

УДК 159.923
ББК Ч 104.4

ГСНТИ 15.41.61

Код ВАК 19.00.01, 19.00.05

Димитров Иван Тонев,

доктор психологических наук, профессор, преподаватель, Философский факультет, Софийский университет им. Св. К. Охридского; 1504, Болгария, София, Царь Освободитель, 15; e-mail: ivantdim@yahoo.com

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДЕТЯХ И ШКОЛЬНИКАХ У БОЛГАРСКИХ И ГРЕЧЕСКИХ РОДИТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: созидательная роль различий; родительские идеалы о детях; учительские представления о школьниках, этнокультурные скрипты.

АННОТАЦИЯ. Обосновывается необходимость изучения динамики социальных перемен и связанной с ними новой системы представлений, модели идентификации и идентичности. Представлены результаты эмпирических исследований представлений родителей и учителей об «идеальных детях» и «идеальных школьниках» в зависимости от их этнокультурной принадлежности – болгарской и греческой.

Dimitrov Ivan Toney,

Doctor of Psychology, Professor, Lecturer, Faculty of Philosophy, The St. Clement of Ohrid University of Sofia, Bulgaria.

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF THE CONCEPTION OF CHILDREN AND PUPILS OF BULGARIAN AND GREEK PARENTS AND TEACHERS

KEY WORDS: constructive role of differences; parents' ideals of children; teachers' images of pupils; ethno-cultural stereotypes.

ABSTRACT. The importance of the study of dynamics of social changes and a new system of concepts, models of identification and identity is underlined. The article presents results of empiric studies of the conceptions of "ideal children" and "ideal pupils" existing in the minds of parents and teachers depending on their ethno-cultural identity – Bulgarian or Greek.

Постановка проблемы и предмет эмпирического исследования

Решающая роль различных систем представлений о подрастающем поколении и его развитии обсуждается во многих научных областях давно, и обсуждение идет по сей день (3). Претерпевшие самые разные метаморфозы, как это отмечают современные французские исследователи, «социальные» или «коллективные» представления о подрастающих никак «не разделяются с моделями взрослых, ни с идеологиями, ни с проектами общества» (4). Эксплозия «утопии желаний», ярко выраженная в 1968 году французскими студентами и потушенная политической и идеологической властью взрослых, все же не прошла бесследно: спустя 10 лет в 1979 году по инициативе ООН отпраздновали «Год ребенка», а психологи в этом же году провели «Конгресс по психологии детства» в Париже.

Хорошо известно, что разные страны и их народы с неодинаковой «скоростью» переходят от одного типа культуры к другому – от «постфигуративной к конфигуративной и префигуративной» культуре, которые разграничены М. Мид (2). Как раз последний тип и есть продукт высоко технологизированного информационного общества, в котором подрастающее поколение опережает взрослых, например, в области информации и особенно в источниках и сред-

ствах ее поиска. С этим фактом нельзя не считаться.

Система «социальных представлений» о подрастающем поколении, благодаря которой осуществляется интернализация социокультурного опыта, развитие личности и становление ее личного «Я», продолжает усваиваться сначала в семье, а потом в школе, но помимо этих традиционных «агентов» и «проводников» социализации подростков сегодня есть серьезный конкурент в лице сети Интернет, электронных и печатных медиа. Их роль «параллельной школы», а для некоторых детей и едва ли не «параллельной семьи» нельзя не учитывать. Разорвав ситуацию «мистического соучастия» («participation mystique») между ребенком и его семьей, школа неизбежно расширяет круг социального взаимодействия детей, но и неизбежно порождает процесс «ресоциализации» и изменения первичных идентификаций с родителями и близкими.

Значительно сильнее на подростках отражается современная «третичная социализация» при помощи глобальных социальных сетей, несущих огромный объем полезной информации со всего мира и образы, представления и стили поведения не всегда «универсальные» и «культурно-нейтральные», т. е. не всегда положительные и приемлемые. Всем – исследователям, учителям

и родителям – хорошо известно, что этой, третьей, фазе идентификации в жизни с новыми «социальными представлениями», исходящими из новых средств распространения, подвластны, порой беспомощно и некритично, именно подростки. Конечно, нельзя забывать и определяющую и незаменимую ничем другим роль более широкого социально-экономического уровня функционирования страны, роль духовной и психологической атмосферы в обществе.

