматься ими, много ли радости они Вам приносят. На каждой из шкал обведите крестик, соответствующий Вашему мнению." Анализ : подсчитываются баллы отдельно по каждой из трех шкал.

3) *Методика оценки объективной успешности в отношениях со сверстниками.* В качестве таковой использовалась традиционная методика оценки социометрического статуса в группе (классе) по двум критериям : деловому и эмоциональному.

Подростку предлагается назвать несколько одноклассников, с которыми он хотел бы продолжать учиться вместе, если класс был бы расформирован, а также указать, с кем бы из одноклассников он хотел бы основать собственное дело.

Анализ : Подсчитываются индексы социометрического статуса по обоим критериям и общий индекс популярности.

4) *Шкала удовлетворенности положением в подростковой группе* из опросника "Оценка подростками объективной жизненной ситуации", разработанного Авдеевской Е.П., Волович А.С., Дубовской Е.М.

"Отвечая на приведенные ниже вопросы, напишите, пожалуйста, на листе для ответов букву, которая обозначает вариант, в наибольшей степени соответствующий Вашему мнению.

1. Есть ли у Вас близкие друзья ?

- а) да, несколько близких друзей
- б) друзья есть, но их мало
- в) нет, только знакомые и приятели
- г) у меня вообще нет друзей

2. Есть ли у Вас постоянная компания ?

- а) нет, такой компании у меня нет
- б) есть, но я общаюсь с ними от нечего делать
- в) есть и обычно мне с ними приятно общаться
- г) я очень люблю свою компанию

3. Выберите из приведенных ниже суждений то, которое Вам больше всего подходит.

- а) пожалуй, я один из наиболее популярных и заметных членов компании
- б) больш.инство ребят в компании хорошо ко мне относятся и считаются со мной
- в) некоторые относятся ко мне хорошо, но многие вообще не замечают
- г) пожалуй, я один из самых незаметных, мало кто относится ко мне хорошо

Анализ : подсчитывается общий балл удовлетворенности положением в подростковой группе.

5) *Шкала самооценки успешности общения со сверстниками противоположного пола.* Разработана специально для данного исследования Алешиной Ю.Е., Волович А.С., Дегтевой Е.Ю. и апробирована в ходе пилотажного исследования.

Вариант для мальчиков.

1. Думаю, что я нравлюсь девушкам.

- а) да, это так
- б) скорее да, чем нет
- в) скорее нет, чем да
- г) нет, это не так

2. Девушки с удовольствием принимают знаки внимания с моей стороны и отвечают на мои ухаживания.

- а) нет, это не так
- б) скорее нет, чем да
- в) скорее да, чем нет
- г) да, это так

3. У меня есть девушка, с которой я встречаюсь.
- да, и она мне очень нравится
 - есть, и обычно мне приятно с ней общаться
 - есть, но я общаюсь с ней только от нечего делать
 - у меня нет своей девушки

Вариант для девушек.

- Я думаю, что нравлюсь юношам.
 - да, это так
 - скорее да, чем нет
 - скорее нет, чем да
 - нет, это не так
- За мной многие ухаживают и назначают свидания.
 - нет, это не так
 - скорее нет, чем да
 - скорее да, чем нет
 - да, это так
- У меня есть парень, с которым я встречаюсь.
 - да, и он мне очень нравится
 - есть, и обычно мне приятно с ним общаться
 - есть, но я общаюсь с ним только от нечего делать
 - у меня нет своего парня

общение с мамой		общение с папой	
интересное	х-х-х-х- неинтересное х-х	интересное	х-х-х-х-х- неинтересное х
конфликтное	х-х-х-х- неконфликтное х-х	конфликтное	х-х-х-х-х- неконфликтное х
на равных	х-х-х-х- не на равных х-х	на равных	х-х-х-х-х- не на равных х
доверительное	х-х-х-х- недоверительное х-х	доверительное	х-х-х-х-х- недоверительное х

общение с учителями

общение с большинством взрослых

Анализ : подсчитывается общий балл успешности в общении со сверстниками другого пола.

б) *Шкала самооценки успешности в общении со взрослыми.* Разработана специально для данного исследования Алешиной Ю.Е., Волович А.С., Дегтевой Е.Ю. и апробирована в ходе пилотажного исследования.

"Расскажите, пожалуйста, немного о том, как складываются Ваши отношения со взрослыми: родителями, учителями, другими представителями старшего поколения. Для этого на листе для ответов обведите крестик, обозначающий Вашу оценку: если определение подходит Вам полностью, обведите ближайший к нему крестик, если частично - второй от него, если Вы не можете выбрать одно из двух определений, они оба кажутся равно справедливыми - обведите средний крестик."

Анализ: отдельно анализировались параметры отношения с каждой из категорий взрослых.

2 блок.

2. Методики для анализа ценностно-нормативных позиций подростка.

1) *Шкала принятия/непринятия общесоциальных норм и правил.* Представляет собой сокращенный и адаптированный вариант одноименной шкалы из опросника "Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению", разработанного и апробированного Духовой Н.П., Плосковой Н.А., Орлом А.В.

"Прочитайте утверждения, выражающие определенные точки зрения на различные жизненные проблемы. Отметьте Ваше мнение в листе для ответов, написав "да" или "нет" напротив соответствующего пункта."

1. Только слабые и трусливые люди выполняют все правила и придерживаются установленного порядка.
2. Наивные простаки сами заслуживают того, чтобы их обманывали.
3. Мне не нравится, когда девушки курят.
4. Одежда должна с первого взгляда выделять человека среди других в толпе.
5. Правы люди, которые следуют пословице "Если нельзя, но очень хочется, то можно".
6. Чтобы получить удовольствие, стоит нарушить некоторые правила и запреты.

Анализ: подсчитывается суммарный балл отношения к общесоциальным нормам.

2) *Опросник для выявления представлений о возможных вариантах социально одобряемого и неодобряемого поведения и о собственной ценностно-нормативной системе.*

Представляет собой модифицированный и апробированный в ходе пилотажного исследования вариант опросника Братиславского НИИ детской психологии и патопсихологии.

"Ниже приведен ряд суждений, характеризующих дела и увлечения Вашего сверстника. (Назовем его условно Х.) Прочитайте их внимательно и ответьте для каждого суждения на следующие 5 вопросов :

1. Часто ли окружающие поступают как Х ?
2. То, что делает Х, интересно ?
3. Вам симпатично то, что делает Х ?
4. Одобряют ли взрослые то, что делает Х ?
5. Одобряют ли Ваши друзья то, что делает Х ?

При ответе на каждый вопрос выберите один из наиболее подходящих для Вас вариантов и поставьте его номер на листе для ответов рядом с общим номером суждения. Будьте внимательны: рядом с каждым из 20 номеров суждений должно оказаться по 5 Ваших цифр.

1. Часто дерется, используя это как способ улаживания своих дел.
2. Много времени посвящает просмотру видео и кино.
3. Иногда крадет мелкие вещи из магазинов или с лотков на улице.
4. Подрабатывает, как только предоставляется возможность, чтобы иметь свои деньги.
5. Думает о том, чтобы покончить с собой, считая это наилучшим способом разрешения всех проблем.
6. Много времени посвящает компьютерным играм и игровым автоматам.
7. Охотно эмигрировал бы, чтобы лучше устроить свою жизнь.
8. Является фанатом какой-либо молодежной команды (спортивной, рок музыки и пр.)
9. Иногда спит с кем-либо, зная, что будет иметь в результате некоторые выгоды.
10. Часто занимается перепродажей каких либо вещей, зарабатывая на этом.
11. Делает все, что можно, даже в ущерб другим, чтобы достичь высокого жизненного уровня.
12. Проводит большую часть своего времени на дискотеках в поисках партнера.
13. Часто употребляет алкоголь, считая это хорошим способом проведения свободного времени.
14. Стремится подчинить себе других и использует их в своих целях.
15. Принадлежит к группе, которая занимается активной политической деятельностью.
16. Часто меняет партнеров, считая секс хорошим развлечением.

17. Охотно эмигрировал бы, считая, что только за границей сможет развивать свои способности и интересы.

18. Активно участвует в деятельности какой либо религиозной общины.

19. Интересуется мистикой, астрологией, эзотерическими учениями.

20. Иногда употребляет наркотики, считая это хорошим способом снятия напряжения.

Анализ : подсчитываются разности в суммарных баллах по пяти выделенным позициям.

3 блок.

3. Методика для определения особенностей восприятия подростком актуальной социальной ситуации.

Разработана специально для данного исследования Авдуевской Е.П., Волович А.С.; Дубовской Е.М. и апробирована в ходе пилотажного исследования. Состоит из четырех шкал : восприятия социальной ситуации как стабильной или нестабильной, оценки своей способности адаптации к ней, оценки позитивности социальной ситуации для себя и для других.

