

## К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА О ПОСРЕДНИЧЕСТВЕ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю.В. Трофимова

В статье поставлена проблема посредничества в учебно-профессиональной деятельности. Акцентируется внимание на изменение роли и функций посредника в процессе становления человека. Обозначены процессы персонализации и персонификации как условия выполнения посреднической, медиаторской функции. Представлены результаты пилотажного исследования, отражающие различие мотивационной структуры студентов в учебно-профессиональной деятельности с разной системой социальных, которая рассматривается как совокупность посредников.

*Ключевые слова:* посредничество, персонализация, персонификация, учебно-профессиональная деятельность, мотивационная структура, система социальных связей.

Проблема изучения факторов, определяющих становления профессионала в процессе учебно-профессиональной деятельности была и остается одной из актуальных. На наш взгляд, особого изучения требует такой аспект становления профессионала, как роль посредников, медиаторов, принимающих прямое или опосредованное участие в этом процессе.

Можно отметить, что проблема посредничества была представлена еще в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, в виде вопроса об опосредовании как процессе освоения внешнего мира и собственного поведения. Однако нас, в рамках представляемого исследования, волнует в большей мере посредничество другого плана, так называемое «персонифицированное посредничество» (В.П. Зинченко), т.е. участие Другого в жизнедеятельности человека. Можно увидеть, что в культурно-исторической концепции уже заложена идея персонифицированного Другого в законе развития высших психических функций, который выступает основанием для положения о зоне ближайшего развития. Л.С. Выготский в рамках этих идей очерчивает необходимость рассмотрения с большей пристрастностью феномена посредника как условия развития и становления человека. В своей статье «Психологическая природа учительского труда» пишет: «На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит быть организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором. Там где он выступает в роли простого насоса, накачивающего уче-

ников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией. Когда учитель читает лекцию или объясняет урок, он только от части выступает в роли учителя: именно в той, в которой устанавливает отношение ребенка к воздействующим на него элементам среды. Там же, где он просто излагает готовое, он перестает быть учителем» (Л.С. Выготский, 1999, с. 360).

Становление жизненного мира (многомерного мира) человека на ранних этапах онтогенеза обязательно предполагает другого – взрослого, который образует с ребенком «единую психологическую систему» (Л.С. Выготский), «взросло-детскую общность» (А.Г. Асмолов), «совмещенную психологическую систему» (В.Е. Ключко). В рамках этой совмещенной психологической системы взрослый и ребенок образуют своеобразное единство: первоначально беспомощный ребенок за счет ухаживающего взрослого оказывается включенным в социальную ситуацию, контакт ребенка с действительностью «оказывается целиком и полностью социально-опосредованным» (А.А. Бочавер, 2008, с. 58). Взрослый, находясь в единой психологической системе, выступает в качестве посредника, медиатора между ребенком и миром культуры. Подобное посредничество взрослого способствует суверенизации (Ключко В.Е.) ребенка, то есть становлению автономной личности ребенка, способного самостоятельно устанавливать связь с культурой, с миром других людей. «Автономность означает способность самостоятельного функционирования личности, отдельной от

других и действующей в интересах своей индивидуальности» (В.Е. Ключко и др., 1999, с. 23). В.Е. Ключко так описывает постепенный процесс автономизации ребенка: «из посредника, которым выступает взрослый сразу для новорожденного ребенка, т.е. того, с помощью которого и через которого осуществляется избирательность поведения, который сам отбирает нужные предметы и в «готовом» виде предоставляет их ребенку, взрослый все более выступает в функции *содателя*, партнера – более опытного и знающего, *сомыслителя* – мыслящего вместе с ребенком, а не вместо него» (М.С. Каган и др., 1988, с. 71–72).

Если в детских возрастах проблема посредничества признается важной и достаточно разработанной, то в жизненной ситуации взрослого человека этот феномен остается слабо изученным.

На последующих за периодом детства этапах онтогенеза, когда личность функционирует самостоятельно и автономно, значимость другого все также сохраняется, меняя при этом свое значение. Еще Л.С. Выготский писал: «через других мы становимся сами собой», а также «личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет для других». Тем самым, подчеркивается роль Другого в культурном становлении человека.

Уже в подростковом возрасте происходит переход к новому режиму развития от спонтанной реализации физических, физиологических, психических возможностей к самореализации как способу многомерного бытия в многомерном мире как растущей способности к самостоятельному и ответственному выбору точек приложения своих возможностей (Л.С. Выготский, 1991). В рамках же юношеского возраста, на который приходится обучение в вузе, реализуемое в рамках учебно-профессиональной деятельности, не оставляет других способов взаимодействия как взаимодействия двух суверенных людей. А.А. Бочавер, рассматривая нормативные задачи развития личности в юношеском возрасте и ранней взрослости, в качестве одной из основных, по Д. Левинсону, выделяет эффективное отношение с наставником (В.И. Слободчиков и др., 1995). Наставник воспринимается как авторитетный, опытный ответственный и любящий старший брат, его функции – помощь в социализации и способствование во-

площению Мечты ученика (В.И. Слободчиков и др., 1995).