Исторические и культурные вариации жизни подрастающих поколений и социальных представлений о них порождают необходимость постоянно изучать динамику социальных перемен и происходящих из них новые системы представлений, а отсюда и новые модели идентификации и идентичности, выполняющие роль «инструмента социализации и коммуникации».

К этому нужно добавить и то, что как в социально-политической (особенно), так и в педагогической практике, часто (в индивидуальном и в социальном плане) принижается *генеративная, созидательная роль различий*. Недооценивается возможная *синергия* между различиями, как будто мы забываем о том, что противоположности *комплементарно* и взаимно порождают и подкрепляют друг друга и таким образом обеспечивают не только баланс системы, но и внутреннюю – логико-психологическую и историческую – необходимость в развитии и прогрессе. Историческая и логико-психологическая необходимость развития в социальном и индивидуальном плане всегда и везде имели противоположные потребности, ценности, интересы, мысли и действия людей. Противоположности и их взаимодействие внутренне присущи любой социальной системе: отдельному человеку, группе, общности и обществу в целом. Они хотя и медленно, но изнутри, неумолимо и императивно выполняют свою незаменимую созидательную роль в развитии каждой системы. Однако люди привыкли, и им как-то легче приписывать такую продуктивную роль монолитным единствам, сходствам и подобиям, а не различиям и противоборству.

Отсюда идея о *предмете* наших многолетних эмпирических исследований, в которых участвовали подростки, их родители и учителя разных стран. Нас интересовали *идеалы* родителей, связанные с их детьми, и *представления* учителей о своих школьниках, поскольку семья и школа продолжают оставаться мощным фактором развития подрастающего поколения, который сравнивали с «Я-образом» юношей, но сейчас мы ограничимся только представлениями взрослых (родителей и учителей) в зависи-

мости от их *этнокультурной принадлежности* – болгарской и греческой.

Методика и гипотезы

Используя хорошо известный опросник П. Торанса («*Ideal Child Checklist*») (5, с. 6) об «идеальном ребенке» или «идеальном школьнике», мы обратились к 1675 лицам, из которых родители – 35,9 %, учителя – 22,6 % и школьники юношеского возраста – 41,5 %, с просьбой оценить представленные в опроснике 66 характеристик и разделить их на три группы: 1) желанные, стимулированные и поощряемые качества; 2) наиболее важные, значимые и 3) нежеланные, санкционированные.

Проверялись следующие *гипотезы*.

1. Представленные в оригинальном опроснике Торанса 66 качеств содержат возможности обобщения и извлечения более общих характеристик, что позволило бы получить более строгую и структурированную картину, чем эмпирическая пестрота и «полифония», вызванные десятками отдельных показателей.

Кстати, в результате серии эксплораторных факторных анализов мы вывели *пять шкал*, названия которых приблизительно:

- «целенаправленность и независимость» – 15 айтемов, альфа Кронбаха = .8330,
- «отношение к другим» – 9 айтемов, альфа Кронбаха = .6557,
- «рискующий, игривый, общительный» – 10 айтемов, альфа Кронбаха = .7037,
- «эгоцентризм и необщительность» – 9 айтемов, альфа Кронбаха = .7263,
- «мотивация к исследованию, компетентности и постижениям» – 8 айтемов, альфа Кронбаха = .6705.

Видно, что по всем шкалам, хотя и на различном уровне, коэффициенты внутренней согласованности айтемов достаточно приемлемы и составляют надежную предпосылку для дальнейшего анализа данных и выводимых из них заключений.

2. Поскольку «Я-образ» – продукт пересечения существующих «коллективных представлений и моделей», носителями которых являются семья, школа и общество, с одной стороны, и личной активности и личных притязаний каждого индивида (юношей, в частности), с другой стороны, то нельзя было не ожидать различия между предписываемыми средой ценностями и личными представлениями и концепциями.