"Перед Вами пары утверждений, выражающих ту или иную позицию человека в жизни. Внимательно прочитайте каждое из них и выберите из каждой пары тот вариант, который в большей степени отражает Вашу точку зрения. Букву выбранного варианта запишите в ответном листе. Учтите, что здесь не может быть "хороших" и "плохих" ответов, важно, чтобы выбранный вариант наиболее полно отражал Вашу точку зрения."

1. а) Я способен легко менять свои планы в зависимости от обстоятельств.
б) Мне трудно менять свои планы в зависимости от обстоятельств.
2. а) Я думаю, что юность поколения наших родителей была более счастливой и беззаботной, чем наша.
б) У каждого поколения свои проблемы, может быть, их у нас даже меньше, чем у родителей в наши годы.
3. а) Сейчас совершенно бессмысленно планировать что либо даже на год.
б) Мне кажется, что сегодня вполне можно планировать свою жизнь на 1,2 года вперед
4. а) Мне кажется, жизнь постепенно меняется к лучшему.
б) Я думаю, жизнь постепенно становится хуже.
5. а) Мне лично жилось бы лучше до всех этих перемен.
б) Перемены, происходящие в обществе, дадут мне возможность прожить более счастливую жизнь.
6. а) Трудно предположить, что будет считаться "хорошим", а что "плохим" через 2-3 года.
б) Думаю, что и через много лет "хорошее" останется хорошим, а "плохое" - плохим.
7. а) Мне кажется, что очень немногие люди смогут использовать новые возможности, которые предоставляет современная жизнь.
б) Думаю, что наша жизнь складывается так, что множество людей смогут использовать открывающиеся возможности.
8. а) Мне кажется, что в неясной ситуации я легко могу понять, в каком направлении надо действовать.
б) В неясной ситуации я обычно теряюсь и не могу понять, что нужно делать.
9. а) Сегодня большинство людей ни во что не верят и не имеют никаких идеалов.
б) Есть у человека идеалы или нет - не зависит от ситуации.
10. а) Все, чему я могу научиться сегодня, может быть использовано мной в будущем.
б) Тот опыт, который я могу получить сегодня, вряд ли пригодится мне в будущем.
11. а) Нынешняя ситуация предоставляет людям моего склада больше возможностей жить так, как им хочется.
б) Нынешняя ситуация вынуждает человека действовать определенным образом, для таких как я это часто идет вразрез с их желаниями.

12. а) Если в будущем мне нужно будет делать что-то, чего я совсем не умею и не знаю, я легко смогу этому научиться.
б) Я думаю, мне будет сложно научиться делать то, к чему я совсем не подготовлен.
13. а) Нынешняя ситуация ведет к тому, что отношения между людьми становятся более враждебными и бездушными.
б) Сегодня люди становятся более дружелюбными и внимательными друг к другу.
14. а) Мне кажется, что для того, чтобы добиться успеха, мне придется слишком многим пожертвовать.
б) Думаю, что "плата" за успех не будет слишком высокой.
15. а) Думаю, что день ото дня ситуация в нашей стране становится все более напряженной и опасной.
б) Мне кажется, что с каждым днем ситуация в нашей стране становится все более благоприятной и обнадеживающей.
16. а) Если жизнь заставит, я смогу заниматься тем, что мне не нравится.
б) Я не смогу спокойно заниматься тем, что мне не нравится.
17. а) Когда я задумываюсь о будущем, мне часто становится страшно.
б) По-моему, в будущем все будет хорошо.
18. а) То, что сегодня происходит в стране, увеличивает мои шансы на успех в жизни.
б) То, что сегодня происходит, делает мой успех в жизни маловероятным.
19. а) Мне кажется, что я знаю и умею именно то, что может пригодиться мне в будущем.
б) Мне кажется, что я сегодня плохо подготовлен к будущему.
20. а) Я допускаю, что ситуация в нашей стране может сложиться так, что мы с моими друзьями окажемся по разные стороны баррикад.
б) Уверен, что мои друзья всегда останутся моими друзьями, независимо от того, как сложатся обстоятельства.
21. а) Вполне вероятно, что в будущем мне придется сменить несколько мест работы по независящим от меня причинам.
б) Я уверен, что не буду вынужден слишком часто менять работу.
22. а) В сегодняшней ситуации я хорошо понимаю, к чему надо стремиться.
б) В нынешней ситуации я не могу определить, к чему надо стремиться.
23. а) В последнее время жизнь так изменилась, что старшее поколение нас научить уже ничему не сможет.
б) Я думаю, что наша жизнь не так уж сильно изменилась, и старшее поколение многое может нам передать.
24. а) Сегодня людям проще, чем вчера сделать свою жизнь счастливой.
б) Раньше большее количество людей жило счастливой жизнью.

Социальное окружение и Я-концепция в юношеском возрасте

В литературе, посвященной исследованиям развития Я-концепции, выделяется большое количество переменных, относящихся как к социальному окружению в целом, так и к укладу семейной жизни, которые исследователи связывают с формированием Я-концепции у детей. Наиболее распространенными из них являются: воспитательный стиль родителей; отношения между родителями; отсутствие одного из родителей вследствие развода или смерти; работа и связанный с этим социальный статус родителей; размеры семьи и старшинство среди детей; патриархальная организация семьи и распределение ролей в ней, а также многое другое.

Исследования как теоретического, так и экспериментального плана, посвященные влиянию социального окружения на формирование Я-концепции, широко используют понятия идентификации, научения, ролевой обусловленности в процессе получения нового опыта. Вследствие физической, эмоциональной и социальной зависимости ребенка от родителей как в детстве, так и по мере взросления, родители играют решающую роль в формировании его Я-концепции. По мнению S.Yussen'a (1978), как в детском, так и в подростковом и юношеском возрасте родители являются наиболее значимыми другими, хотя по мере взросления ближайшие родственники, учителя, друзья, партнеры по играм в определенных ситуациях также могут выступать в качестве значимых других.

Если представления ребенка о каких-то присущих ему качествах получают негативную оценку со стороны значимых других, то они могут быть отвергнуты или изменены. Поэтому, как замечает С.Rogers (1951), адекватность Я-концепции ребенка может отчасти зависеть от безусловного позитивного отношения к нему значимых других, и в особенности родителей.

Еще одним важным фактором, влияющим на формирование Я-концепции, является тип взаимоотношений, который складывается в семье между ребенком и родителями. В силу того, что основы Я-концепции закладываются в раннем детстве, когда главными значимыми другими для ребенка являются родители или лица их замещающие, положительная обратная связь от них особенно важна для формирования адекватной Я-концепции у ребенка.

Важным, в ранних социальных взаимодействиях, для ребенка является наличие человека, к которому он был бы сильно привязан, поскольку эти отношения становятся прототипом всех его будущих социальных взаимодействий. Уже в первых своих контактах с окружающими его людьми ребенок выясняет, как на него реагируют другие люди и приучается отвечать им соответствующим образом.

Таким образом, родители, принимающие своего ребенка, поддерживающие его, создают прочный фундамент для развития у него позитивной Я-концепции (Р.Бернс, 1986; Н.Сарпан, 1988). Можно предположить, что формирование негативной Я-концепции связано с холодным, отвергающим поведением родителей или лиц, их замещающих. В результате такого взаимодействия возникает и усиливается негативный характер отношения как к самому себе, так и к окружающим людям.

Отдельно необходимо отметить роль обратной связи для формирования образа Я. Именно значимые другие, и в первую очередь родители, являются тем важнейшим источником информации, из которого ребенок черпает представления о себе самом. Именно от них он узнает, каким его видят другие люди. Этот первый полученный опыт впоследствии становится той призмой, через которую преломляются все более поздние взаимоотношения.

Теория зеркального Я (G.H.Mead, 1934) предполагает причинную зависимость самооценки от оценок других, однако воспринимается эта обратная связь уже на основе существующей Я-концепции. Таким образом, интерпретация обратной связи индивидом и приведение ее в соответствие с существующей Я-концепцией, зависит от уже сложившегося самовосприятия. Причем, необходимо отметить, что обратная связь, несогласующаяся с существующим образом Я, воспринимается с большим трудом, вне зависимости, является ли она позитивной или негативной.

В юношеском возрасте расширяется круг значимых других, в нем появляются представители различных социальных групп, в которые оказывается включен юноша. В это время именно группы сверстников выступают в качестве основного источника обратной связи. Одним из средств позитивного воздействия на Я-концепцию, по мнению Р.Бернса (1986), являются изменения в межличностном окружении, при которых юноша может больше общаться с потенциальными значимыми другими, основные интересы, способности и общий социо-культурный уровень которых более схожи с его собственными.