По нашему мнению, два суверенных человека, выступая как партнеры, осуществляют взаимодействие, равноправный диалог. Роль этого взаимодействия, диалога – формирование общности, некоего единства, которое имеет основную функцию – развивающую. Общность есть то, «что развивается и развивает» (А. Менеггети, 1993, с. 174).

По мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, «со-бытие» как совместное бытие, «живая общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее единство при внешней противопоставленности» (А. Менеггети, 1993, с. 173) предполагает взаимоприятие и взаимопонимание между взаимодействующими людьми. Результатом этого единения, общности, строящейся во взаимодействии двух людей, является «организованное и дифференцированное целое» (Б.Ф. Ломов), «общий фонд ценностей» (Л.И. Анцыферова), «производство индивидами их общего» (А.В. Петровский), «превращение состояние в их общее достояние» (М.С. Каган), «идеальный продукт взаимных усилий» (К.А. Абульханова-Славская), создание «пространства совместимости» (Н.В. Бариленко). Таким образом, результатом взаимодействия является своеобразная новая реальность, являющаяся неким общим пространством для взаимодействующих сторон. При этом общность может быть представлена в качестве «пространства для взаимовыражения, взаимопроникновения в мир другого и самого себя» (А. Менеггети, 1993, с. 172–173). Такое единение двух и более людей предполагает изменение жизненного мира каждой из взаимодействующих сторон.

Изменения жизненного мира человека, происходящее в процессе взаимодействия характеризуется двумя основными взаимосвязанными, но противоположно направленными механизмами:

- персонализацией как процессом трансляции, передачи ценностно-смысловых характеристик того, что составляет пространство собственного жизненного мира (А.В. Петровский, В.А. Петровский, В.Е. Ключко).

- персонификацией как процессом порождения личностных ценностей за счет проникновения к смыслам и ценностям другого человека в собственный образ мира (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева).

Понимая, что именно посредник способен обеспечивать значимые изменения в жизненном пространстве другого человека, то, на наш взгляд, одним из центральных процессов, определяющих роль посредника, является персонализация. В.А. Петровский представляет персонализацию как совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, которые позволяют ему осуществлять социально-значимые деяния, поддерживающие или изменяющие условия существования других людей. Это оказывается возможным и обеспечивается богатством индивидуальности человека (сходством и отличаем от других людей, потенциально значимых для них) и разнообразием средств, с помощью которых он может достигать необходимой идеальной представленности в значимых других людях. Следовательно, можно принять и точку зрения М.С. Кагана, А.М. Эткинда, которые говорят о том, что персонализация – это асимметричный процесс «от более «богатой» личности к менее «богатой», от личности, готовой внести духовный вклад, к личности готовой принять его» (В.П. Зинченко, 1994 с. 28). Это богатство и определяет особую роль посредника, его значимость для партнера, который готов персонифицировать передаваемый ему «вклад». Только посредник может обеспечить наибольшую степень соответствия транслируемого «вклада» своему партнеру, именно в этом и проявляется его значимость, его особая роль. «Люди значат лишь на месте посредника ... Не посредник – не значит» (В.П. Зинченко, 2005, с. 323).

Именно такое понимание посредничества за пределами детских возрастов и обуславливает содержание и построение нашего исследования.

Нами было замечено, что у студентов успешных в учебно-профессиональной деятельности интенсивность и качество социальных отношений с участниками образовательного процесса в вузе содержательно отличается от студентов с менее успешными студентами в учебно-профессиональной. В свою очередь

Таким образом, мы предположили, что систему социальных связей студента можно рассматривать как совокупность посредников, которые способствуют и формированию системы отношений к учебно-профессиона-

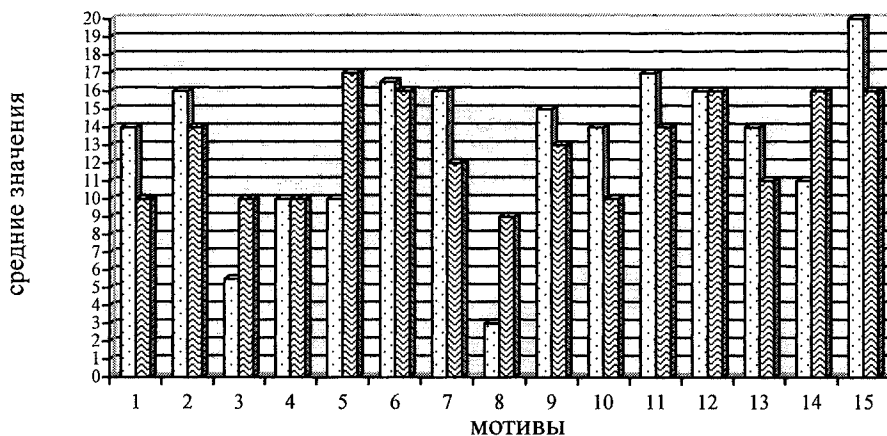
льной деятельности, находящей отражение в мотивах учебно-профессиональной деятельности.