3. Кроме естественных «поколенческих» различий мы допускали различия и между самими взрослыми – родителями и учителями. Например, можно предположить, что в оценке качеств, порождающих и позво-

ляющих прогнозировать социальное поведение юношей, родители и учителя окажутся более близкими во мнениях и в этом смысле отличающимися от школьников, но в оценке качеств, благоприятствующих индивидуальным достижениям и самореализации, мы ожидали, что профессионализм учителей окажется более сильным фактором, чем озабоченность родителей.

4. Предполагалось, что новые – политические, социально-экономические и психологические – условия жизни будут отражаться на ценностной системе людей, а отсюда – и различные тенденции в предпочтениях и представлениях, следствия именно императивов современности. Подчеркнутая сензитивность и резонанс ожидалась нами в связи с профессией и уровнем образования взрослых.

5. Мы допускали, что помимо влияния императивов современности, влияние окажут и традиционные этнокультурные

«скрипты» и «синдромы», особенно на родителей, так как семья является первым их носителем и сильно «контрибуцирующим» фактором в отношении детей.

Далее приведем данные не по всем этим гипотезам, а только по некоторым из них. В исследовании 2002 г. участвовали 826 родителей и учителей из Болгарии (N = 492) и Греции (N = 334). На первом рисунке увидим данные о болгарских и греческих родителях, а на втором – сравним данные об учителях.

Результаты исследования и их обсуждение

Рисунок 1 иллюстрирует результаты t-теста по вышеприведенным шкалам. Видно, что, за исключением шкал «Отношение к другим» (привязанный, деликатный, чувствительный, искренний), сходных для сравниваемых этнических групп ($t = 1,02$, $p = .309$), данные по другим четырем шкалам статистически значимо различаются.

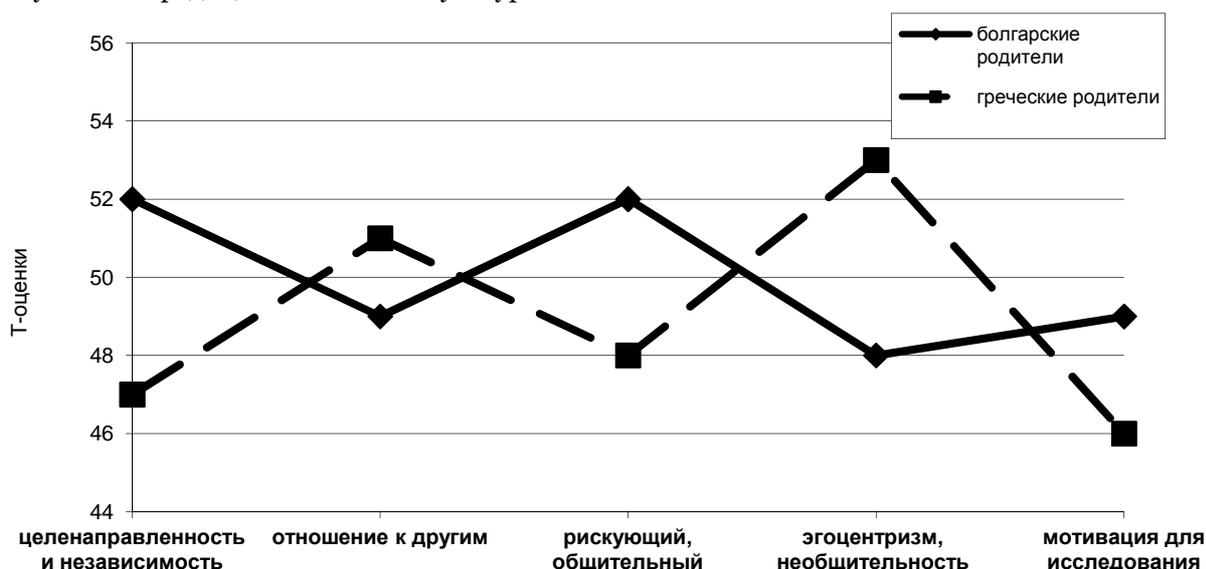


Рисунок 1. Сравнительный анализ данных болгарских и греческих родителей

Установленное сходство с легким перевесом греческих родителей в оценках качеств второй шкалы можно воспринять как подтверждение известной истины, что люди разных народов (и особенно в статусе родителей) в своих ожиданиях в отношении детей в качестве субъектов социальных и личных отношений будут пользоваться если не универсальными (а почему и нет?), то сходными, близкими критериями о том, что есть «добро» и что есть «зло».