Отдельно необходимо отметить взаимоподтверждающие аспекты этого общения. Так, по мнению ряда исследователей (Swann 1985, Schlenker 1984) удовлетворенность отношениями непосредственно связана с тем, поддерживают ли партнеры Я-концепции друг друга.

Гипотезы и схема исследования

В качестве исходной гипотезы данного исследования было принято предположение о том, что формирование представлений о себе в юношеском

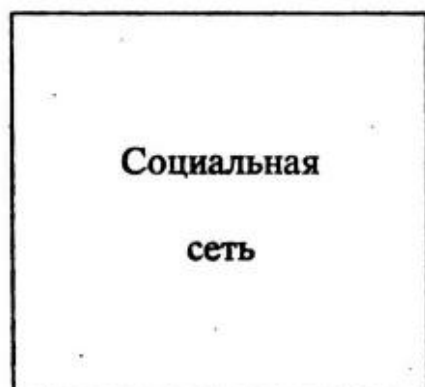
возрасте происходит под влиянием двух различных групп факторов: 1) социально-демографических факторов, и 2) факторов, связанных со структурно-динамическими особенностями ближайшего окружения подростка.

При проведении данного исследования мы опирались на представление о Я-концепции, как совокупности частных Я-концепций, которые связаны с определенными контекстами и актуализируются, или становятся доступны для осознания, в зависимости от последних (Schlender 1986, Nissbet & Ross 1987). Другими словами, не все частные Я-концепции, которые являются частями полной

I. Предварительные условия

1. Состав семьи.
2. Пол и возраст ребенка.
3. Условия жизни семьи.
4. Уровень доходов
5. Место жительства семьи.
6. Социальное положение семьи.
7. Образовательный уровень семьи.

II. Социальная сеть подростка



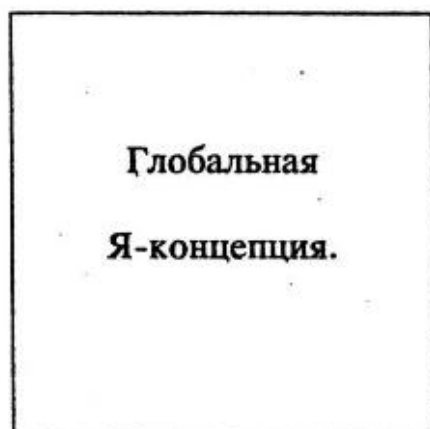
Характеристики социальной сети.

1. Количество членов.
2. Количество связей сети.
3. Качество связей сети.

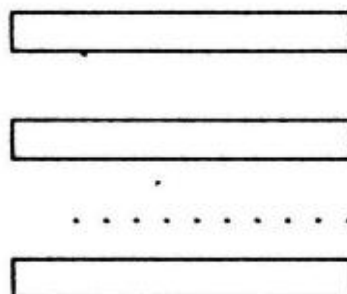
Характеристики социальных связей.

1. Доверительность.
2. Откровенность.
3. Обоюдность.
4. Доступность.
5. Интенсивность.
6. Поддержка.

III. Я-концепция подростка



Частные Я-концепции.



Структура частных Я-концепций.

Я-представление + эмоциональное отношение к нему

.....
Я-представление + эмоциональное отношение к нему

Рис. 1. Схема исследования влияния социального окружения на формирование Я-концепции.

или глобальной Я-концепции (Marcus 1989) будут доступны одновременно для осознания, а только те, которые связаны с конкретной ситуацией или с конкретным лицом.

Такой подход позволяет нам учесть то влияние, которое оказывают на подростка конкретные люди из его ближайшего окружения, а также позволяет лучше понять ту реальную структуру отношений, в рамках которой осуществляется это влияние.

При планировании исследования, мы отдавали себе отчет в том, что Я-концепция является многомерным образованием, включающим в себя: Я-схемы, стандарты и стратегии, Я-репрезентации, социальные роли и так далее, однако, в настоящем исследовании под Я-концепцией мы будем понимать только совокупность представлений индивида о себе (или Я-репрезентаций). При этом, выделяя в Я-концепции не только когнитивные компоненты, но и оценочные, мы будем рассматривать отношение индивида к данной частной Я-концепции, как частную самооценку, которая, в свою очередь, складывается из отношения к Я-репрезентациям, включенным в эту частную Я-концепцию.

Суммируя основные моменты вышеизложенного, можно предложить следующую трехзвенную схему для исследования влияния социального окружения подростка на формирование его Я-концепции (см. Рис. 1).

Так, ряд факторов могут непосредственно не влиять или оказывать незначительное влияние на формирование Я-концепции, но при этом создавать условия для ее формирования (на рисунке они обозначены как Предварительные условия). К таким факторам могут быть отнесены: состав семьи; экономическое положение и условия жизни семьи; социальный статус и ряд других социально-демографических переменных.

Вторым звеном, уже непосредственно влияющим на развитие Я-концепции подростка, выступает его социальная сеть. Под социальной сетью в данной работе понимаются значимые лица социального окружения подростка и та система отношений или связей, которая существует у него с данным социальным окружением.

Социальная сеть характеризуется: количеством членов сети (или лиц значимых для подростка); а также количеством и качеством связей внутри сети. В свою очередь, связи определяются такими показателями как доверительность, интенсивность, устойчивость, обоюдность и так далее.

И наконец, третьим звеном этой схемы является сама Я-концепция подростка. При этом общая или глобальная Я-концепция рассматривается как совокупность частных Я-концепций, актуализа-

ция которых носит вероятностный характер и зависит от конкретного социального контекста. В свою очередь, представления индивида о себе (или Я-репрезентации) и связанные с ними эмоциональные компоненты рассматриваются как основа этих частных Я-концепций индивида.

Методический аппарат исследования.

При выборе методик мы руководствовались следующими критериями:

1. Экспериментальные процедуры должны быть достаточно чувствительными и информативными;

2. Они должны обеспечивать возможность применения современных методов статистической обработки полученных данных.

В результате пилотажного исследования, в процессе которого были опрошены 30 юношей и девушек десятых классов были отобраны и уточнены следующие методики.

Методика "Социальная сеть подростка". Методика позволяет выделить ту часть социальной сети испытуемого, в которую входят наиболее значимые для него люди. Методика построена в виде опросного листа, в котором испытуемый отмечает наиболее важных для него лиц своего социального окружения. После чего ему предлагается ответить на ряд вопросов касающихся как формальных характеристик указанных членов социальной сети (возраст, образование, пол и т.д.), так и вопросов, связанных с характером их отношений (доверительность, интенсивность, доступность, поддержка и т.д.).

Например, для оценки доверительности отношений испытуемого просили ответить на вопрос: "Какие вопросы Вы можете обсудить с этим человеком?", в качестве вариантов ответов предлагались:

1. "Чувствую себя неловко при обсуждении любых вопросов",
2. "Только посторонние и текущие события",
3. "Общие темы, здоровье, учеба",
4. "Большинство вопросов, кроме личных",
5. "Все, включая сокровенные мысли, страхи, сомнения".

Проведение подобного рода исследования предъявляет особые требования к экспериментатору, в связи с тем, что он вторгается в область интимных взаимоотношений членов семьи, друзей испытуемого. Поэтому исследование начиналось с предварительной беседы, в которой выяснялось, что собираемые сведения носят сугубо анонимный характер, - имя как самого испытуемого, так и

имена лиц, называемые им в опроснике, могут быть указаны просто инициалами.

Второй методикой, которая использовалась в исследовании, была "Методика дифференцированности Я-концепции". Методика построена как оценочная репертуарная решетка, где в качестве элементов решетки выступают люди, входящие в социальную сеть испытуемого и указанные им в опроснике "Социальная сеть подростка", а в качестве конструкторов используются личностные характеристики (Я-репрезентации). Последние были получены в пилотажном исследовании и составляют наиболее часто встречающиеся личностные прилагательные, которыми испытуемые описывали себя и лиц ближайшего окружения.

При составлении данного перечня он был выравнен также по оценочной составляющей таким образом, чтобы количество конструкторов, оцениваемых позитивно, и количество конструкторов, оцениваемых негативно оказалось равным. Эта процедура была проделана для того, чтобы избежать искажения результатов исследования оценочной составляющей Я-концепции, связанных с самим инструментом исследования.

При использовании "Методики дифференцированности Я-концепции", испытуемого просили представить типичную ситуацию общения с первым, из лиц, указанных им в опроснике Социальная сеть и оценить по четырехбалльной шкале насколько те или иные из этих характеристик относятся к нему в этой ситуации (0 - соответствовал утверждению 'Совсем не относится', 3 - 'Относится в полной мере'). После чего процедура повторяется для остальных лиц, включенных испытуемым в социальную сеть. В заключении процедуры, по этим же конструкторам оцениваются такие элементы как: 'Каким Я хотел бы быть' (Идеальное Я), 'Каким Я скорее всего буду' (Будущее Я) и 'Какой Я есть на самом деле' (Актуальное Я).