Участниками исследования выступили студенты 3 курса педагогического факультета, обучающиеся по специальности «Педагогика и психология».

Рассматривая систему социальных отношений, мы полагали, что посредниками, могут одновременно выступать разные люди, это могут быть и родители, и преподаватели, и одноклассники. Такое понимание обусловило и выбор метода получения данных о системе социальных отношений студентов. С этой целью была использована методика «Анализ сети», как метод визуализации содержательного представления социальных отношений человека, адаптированный под цели исследования. Выполнение методики было организовано в несколько этапов: Испытуемым предлагалось изобразить кругами людей, с которыми они взаимодействуют, после чего предлагалось выделить разными цветами такие группы: родственники, преподаватели, другие сотрудники вузов (библиотекари, методисты), одноклассники и друзья по вузу, друзья не связанные с учебно-профессиональной деятельностью, профессионалы как относящиеся к выбранной профессии, так и не относящиеся к выбранной профессии. Далее предлагалось выделить тех людей, которые являются для испытуемого наиболее значимыми. Такие дополнения методики позволили нам разделить студентов на две группы: **первую группу** составили студенты (60% испытуемых), в системе социальных связей которых в группе наиболее значимых преобладают люди имеющие отношения к учебно-профессиональной деятельности, во **вторую группу** вошли студенты (40% испытуемых), в системе социальных связей которых преобладают люди, не имеющие отношения к учебно-профессиональной деятельности.

Для характеристики мотивационной структуры студентов каждой из выделенных выше групп была использована методика «Оценка уровня притязаний» (В. Гербачевского).

Результаты по данной методике, в разрезе каждой из исследуемых групп, представлены на рисунке.



- 1 группа. студенты в системе социальных связей которых преобладают люди имеющие отношения к учебно-профессиональной деятельности
- ▨ 2 группа. студенты в системе социальных связей которых преобладают люди не имеющие отношения к учебно-профессиональной деятельности

#### Результаты методики «Оценка уровня притязаний»:

1 – внутренний мотив; 2 – познавательный мотив; 3 – мотив избегания; 4 – состязательный мотив; 5 – мотив смены деятельности; 6 – мотив самоуважения; 7 – придание личной значимости результатам деятельности; 8 – сложность задания; 9 – волевое усилие; 10 – оценка уровня достигнутых результатов; 11 – оценка своего потенциала; 12 – намеченный уровень мобилизации усилий; 13 – ожидаемый уровень результатов; 14 – закономерность результатов; 15 – инициативность.

Рассматривая первую группу мотивов, как факторов побуждающих субъекта к действию, можно отметить, что для студентов первой группы характерна следующая структура мотивов: познавательный мотив, мотив самоуважения, внутренний мотив, состязательный мотив, мотив смены деятельности, мотив избегания. Тогда как для второй группы характерна следующая структура мотивов: мотив смены деятельности, мотив самоуважения, познавательный мотив, внутренний и познавательные мотивы, мотив избегания, а также состязательный мотив. Как мы видим, структура мотивов существенно различаются: у студентов первой группы выше значения по шкалам «внутренний мотив», «познавательный мотив», чем у студентов второй группы. Тогда как у студентов второй группы значения выше по шкалам «мотив избегания», «мотив смены деятельности», чем у студентов первой группы. Таким образом, студенты первой группы более увлечены получением знаний, у них в большей мере проявляется интерес к результатам своей деятельности, в то время студенты второй группы чаще стремятся уйти от ответственности перед решением проблем, тревожась о возможности получения низкого результата, склонны прекратить выполняемую деятельность, сменить учебную деятельность на другую.

Но при этом для студентов обеих групп значимым является состязательный мотив, у испытуемых выявлено стремление ставить перед собой все более трудные цели. Но в соответствии с предыдущими показателями цели студентов выделенных нами групп будут находиться в разных сферах жизнедеятельности.