По шкале «Целенаправленность и независимость» болгарские родители значительно выше ценят качества амбициозность, энергичность, независимость в мыслях, настойчивость, целенаправленность, самоутверждение и др., входящие в состав

этой шкалы, по сравнению с греческими родителями. Аналогичная картина наблюдается и по шкале «Рискованный, игривый, общительный», где болгары снова придают большее значение ($t = 3,82$, $p < .001$), чем греческие родители, таким качествам, как интерес к приключениям, сильные чувства и «игривость», склонность к риску, чувство юмора и др.

По шкале «Эгоцентризм и необщительность» представители обеих родительских групп «поменялись» местами на диаграмме, т. е. здесь греки значительно выше ($t = 5,30$, $p < .001$) ценят качества этой шкалы (стремление к доминированию и превосходству, надменность и высокомерие, горделивость, негативистичность и др.) в

сравнении с болгарскими, для которых, возможно, именно эти качества не в такой степени выражены в их этнокультурном «скрипте». Эти наши данные ассоциируются с некоторыми характеристиками «индивидуалистической» и «коллективистической» направленности людей различных культур, описанными Г. Триандисом (7).

По пятой и последней шкале «Мотивация для исследования, компетентности и достижений» обе линии диаграммы для сравниваемых этнокультурных групп снова композиционно меняются местами, как будто восстанавливая очерченную уже данными по первой и третьей шкалам тенденцию, а именно: болгарские родители выше ($t = 3,48, p < .001$) ценят такие качества, как попытки решать трудные задачи, любознательность, стремление к далеким целям и др., в сравнении с греческими. Интересно отметить и тот факт, что с повышением образовательного уровня родители начинают придавать меньшее значение таким качествам, как привязанность, учтивость, искренность, чувствительность и др., т. е. качествам социально-нравственной сферы, как и любовь к приключениям и риску, сильным чувствам и игривости. Более высокий образовательный уровень ориентирует родителей на более высокую оценку качеств последней шкалы – компетентности и достижений. Очевидно, образовательный уровень серьезно «перестраивает» внутреннюю архитектуру ценностей самих родителей, и такая тенденция, назовем ее «самореали-

зация и индивидуальный просперитет» против «аффилиации и чувства социальной интеллигентности и социальной общности» является симптоматической и заслуживающей внимания. Отметим также, что мнения и оценки болгарских родителей (и учителей) находятся ближе к экспертной оценке качеств, обеспечивающих достижения детей и школьников в сравнении с греческими ($t = 6,34, p < .001$).

Если проследить кривые обеих групп на второй диаграмме, то увидим, что болгарские учителя намного выше ценят качества шкал «Целенаправленность и независимость» ($t = 9,24; p < .001$), «Рискующий, общительный» ($t = 6,35; p < .001$) и «Мотивация для исследования, компетентности и достижений» ($t = 5,67; p < .001$). Хотя и в меньшей степени, но присутствуют статистически значимые отличия и по второй ($t = 2,73; p < .01$) и по четвертой шкале ($t = 2,97; p < .01$). Эти факты мы расцениваем как доказательства убедительной профессиональной компетентности наших учителей, которые, несмотря на тяжелую социально-экономическую и социально-психологическую ситуацию в стране и в обществе, продолжают инвестировать свой профессионализм в развитие школьников, стимулируя их исследовательскую мотивацию, компетентность и достижения. Также факты можно расценивать и как отражение традиционной болгарской ценности – любви к знанию и образованию.