По завершении этой процедуры испытуемому предлагалось выразить свое отношение к тем личностным конструкторам, по которым происходила

оценка. Они оценивались по пятибалльной шкале от 'очень нравится', до 'очень не нравится'.

Таким образом, мы получаем матрицу, описывающую набор частных Я-концепций испытуемого, которые связаны с лицами его ближайшего социального окружения, причем тех Я-концепций, которые составляют ядро его глобальной Я-концепции (Stryker 1986), так как, по определению, они связаны с наиболее значимыми для испытуемого людьми и относятся к числу наиболее часто актуализирующихся Я-концепций.

В качестве оценочной составляющей частной Я-концепции (или, в дальнейшем, просто - частной самооценки) использовался показатель Фишбейна (Fishbein 1984) — $F(j)$. Показатель подсчитывался по следующей формуле:

$$F(j) = \sum A(i,j) \times Est(i) \quad \text{где,}$$

i - i -ая Я-репрезентация (конструктор),

j - j -ый член социальной сети,

$Est(i)$ - оценка i -й Я-репрезентации (конструктора),

$A(i,j)$ - выраженность данной Я-репрезентации в частной Я-концепции.

Высокое значение этого показателя свидетельствует о наличии положительной частной Я-концепции, которая актуализируется при взаимодействии с данным членом социальной сети.

Обработка полученных данных осуществлялась с помощью статистического пакета CSS.

Описание результатов и обсуждение

В настоящем исследовании приняли участие 101 учащийся (65 девушек и 36 юношей) десятых классов семи средних школ. Средний возраст испытуемых - 15.5 лет. Средний размер социальной сети - восемь-девять человек.

Таблица 1.

Структурно-динамические характеристики социальной сети у юношей и у девушек.

	девушки	юноши	t	p
продолжительность связи	8.31	7.43	2.047	0.041
доступность	3.39	3.05	3.488	0.001
откровенность	3.89	3.64	3.150	0.002
практическая помощь испытуемому	3.56	3.30	3.286	0.001
практическая помощь испытуемого	3.29	2.95	4.245	0.000
моральная помощь испытуемому	3.58	3.19	4.859	0.000
моральная помощь испытуемого	3.52	3.11	5.318	0.000

Рассмотрим сначала показатели, характеризующие различия в структуре социальной сети у юношей и у девушек. Прежде всего необходимо отметить, что в юношеском возрасте, так же как и в подростковом, остается высоким уровень половой сегрегации, - основную часть социальной сети испытуемых составляют лица одного с ними пола ($p < 0.001$). Это вполне объяснимо различиями как ценностно-нормативного ряда, так и особенностями полоролевой социализации и согласуется с данными ряда исследований, посвященных особенностям социализации в юношеском возрасте (Conger & Peterson 1984, Huston 1983).

Вместе с тем юноши чаще, чем девушки, включают в число значимых для себя людей лиц противоположного пола.

Рассматривая различия во взаимоотношениях девушек и юношей с людьми из их ближайшего окружения, следует обратить внимание на различия в уровне откровенности, доступности, наличии поддержки (см. Таблицу 1).

При общении со значимыми для себя людьми юноши отличаются существенно меньшей откровенностью ($p < 0.001$), чем девушки, лица их ближайшего социального окружения менее доступны в ситуациях, когда требуется их внимание и поддержка.

Большая дистантность в отношениях проявляется у юношей и в системе социальной поддержки, - так у девушек существенно выше уровень как практической, так и моральной взаимопомощи в рамках их социальной сети ($p < 0.001$).

И, наконец, нельзя не упомянуть о значимых ($p < 0.001$) различиях в таком показателе, как расстояние между частными Я-концепциями и Идеальным Я, которое у юношей больше, чем у девушек.

Традиционно этот показатель рассматривается как связанный с общим благополучием индивида.

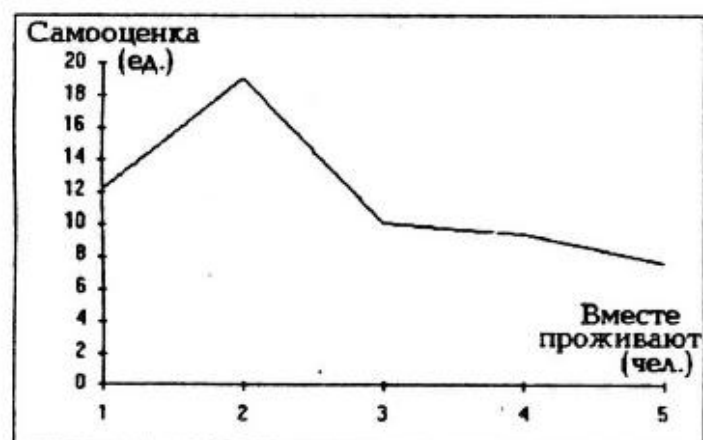


Рис. 2

Большое расхождение между Идеальным и Реальным Я в медицинской психологии связывают со склонностью переживать состояния подавленности, тревоги, заброшенности. Таким образом, исходя из полученных данных, можно говорить, что в этом возрасте юноши оказываются более склонны к депрессивным колебаниям настроения, чем девушки, причем возможность получить поддержку от своих близких у них существенно ниже.

Другой важной переменной, влияющей на структуру социальной сети подростка и на систему связей в рамках этой сети, является тип и размер семьи, в которой живет испытуемый.

Как показывают данные, в семьях, где совместно проживают три поколения, система социальных связей подростка значительно отличается от семей с двухпоколенной организацией. Система связей здесь характеризуется большей интенсивностью общения ($p < 0.05$), большей доступностью членов социальной сети, когда подросток в них нуждается ($p < 0.001$). Также значительно выше в таких семьях практическая и моральная помощь и поддержка, которая оказывается подростку, и которую он, в свою очередь, оказывает сам своим близким и друзьям ($p < 0.001$).

Вместе с тем, значения частных самооценок, так же как и уровень Идеального Я, у подростков из больших (трехпоколенных) семей существенно ниже ($p < 0.001$), чем аналогичные показатели у их сверстников из двухпоколенных семей. На графике (Рис. 2) видно, что уровень самооценки у этих подростков даже ниже, чем у детей из неполных семей.

Причем эти различия нельзя объяснить исходя из статусных характеристик, так как значимых различий ни в уровне дохода, ни в уровне образования родителей в этих группах не обнаружено.

Невозможно объяснить это снижение уровня самооценки исходя и из возрастных особенностей социальной сети этих подростков. Во-первых, не

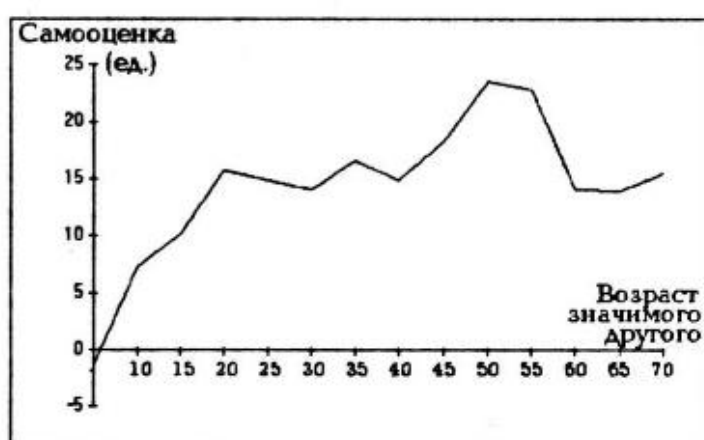


Рис. 3

наблюдается значимых различий в возрастном составе социальной сети у подростков из трехпоколенной сети по сравнению с подростками из двухпоколенной семьи. Во-вторых, как показывают результаты исследования, чем выше возраст значимого другого, тем больше вероятность того, что частная самооценка, связанная с этим человеком, будет высокой (см. Рис. 3).

Причем, как видно из графика, пик самооценки приходится на взаимодействие с бабушками и дедушками, то есть с первым поколением семьи, в то время как низкие значения самооценки связаны со сверстниками.

Все это указывает на то, что связь между такими характеристиками отношений подростка со своими значимыми другими, как взаимопомощь, моральная поддержка, доступность и так далее, с одной стороны, и самооценкой с другой, не является такой уж простой, как это часто представляется.