Анализируя вторую группу компонентов мотивационной структуры, связанных с достижением значимых целей, можно отметить, что структура мотивов студентов первой и второй группы существенно не различаются. Однако имеются различия по степени выраженности данных мотивационных компонентов. У студентов первой группы выше значения по шкалам «придание личной значимости результатам деятельности», «волевое усилие», «оценка достигнутых результатов», «оценка своего потенциала», чем у студентов второй группы. Тогда как у студентов второй группы значения выше по шкале «сложность задания», чем у студентов первой группы. Таким образом, студенты первой группы более в большей степени придают личностную значимость результатам деятельности, склонны более ярко проявлять волевое усилие, более выражено оценивать и соотносить полученные результаты со своими возможностями, а так же более выражено оценивают свои возможно-

сти и потенциал. В то же время студенты второй группы более склонны считать свои учебные задания как сложные, тогда как студенты первой группы расценивают свои учебные дела как соответствующие своим возможностям.

Изучение мотивов третьей группы, отражающих прогностические оценки деятельности, можно отметить как сходства, так и различия в результатах двух групп студентов. Результаты по шкале «намеченный уровень мобилизации усилий» как в первой группе, так и во второй группе схожи. Это свидетельствует о том, что студенты в равной степени планируют и оценивают усилия необходимые для достижения высоких результатов. А вот по шкале «ожидаемый уровень результатов деятельности», результаты студентов первой группы выше, чем студентов второй группы, что говорит о том, что студенты первой группы более выражено оценивают факторы, которые могут повлиять на ход учебного взаимодействия, чем студенты второй группы.

Анализируя четвертую группу мотивов, являющихся инструментальными в ходе развития учебного взаимодействия, можно отметить, что структура мотивов студентов первой и второй группы существенно различаются.

Так по шкале «закономерность результатов» показатели студентов второй группы выше, чем у студентов первой группы. Таким образом, для студентов второй группы большее понимание собственных возможностей в достижении поставленных целей, чем для студентов первой группы, для которых характерна завышение или принижение своих возможностей.

А вот по шкале «Инициативность» показатели студентов первой группы выше, чем показатели студентов второй группы. Это говорит о том, что студенты первой группы более инициативны и находчивы при достижении поставленных задач, а так же и то хотят учиться сами, а студенты второй группы чаще испытывают давления со стороны окружающих, как принуждение к учебе.

Таким образом, можно отметить, что мотивационная структура, как совокупность психологически разнородных факторов, детерминирующих учебно-профессиональную деятельность, у студентов с разной системой социальных связей имеет ряд отличительных особенностей. Для студентов, в системе социальных связей которых преобладают люди

имеющие отношения к учебно-профессиональной деятельности, мотивационная структура характеризуется большей увлеченностью получением знаний, интересом к результатам своей деятельности. Также для них характерно в большей мере придавать личностную значимость результатам деятельности, проявлять волевое усилие, более выражено оценивать и соотносить полученные результаты со своими возможностями, более инициативны и находчивы при достижении поставленных задач, чем студенты второй группы, в системе социальных связей которых преобладают люди, не имеющие отношения к учебно-профессиональной деятельности.

Полученные результаты показывают, что различия системы значимых социальных связей способствуют формированию особой системы отношений к учебно-профессиональной деятельности, находящей отражение в мотивационных структурах студентов, и дают основания для продолжения исследования.

### Литература

1. Бочавер, А.А. Исследования жизненного пути человека в современной зарубежной психологии / А.А. Бочавер // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – №5. – С. 54–62.
2. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1999. – 224 с.
3. Выготский, Л.С. Психология и учитель / Л.С. Выготский / Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 358–374.
4. Гайнанова, А.Р. Этнические и гендерные особенности становления Я-концепции на этапе полового созревания: дисс. ... канд. псих. наук / А.Р. Гайнанова. – Барнаул, 2006. – 202 с.
5. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
6. Зинченко, В.П. Человек развивающийся / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
7. Каган, М.С. Общение как ценность и как творчество / М.С. Каган, А.М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – №4 – С. 25–34.
8. Ключко, В.Е. Саморегуляция мышления и ее формирование / В.Е. Ключко. – Караганда: КГУ, 1987. – 94 с.

---

9. Клочко, В.Е. Самореализация личности: системный взгляд / В.Е. Клочко, Э.В. Галажинский. – Томск: ТГУ, 1999. – 154 с.

10. Менеггети, А. Онтопсихологическая педагогика / А. Менеггети. – Пермь: Хортон-Лиметед, 1993. – 42 с.

11. Слободчиков, В.И. Психология человека: введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

**Поступила в редакцию 16.02.2009**

**Трофимова Юлия Владимировна.** Кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии образования Барнаульского государственного педагогического университета: trofimova@alt.ru.

**Trofimova Juliya Vladimirovna.** Candidate of the psychological sciences, senior lecturer, Head of the department of psychological education of Barnaul State pedagogic university: trofimova@alt.ru.