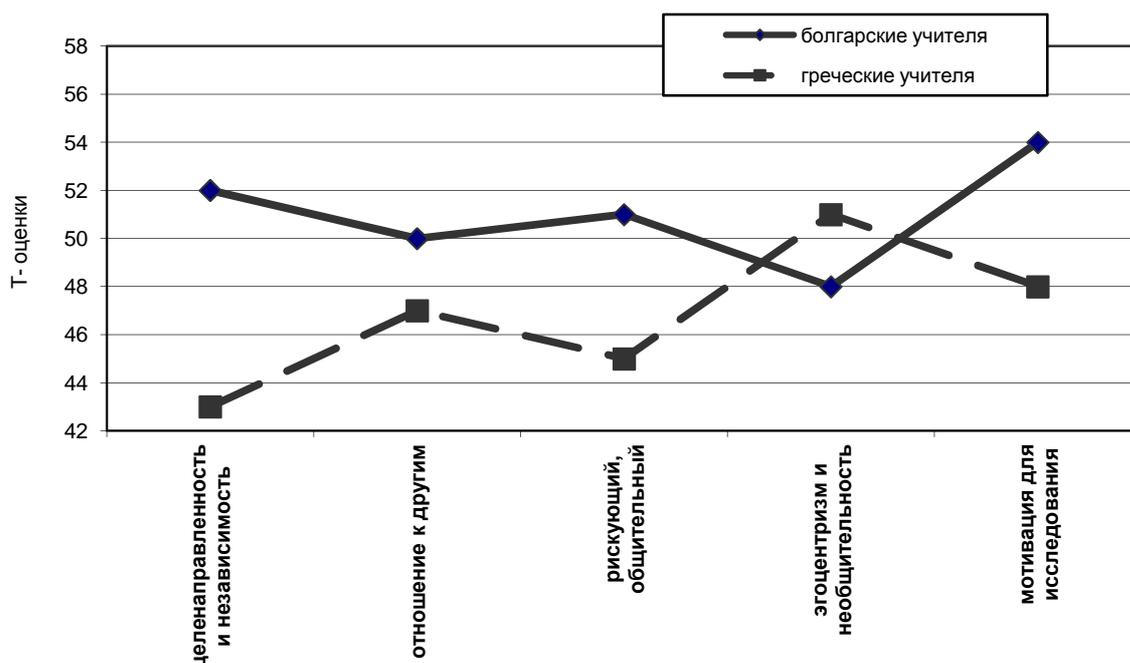


Рисунок 2. Сравнительный анализ данных болгарских и греческих учителей

Нельзя не заметить, что греческие учителя в целом солидарны с греческими родителями, хотя и в меньшей степени, в отношении их общего этнокультурного «скрипта», например, в оценке качеств четвертой шкалы «*Эгоцентризм и необщительность*». Очевидно, не только греческие родители, но и греческие учителя являются хорошими проводниками их национальной идентичности. Этот факт можно рассматривать в более широком контексте, например, как подтверждение той роли, отводимой греческим государством и обществом, семье и школе в качестве хранителей греческой национальной традиции. И все же греческие учителя в оценке качеств этой шкалы намного ближе к своим болгарским коллегам, чем родители двух стран. Греческие учителя, хотя их предпочтения и статистически значимо отличаются от предпочтений болгарских учителей, все же выше ценят те качества, которые обеспечивают хорошие школьные достижения, чем это делают родители их школьников.

Как можно объяснить полученные нами данные?

Во-первых, не нужно забывать, что полученные данные отражают мнения выборки, представленной отдельными лицами, живущими в конкретное историческое время, в разных регионах и специфических условиях. *Во-вторых*, можно думать, что эти данные выражают этнокультурную специфику, характерную для обеих сравниваемых культур, представлятели которых участвовали в наших исследованиях. Хорошо известно, что образование занимает традиционно высокое место в болгарской семейной ценностной системе и что независимо от серьезных проблем в этой сфере в последние десятилетия оно продолжает цениться на «бирже мнений». *В-третьих*, в греческом обществе, особенно в маленьких поселках и городишках, патриархальность намного сильнее проявляется, чем у современных болгар. Это, очевидно, находит отражение и в том факте, что обязанности, ожидания и стремления греческих женщин нередко ограничиваются семьей, в сравнении с эмансипированной женщиной в болгарском обществе (*беру ответственность перед автором на себя*). *В-четвертых*, из всех ступеней нашей образовательной системы самая качественная, которая признавалась не только нашими, но и иностранными экспертами 20 лет тому назад, – это средняя школа. Это бесспорная заслуга, прежде всего, хорошо подготовленных учителей.