Следующим показателем, который, на наш взгляд, должен был влиять на структуру социальной сети, была продолжительность жизни семьи в данном месте. Так, если семья переехала в данное место недавно, то можно предположить наличие более "молодой" социальной сети, членами которой в основном станут сверстники, а система связей будет отличаться меньшей продолжительностью, вместе с тем, значимость "старых" связей должна была бы возрасти.

Анализ результатов показывает, что у подростков, сменивших место жительства, в действительности имеет место только изменение продолжительности связей, что очевидно. Вместе с тем никаких отличий в возрастной структуре социальной сети не выявлено. Другими словами при "потере" части социальной сети, в данном случае в связи с переездом, она воссоздавалась в тех же возрастных пропорциях, что указывает на относительную стабильность этого показателя.

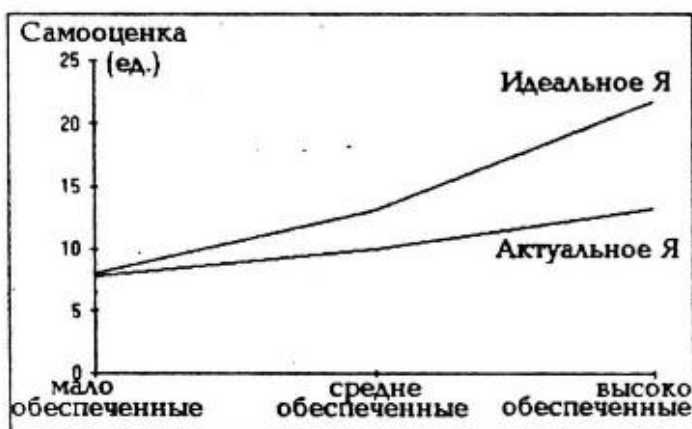


Рис. 4

К другим отличиям этих двух групп испытуемых следует отнести меньшую интенсивность связей у подростков, поменявших место жительства ($p < 0.05$), и их относительно большую откровенность со значимыми другими ($p < 0.01$).

Влияние уровня благосостояния (или уровня дохода) в меньшей степени сказывается на структуре социальной сети подростка, чем непосредственно на самооценочных показателях.

Как видно из графика (Рис. 4) уровень самооценки подростка тем выше, чем выше уровень благосостояния семьи. Такова же динамика изменений и уровня Идеального Я подростка в зависимости от уровня дохода семьи.

Влияние уровня образования родителей по-разному сказывается на Я-концепции подростка и структуре его социальных связей.

Так уровень образования матери в первую очередь влияет на самооценочные показатели Я-концепции подростка. Причем чем выше уровень образования матери, тем выше уровень самооценки подростка ($p < 0.001$), тем увереннее он чувствует себя при общении с другими людьми. Отличия в уровне Идеального Я носят тот же характер (см. Рис. 5).

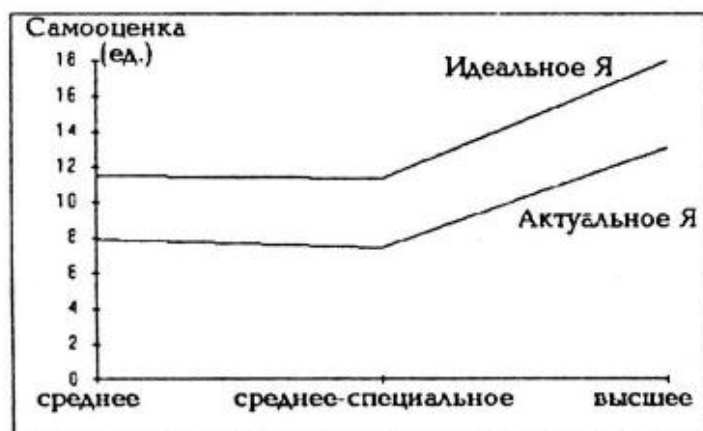


Рис. 5

Влияние же уровня образования отца, как впрочем и матери, проявляется в структурных особенностях социальной сети подростка. Так, чем выше образовательный уровень родителей, тем чаще на роль значимых других подростком выбираются лица с высоким уровнем образования ($p < 0.001$). Это может быть связано с высоким уровнем образовательной стратификации общества. На это же указывает и высокая корреляция между образованием отца и образованием матери у испытуемых, то есть браки заключаются внутри образовательной страты.

Рассматривая влияние структурно-динамических характеристик социальной сети на оценочные

аспекты Я-концепции, нас в первую очередь интересовала взаимосвязь между этими характеристиками и актуализирующимися при поддержании этой связи позитивными и негативными частными Я-концепциями.

Как уже отмечалось выше, важной характеристикой, влияющей на частную самооценку подростка, является возраст данного члена социальной сети.

Анализируя условия актуализации позитивных и негативных Я-концепций, у подростков были обнаружены значимые различия ($p < 0.001$) в возрасте членов социальной сети, при общении с которыми актуализируются эти Я-концепции. Так негативные Я-концепции проявляются при общении со сверстниками или с младшими братьями и сестрами почти в два раза чаще. Это может быть связано с тем, что сверстники в меньшей степени, чем семья, готовы поддерживать и подтверждать Я-концепции подростка.

Таким образом, необходимо отметить, что семья в этом возрасте по-прежнему играет решающую роль в жизни подростка, обеспечивая не только помощь и поддержку, но и создавая определенную зону психологического комфорта.

Другой переменной значимо связанной с актуализацией негативных Я-концепций оказался уровень образования члена сети, при этом более низкому образовательному статусу члена социальной сети соответствует более низкая частная самооценка.

Вместе с тем, в данном конкретном случае, нам не представляется возможным интерпретировать этот показатель как независимый, так как при исследовании социальной сети подростка, он оказывается тесно связан с возрастом. Сверстники, включенные в социальную сеть, не имеют еще законченного образования и их образовательный статус будет существенно влиять на образовательный статус сети в целом.

Как показывают полученные данные, возникновение негативной Я-концепции, при общении со значимым другим, оказывается связано также с низким уровнем откровенности ($p < 0.001$), невозможностью рассказать и обсудить то, что в действительности волнует и тревожит подростка.

Низкая доступность члена социальной сети, невозможность получить от него помощь и поддержку, когда в этом возникает необходимость, также оказывается тесно связана с возникновением негативных Я-концепций у подростка ($p < 0.001$).

Точно так же, как и наличие самой этой помощи оказывает немаловажное влияние на формирование позитивной Я-концепции. Причем при наличии позитивной Я-концепции связь с данным лицом характеризуется высоким уровнем обоюдности, - подросток не только получает поддержку, но и сам стремится оказывать ее.

Отдельно следует обсудить те показатели, которые отражают уровень самооценки в структуре Я-концепции.

При проведении настоящего исследования в качестве основного такого показателя выступала частная самооценка, или самооценка связанная с реальным социальным контекстом. Причем, так как при исследовании социального окружения выделялись лица наиболее значимые для подростка, наиболее тесно связанные с ним, то предполагалось, что и те частные Я-концепции, которые актуализируются в этом социальном контексте, являются центральными, наиболее проработанными, и наиболее тесно связанными с поведением частями общей Я-концепции подростка (Marcus 1986, 1989).

Вместе с тем, в исследовании использовался ряд других, уже традиционных, показателей. К последним можно отнести оценочную составляющую Актуального Я¹ ("Какой Я на самом деле?"), а также расстояние между Я и Идеальным Я.

Анализ полученных результатов позволил выявить значимую корреляцию между частными Я-концепциями и Актуальным Я ($R_{xy} = 0.21$). Вместе с тем, обнаруживается существенно более низкий уровень этой связи по сравнению со связью между Актуальным Я с одной стороны, и Идеальным Я и Будущим Я, с другой ($R_{xy} = 0.92$ и $R_{xy} = 0.84$ соответственно). Что, на наш взгляд, указывает на то, что само по себе Актуальное Я, не соотносимое ни с каким социальным контекстом (в силу того, что является некоторой обобщенной характеристикой), во многом является таким же идеализированным образованием, как и Идеальное и Будущее Я. При этом, Актуальное Я в большей степени отражает представления индивида о том, каким он хотел бы быть, чем о том, каким он является в действительности.

Можно также предположить, что существенно более сильная связь Актуального Я с Будущим и Идеальным Я, в отличие от Я, связанных с социальным контекстом, объясняется действием определенного механизма стабилизации Я, позволяющего, с одной стороны, избежать размышления Я принятыми на себя социальными ролями,

1 Оценочная составляющая для Актуального Я подсчитывалась также по формуле Фишбейна.

а с другой стороны, удерживая Актуальное Я ("какой я есть на самом деле") в "зоне позитивных представлений о себе", вблизи от Идеального и Будущего Я. Данный механизм защищает индивида от переживания возможного дискомфорта, который привносится столкновением с реальностью. Таким образом, негативные представления о себе оказываются связанными в рамках частных Я-концепций, чем ставится барьер распространению этих негативных представлений на остальные структуры Я. Можно также предположить, что механизм стабилизации Я играет особую роль именно в юношеском возрасте, когда ситуация ролевой неопределенности выступает наиболее рельефно.

И, наконец, необходимо отметить феномен, который мы не смогли полностью объяснить исходя из имеющихся у нас данных, и который, на наш взгляд, требует дополнительного исследования. Это феномен "Негативного Идеального Я".

У группы испытуемых (8% от общего числа) оценка ими своего Идеального Я ("Каким Я хотел бы быть") имела отрицательное значение. Это указывает на выраженный диссонанс между представлениями о том, каким хотелось бы быть, и эмоциональным отношением к этим представлениям. Такой диссонанс, видимо, может быть следствием конфликта между желаниями и потребностями подростка и внешними требованиями. Когда для того, чтобы быть успешным, необходимо обладать непривлекательными для испытуемого чертами (например, быть дисциплинированным или агрессивным). Вместе с тем, суть этого феномена не в наличии самого этого диссонанса, а в его тотальности, когда подавляющее большинство репрезентаций Идеального Я связаны с негативным отношением к ним.

Таким образом, настоящее исследование, на наш взгляд, уточняет ряд моментов, связанных с особенностями влияния социального окружения на Я-концепцию в юношеском возрасте.

Полученные данные позволяют по-новому взглянуть на такие уже устоявшиеся понятия, как Идеальное и Актуальное Я; лучше понять их роль в общей структуре Я человека

Список литературы.

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М. 1986г.
2. Кон И.С. Психология ранней юности. М. 1988.
3. Кон И.С., Дружба. Москва, 1987.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. 2-е изд. Л. 1983.
5. Мюссен П., Контер Д., Каган Д., Хьюстон А., Развитие личности ребенка. Москва, 1987.
6. Раттер М., Помощь трудным детям. Москва, 1987.
7. Соколова Е.Т., Самосознание и самооценка при аномалиях личности. Москва, 1989.
8. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. Москва. Прогресс 1987.
9. Хломов Д.Н., Баклушинский С.А. и др. Применение методов психологической коррекции для профилактики социальной дезадаптации и оптимизации социального функционирования при эндогенных психических расстройствах юношеского возраста. М., 1988.
10. Barrera M.Jr. 1986. 'Distinctions between Social Support Concepts, Measures and Models'. American Journal of Community Psychology 14: 413-45.
11. Beane J. and Lipka R., Self-concept and Self-esteem: a construct differentiation. Child Study journal, v.10(1), 1980.
12. Becker W.C. Consequences of different kinds of parental discipline.-In M.L.Hoffman and L. W. Hoffman (eds), Review of Child Development research, vol. 1, Russell Sade Foundation, New York (1964).
13. Beels C. Social Support and Schizophrenia-Schiz. Bull., v.7, N 1, 1981, pp.58-72.
14. Beer J., Relation of divorce to Self-concepts and grade point averages of fifth grade school children. Psychological Reports, v. 65(1), 1989.
15. Belle D. Social Links and Social Support. Harvard Univ., 1979.
16. Biddle B.J. Role theory: expectations, identities & behavior. N.Y., 1979.
17. Block J., Some enduring and consequential structures of personality. В Further explorations in personality, N.Y., 1981.
18. Brown G.W. et al. The influence of family life on schizophrenic disorders: A replication.-Brit. J. Psychiatry, v. 121, pp. 241-258, 1972.
19. Chapman J., Learning disabled children's self-concepts. Review of educational Research, v. 58(3), 1988.
20. Combs A., Soper D. and Courson C., The measurement of self-concept and self-report. Educational and Psychological Measurement, v.23, 1963.
21. Cooley C., Human Nature and the Social Order. N.Y., 1912.
22. Ekehammar, B. 1974 Interactionism in personality from a historical perspective. Psychological Bulletin, 816 1026 1048.
23. Ensink T., Ensink C., James L., Comparisons of parents, teachers and students participations of self-concept in children from one- or two-parent families. Psychological Reports, v.65(1), 1989.

24. Epstein S. The Self-concept revised: or theory of a theory. *American Psychologist*, v.28, 1973.
25. Fazio R., Effrein E. and Falender Y., Self-perceptions following social interactions. *Journal of Personal and Social Psychology*, v.41, 1981.
26. Greenberg J., Pyszczynski T., Compensatory Self-inflation: a response the threat to Self-regard of public failure. *Journal of Personal and Social Psychology*, v.49(1), 1985.
27. Greenwald A., The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, v.35, 1980.
28. Higgins E.T., King G.A., Strauman T. Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguish ing among different aspects of depression and anxiety, *Soc Cognit.* v.3, 1985.
29. Higgins E.T., Strauman T., Klein R. Standards and the process of self-evaluation: Multiple affects from multiple stages, 1986.
30. James W., *Principals of Psychology*. N.Y., 1890.
31. Kahle I., Kukla R. and Klingel D., Low adolescent self esteem leads to multiple interpersonal problems. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.39, 1980.
32. Kaplan B.Y., Cassel J.C. & Gore S. Social support and health *Med.Care* 15, 47, 1977.
33. Kelley, G. 1955 *The psychology of personal constructs*. New York: Norton & Company.
34. Lipton F.R. et al. Schizophrenia: A network Crisis. *Schizoph. Bull.*, v.7, N 1, 1981, pp.144-151.
35. Markus H., Kanda Z., Stability and Malleability of the self-concept. *Journal of Personal and Social Psychology*, v.51, 1986.
36. Mead G., *Mind, Self and Society*. Chicago 1934.
37. Mellon P., Parry G., The fragile Self: narcissistic disturbance and protective function of depression. *British Journal of Medical Psychology*, v.57, 1984.
38. McFarlane A.H. et al. Methodological Issues in Developing a Scale to Measure Social Support.- *Schizoph. Bull.*, v. 7, N 1, 1981, pp. 90-100.
39. Mead G., *Mind, Self and Society*. Chicago 1934.
40. Miller P. and Ingham J. Friends, confidants and symptoms. *Soc. Psychiatry*, v.11, pp. 51-58, 1976.
41. Schwarzer R., *The Self in anxiety, stress and depression*. N.Y. 1984.
42. Simmons R., Rosenberg F. and Rosenberg M., Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociology Review*, v.38, 1973.
43. Tarantino S., Lorichio D., Field dependence, language ability, and self-concept as a function of father's absence. *Perception & Motor Skills*, v. 69(2), 1989.

Д.А.Ломакина

Социальная и личностная зрелость выпускника средней школы: подходы к изучению проблемы

Введение

Проблемы социальной зрелости личности декларируются, но, по существу, никогда не стояли перед отечественной системой образования. Подобное расхождение, с одной стороны, объясняется отсутствием "социального заказа", поскольку существовавшей социальной системе отнюдь не требовались социально зрелые личности, а скорее напротив, массовая школа должна была готовить унифицированных труженников. Очевидно, что наличие сложно-иерархизированных ценностно-смысловых структур, критичность мышления у подобного индивида просто нежелательны. Система как огня боялась проявления независимости суждений и действий, без которых немисливо существование социально зрелой личности (Анисимов С.Ф., 1988).

Вместе с тем полностью отмахнуться от вопросов формирования ценностных ориентаций человека школа не могла и выдвигала на первый план воспитание таких качеств, как коллективизм, коммунистическая сознательность и т.п. Однако воспитание и этих ценностей, и сменивших их "общечеловеческих" оставалось чисто декларативным.

В результате образовался опасный вакуум, и есть печальная вероятность того, что наша образовательная система последует западным образцам. В этой связи важно отметить, что в традиции западной (особенно американской) системы образования вообще наблюдается дистанцирование от вопросов, связанных с идеалами и ценностями. По этому поводу В.Франкл в свое время писал: "Массовый панический страх того, что смысл и цель могут быть нам навязаны, вылился в идиосинкразию по отношению к идеалам и ценностям. Таким образом, ребенок оказался выплеснутым вместе с водой, и идеалы и ценности были в целом изгнаны" (Франкл В., 1990, с.66). При этом следует иметь в виду, что в западных странах гораздо большую роль играют религиозные организации, во всяком случае, они оказывают значительное влияние на формирование системы ценностей. Как показали недавно проведенные исследования (Собкин В.С., Писарский П.С., 1992), в нашем обществе роль религиозных факторов в формировании смысло-жизненных ориентаций ничтожна: не выявлено никакой разницы в ценностных ориентациях между старшеклассниками, считающими себя православными и теми, кто не относит себя ни к какой религии. Состояние нашего общества в це-

лом по ряду исторических и политических причин характеризуется нигилистическим настроением. Повседневный нигилизм, пронизывающий все слои общества, особенно разрушительное действие оказывает на подрастающее поколение и осложняет его социализацию (Толстых А.В., 1991).