Кроме того, получены данные о том (1), что насколько сходны мнения матерей обеих этнических групп в оценке «социально-

нравственной» интеллигентности своих детей, настолько отцы близки в оценке их «*умственной*» интеллигентности, что, по-видимому, отражает известные половые диспозиции, а именно «экстравертирующую» и инструментальную, деловую ориентацию мужчин в сравнении с женской, которая сильнее направлена внутрь, к миру отношений между людьми, к семье и детям, т. е. с их «интровертирующей», переживающей и эмоциональной ориентацией.

Свои предположения в отношении *родительских идеалов* о детях мы связывали и с влиянием пола и образовательного уровня, профессии, с числом детей в семье, а также с местом жительства – живут ли люди в маленьких или в больших городах.

В разных наших исследованиях получены данные о том, что более высокий образовательный уровень родителей вносит важные изменения в структуру ценностных ориентаций, т. е. наблюдается переход от «социально-нравственной интеллигентности» к «умственной интеллигентности» их детей. Если родители со средним образованием ориентированы больше на качества, обеспечивающие благополучные социальные взаимоотношения с другими людьми (привязанность, открытость, учтивость, чувствительность, восприимчивость и др.), то родители с высшим образованием более склонны принимать качества своих детей, связанные с учебными достижениями, продуктивностью и индивидуальным просперитетом (критичное восприятие и оценка других, любознательность, устремленность к далеким целям, предпочтение сложных задач и др.).

Такая же картина вырисовывается в зависимости от того, сколько детей родители имеют в семье. Если в семье двое детей и более, тогда родители выше ценят в своих детях учтивость, любезность, искренность, послушание и др., а родители с одним ребенком в семье больше внимания уделяют школьному успеху, продуктивности и будущей реализации своего ребенка, т. е. настойчивости, целенаправленности и т. д. Сходные ориентации наблюдаются и у родителей, представляющих техническую интеллигенцию, а непосредственно за ними следуют родители – частные производители и работающие в сфере торговли.

При анализе представлений *учителей* об «идеальных школьниках» учитывали пол и стаж в сфере образования, специфику школы и преподаваемого учебного предмета (гуманитарного, естественнонаучного, математического, художественного профиля). Данные показывают, что профессия учителя лучше ориентирует людей в необ-

ходимах качествах для учебных достижений и креативного развития школьников, чем это могут сделать некоторые родители.

Не подтвердилось предположение о том, что учителя с профессиональным стажем больше 15 лет окажутся более консервативными во мнениях. Оказалось все наоборот: среди учителей с пятилетним стажем, со стажем между 6 и 15 годами и со стажем больше 15 лет именно оценки последних оказались ближе к экспертным оценкам, что позволяет сделать заключение о том, что продолжительность стажа и более зрелый возраст учителей помогает им лучше понимать, какие качества необходимы для

продуктивного и креативного развития школьников. Самый высокий коэффициент корреляции с оценками экспертов имели оценки учителей художественного цикла в сравнении с учителями из массовых школ и техникумов.

Сравнительный анализ данных показывает, что более высокие коэффициенты корреляции с оценками экспертов обнаруживают в целом мнения учителей, чем мнения родителей. Наличие общих и специфических представлений о детях и школьниках обусловлены и компетентностью испытуемых, и их конкретной системой критериев.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Димитров И. Етнокультурна среда и психосоциално развитие. С., 2010.
2. Мид М. Культура и мир детства. М. : Наука, 1988.
3. Слободчиков В. И., Исаев Е. Н., Психология развития человека в онтогенезе. М. : Школа-Пресс, 2000.
4. Chombart de Lauve M. J., Feuerhahn N. Le représentation sociale dans le domaine de l'enfance. In: Les représentations sociales, 320-340. Sous la direction de Denise Jodelet. Paris. PUF, 1993.
5. Torrance P. What kind of person do you want your gifted child to become? // Gifted Child Quarterly, 7, 1963.
6. Torrance P. Assessing children, teachers and parents against the ideal child criterion // The Gifted Child Quarterly, vol. XIX, 2, 1967.
7. Triandis H. C. Individualism and collectivism. Bondler, CO, Westview Press. 1995.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.