Необходимо сказать, что кризисные явления свойственны не только нашей стране, но и европейскому, а возможно, и мировому обществу в целом. Так, А.Сави, анализируя состояние европейского социума, отмечает дезинтеграцию семьи, крайние формы гедонизма и отсутствие общих ценностей (Сави А., 1992).

Еще более катастрофично то, что люди утратили, ничего не получив взамен, основополагающие моральные и религиозные ценности, поддерживавшие дух человечества на протяжении тысячелетий. К ним относятся пренебрежительно, считая их "донаучными" и, следовательно, отжившими свой век, ошибочными, бесполезными для нынешнего развитого человечества. Дискредитированные традиционные ценности, моральные правила не были заменены другими. Поэтому молодые поколения, по словам Ж.Фурастье, оказались участниками эксперимента, никогда ранее не проходившем в таких масштабах: жизнь без моральных ценностей и без религиозной веры (Фурастье Ж., 1992). Тем не менее в жизнедеятельности общества всегда присутствует спектр тех или иных ценностей, определяющихся свойственными данной эпохе, данному народу массовыми потребностями, в конечном счете - фундаментальными потребностями данного исторического момента.

Роль семьи, по-видимому, остается основной в этом плане, однако в ситуации острого глобального кризиса в стране, в том числе и мировоззренческого, и нравственного, - институт семьи не в состоянии справиться с этой задачей. Ряд исследователей отмечают своеобразие ценностного конфликта поколений - по ценностным ориентациям поколения как бы поменялись местами. По ряду позиций наблюдается усиление прагматизма в ориентациях молодежи (преобладают "ценности-средства"), вместе с тем ученые отмечают, что структура "ценностей-целей" у большей части молодежи "вполне гармонична и мало чем отличается от родительской" (Захаров А.В., 1991, Лапин Н.И., 1991). К таким ценностям относятся в первую очередь так называемые "общечеловеческие ценности": свобода, счастье, самореализация, поиск смысла жизни и пр. В конкретном сознании они претворяются в определенные жизненные цели - "хорошая семья", "интересная работа", "согласие с самим собой" и т.п.

Системы ценностей отличаются в представлениях различных философских и психологических школ. Например, К.Дельмас считает очевидным, что суть европейских ценностей заключается не в рационализме, не в концепции прогресса, а в

стремлении к познанию и к открытию. Сердцевинной европейской цивилизации является, таким образом, вера в человека (Дельмас К., 1992).

Системы ценностей, личностная зрелость и самоактуализация

Ценности как духовно-нравственные образования являются социальными индикаторами развития любого общества (Школенко Ю.А., 1990, Лапин Н.И., 1991). Структура ценностей мотивирует поведение человека в каждой конкретной ситуации. Мировой опыт исследований ценностных позиций предлагает различные подходы к этой проблеме. Г.Олпорт, Ф.Вернон и др. основываются на системе интересов, фундаментальных для формирования структуры ценностей. М.Рокич определяет ценности как "абстрактные идеи, положительные или отрицательные, выражающие человеческие убеждения в типах поведения и предпочтительных целях". Он выделяет два класса ценностей: ценности-цели /терминальные/ и ценности-средства /инструментальные/. Хотя это деление носит условный характер, методика М.Рокича нашла широкое применение в психологических и социологических, в том числе и кросс-культурных исследованиях.

Весьма важно отметить представление В.Франкла о трех типах ценностей - это:

1) ценности творчества (связанные с тем, что мы даем жизни, ценности наиболее естественные и важные, но не необходимые)

2) ценности переживания (связанные с тем, что мы берем от жизни, взаимоотношения)

3) ценности отношения (осмысление ситуации посредством позиции, которую мы занимаем) (Франкл В., 1990).

Анализ литературы показывает, что наиболее адекватными и методически разработанными на сегодняшний день эмпирическими аналогами понятий "уровень развития личности", "личностная зрелость" являются категории самоактуализации и осмысленности жизни. По мнению ряда ученых, самоактуализация может выступать операциональным аналогом личностной зрелости. Осмысленность жизни является еще более глубоким, во многом детерминирующим психическую деятельность личности образованием. В.Франкл считал, что самоактуализация - не самоценность, а лишь средство или инструмент проявления осмысленности жизни: "Лишь в той мере, в какой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет себя. Если он намеревается актуализировать себя вместо осуществления смысла, смысл самоактуализации тут же теряется" (Франкл В., 1990, с.59). Такое понимание не противоречит взглядам автора концепции

самоактуализации А.Маслоу. Показателями уровня личностной зрелости могут служить целостное мироощущение во времени, независимость как системы ценностей, так и поведения субъекта от влияний извне, интерес и эмоциональная насыщенность жизни, внутренний локус контроля, степень спонтанности в эмоциональном общении, гибкость мышления и поведения.

Следует иметь в виду, что понятия личностной и социальной зрелости - не тождественны, хотя и близки. Видимо, социальную зрелость можно считать производной от личностной зрелости.

Экспериментальное исследование

Исследование выполнено в мае 1993 г. В исследовании участвовали ученики выпускных (9 и 11) классов лицея, гимназий и общеобразовательных школ из разных районов г.Москвы. Анкетирование проводилось в последнюю неделю перед выпускными экзаменами. Это время было выбрано не случайно, так как предполагалось, что в этот переломный момент у ребят актуализируется проблема жизненного выбора, более ясно осознается вопрос самоопределения, дальнейшего пути, целей, другими словами, возрастает уровень осмысленности жизни и самоактуализации.

Всего было обследовано 311 школьников, но после выбраковки испорченных бланков получено 269 анкет, пригодных для дальнейшей обработки.

Цели и задачи исследования

1. Изучение различий уровня личностной зрелости, ценностно-смысловых структур личности у учащихся старших классов.

2. Выявление особенностей формирования личностной зрелости в зависимости от возраста и пола.

Методики

При проведении исследования использовались две методики.

1. *Тест смысловых ориентаций (СЖО)* (Леонтьев Д.А., 1992).

Тест СЖО состоит из пяти субшкал:

1) Цели в жизни (наличие или отсутствие целей в будущем, придающих жизни осмысленность, направленность).

2) Интерес и эмоциональная насыщенность жизни.

3) Удовлетворенность самореализацией (т.е. оценка пройденного отрезка жизни, ощущение его продуктивности и осмысленности).

4) Лocus контроля-Я (представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора).

5) Управляемость жизни (уверенность, что человеку дано контролировать свою жизнь, воплощать свои решения в жизнь)

2. *Самоактуализационный тест (САТ)*, разработанный Л.Я.Гозманом и М.Крозом на основе опросника личностных ориентаций (РОИ) Э.Шостром. САТ включает 2 базовых шкалы и 12 дополнительных шкал, объединенных в блоки (по 2 в каждом). Такая структура теста была предложена Э.Шостром и сохранена в настоящем варианте (Гозман Л.Я., Кроз М., 1987).

Базовые шкалы:

1) Шкала компетентности во времени (способность человека переживать настоящий момент жизни во всей его полноте и вместе с тем ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего). Здесь сохранено авторское название, хотя, возможно, точнее было бы назвать эту шкалу "целостным мироощущением во времени".

2) Шкала поддержки (точнее - "шкала внутренней опоры"). Эта, самая объемная во всем тесте, шкала измеряет степень независимости суждений, системы ценностей и поведения человека. Низкий балл соответствует выраженной конформности, зависимости, внешнему locusу контроля.

Дополнительные шкалы:

1. Блок ценностей.

а) Шкала ценностных ориентаций (степень принятия ценностей, характерных для самоактуализированной личности)

б) Шкала гибкости поведения

2. Блок чувств.

а) Шкала сензитивности к себе

б) Шкала спонтанности (способность спонтанно выражать свои чувства при наличии способности к продуманным, целенаправленным действиям)

3. Блок самовосприятия.

а) Шкала самоуважения

б) Шкала самопринятия

4. Блок концепции человека.

а) Шкала представления о природе человека (склонность воспринимать и оценивать природу человека в целом положительно и не считать антагонистическими дихотомии рациональное - эмоциональное, мужественность - женственность и т.п.)

б) Шкала синергии (целостное восприятие мира и людей)

5. Блок межличностной чувствительности.

а) Шкала принятия агрессии (способность принимать (но не оправдывать) свой гнев, агрессивность как естественное проявление человеческой природы)

б) Шкала контактности (не только общительность, но и способность к личностному, субъект-субъектному общению)

б. Блок отношения к познанию.

а) Шкала познавательных потребностей

б) Шкала креативности

Для нашего исследования особый интерес представляли, помимо базовых шкал, блок ценностей, блок концепции человека и блок межличностной чувствительности. Интересно, что в исследовании, проведенном авторами варианта теста, не выявлено значимых корреляций шкал блока концепции человека с другими шкалами.

Вышеописанные методики, созданные на основе представлений В.Франкла, А.Маслоу и их последователей, являются адекватными инструментами исследования степени осмысленности жизни и уровня самоактуализации личности, которые, в свою очередь, могут служить операциональными аналогами личностной зрелости.

Основные результаты

Полученные данные были подвергнуты компьютерной обработке с помощью статистического пакета CSS. Наиболее значительные различия выявлены между мальчиками и девочками. Девочки значительно опережают мальчиков по параметру "интерес и эмоциональная насыщенность жизни" ($p < 0.01$), а также по шкале "представления о природе человека". У мальчиков большие шкальные значения по критериям "гибкость поведения", "самопринятие" и "контактность" ($p < 0.05$).

Эти результаты говорят, с одной стороны, об опережающем развитии социабельных навыков у мальчиков (или, если говорить о самоактуализации, то о развитии ее "внешней стороны", обращенной во взаимодействие с внешним миром). У девочек же преобладают более глубинные качества, затрагивающие ядро личности, "внутренняя сторона" самоактуализации (при этом - качества позитивные). Кроме того, девочки более критично относятся к себе (сниженный балл по шкале самопринятия).

Таким образом, можно считать, что в старшем школьном возрасте у девочек происходит опережающее развитие внутреннего мира личности, а у мальчиков - ее внешней стороны, способов взаимодействия с окружающим миром.

При сравнении выпускников 9-х и 11-х классов наиболее существенным оказалось различие по шкале спонтанности ($p < 0.05$). Как и следовало ожидать, одиннадцатиклассники более способны к проявлению спонтанности в общении и поведении, что является следствием ослабления давления со стороны взрослых (педагогов, родителей) и начала освоения социальной роли "взрослого". С другой

стороны, наблюдается большая выраженность у девятиклассников таких качеств, как сензитивность к себе и "локус контроля-Я". Эти данные, на наш взгляд, раскрывают типичный внутренний конфликт старших подростков (14 - 15 лет): у них развивается способность к самовосприятию, более тонкому самоанализу и одновременно возникает позитивный образ Я (с подчеркнутыми качествами силы и независимости), и в то же время подростки, в силу микросоциальных условий, не имеют достаточных возможностей не только для реального самоутверждения, но даже для свободного, спонтанного самовыражения.

Интересно отметить, что в нашем исследовании установлены высокие значения корреляции теста СЖО со многими из шкал САТ. Наиболее значимы корреляционные связи со шкалами ценностных ориентаций, самоуважения и креативности. Можно сделать вывод о том, что для нашей выборки (старшие подростки и юноши от 14 до 17 лет) понятие осмысленности жизни тесно взаимосвязано с творческими проявлениями, самоуважением и ценностями определенного типа.

Несколько неожиданным явилось отсутствие каких-либо статистически значимых различий между учениками лицеев, гимназий и общеобразовательных школ. Впрочем, этот результат вполне объясним, если учитывать сроки возникновения альтернативных образовательных учреждений (2-3 года) и тот факт, что качественные различия в содержании обучения и воспитания пока еще невелики.

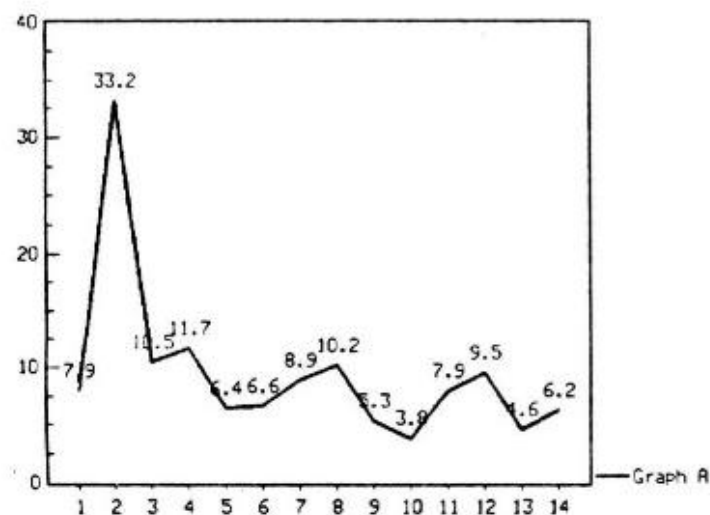


Рис. 1

График средних значений по шкалам САТ. (Ось ординат - средние баллы, ось абсцисс - базовые и дополнительные шкалы САТ / пояснения в тексте/).

Анализ графика средних значений по САТ (см. рис.1) показывает, что максимальные значения достигнуты по "шкале поддержки". Это ясно свидетельствует о высоком уровне независимости мышления и поведения выпускников, ориентации на внутренние ценности. Из дополнительных шкал выделяются "гибкость поведения", "самопринятие" и - несколько меньше - блок межличностной чувствительности (шкалы "принятие агрессии" и "контактность"). Самые низкие значения - по шкалам "синергичность" и "познавательная потребность", невысоки значения и по шкале "креативность".

Анализ результатов в целом дает не очень утешительный портрет выпускника: большая часть его психологических ресурсов тратится на взаимодействие с внешним миром, отмечается развитие качеств, способствующих коммуникабельности и оптимальному общению, но - увы! - в ущерб собственной творческой стороне психики - таким качествам, как синергическое мировосприятие, познавательная потребность, креативность.

По-видимому, это связано с переломным моментом жизни подростка, когда ему важно именно влиться в новую социальную общность, адаптироваться, приспособиться. И в этом-то, может быть, как раз и проявляются зачатки социальной зрелости личности.

Литература

1. Аргайл М. Психология счастья. М., "Прогресс", 1990.- 336 с.
2. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М., "Мысль", 1988.- 253 с.
3. Гозман Л.Я., Кроз М. Измерение уровня самоактуализации личности. В кн.: Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. М., 1987.- с.91-114.
4. Дельмас К. Европейская цивилизация. В кн.: Историко-культурные основы европейской цивилизации. М., 1992.- с.81-100.
5. Захаров А.В. Когда дети взрослеют отцов (о своеобразии ценностного конфликта поколений). В кн.: Ценности социальных групп и кризис общества. М., 1991.- с.87-103.
6. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М., "Смысл", 1992.- 16 с.
7. Леонтьев Д.А., Калашников М.О., Калашникова О.Э. Факторная структура теста смысложизненных ориентаций. / Психологический журнал. Т.14, N 1, 1993.- с.150-155.
8. Лапин Н.И. Ценности в кризисном социуме. В кн.: Ценности социальных групп и кризис общества. М., 1991.- с.4-32.

9. Российская школа на рубеже 90-х: социологический анализ. / Под ред. Собкина В.С. М., 1993.- 147 с.

10. Сави А. Демографический упадок (Обзор "Европейская цивилизация" и "европейская идентичность" - анализ проблемы). В кн.: Историко-культурные основы европейской цивилизации. М., 1992.- с.3-36.

11. Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. М., 1992.- 159 с.

12. Толстых А.В. Возрасты жизни. М., "Молодая гвардия", 1988.223 с.

13. Толстых А.В. Подросток в неформальной группе. М., "Знание", 1991.- 80с.

14. Франкл В. Человек в поисках смысла. /Пер. с англ. и нем./ М., "Прогресс", 1990.- 368 с.

15. Фурастье Ж. Европа экономическая и социальная (Обзор "Европейская цивилизация" и "европейская идентичность" - анализ проблемы). В кн.: Историко-культурные основы европейской цивилизации. М., 1992.с.3-36.

16. Школенко Ю.А. Ценности XX века. М., "Знание", 1990.- 63 с.

17. Dilman J. Love and human separateness. - Oxford; New York: Blackwell, 1987.- 169 p.

18. Dion K.L., Dion K.K. Romantic love: individual and cultural perspectives. / The psychology of love.- New Haven; London, 1988.p.264-289.

19. McGill V. The idea of hapiness. - N.Y. etc.: Praeger, 1968.360 p.

20. Telfer E. Hapiness. - L., Basingstoke: Macmillan, 1980.

**ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ
СОВРЕМЕННОГО СТАРШЕКЛАССНИКА**

Труды по социологии образования

Том I. Выпуск II.

Подписано в печать

Бумага офсет

Тираж 300 экз.

Заказ N

Формат бумаги 60x84 1/8

Объем 15.4 а.л.

Цена договорная

Ротапринт

НПО 'Перспектива', 129110 Москва, пр. Мира, 47, стр. 2.