

ПЕРВОНАЧАЛЬНОЕ НАКОПЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА РЕСУРСАМИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Монография

Институт педагогики, психологии и социологии



СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
SIBERIAN FEDERAL UNIVERSITY

Игорь Ковалевич

**Первоначальное накопление
человеческого капитала
ресурсами системы образования**

«СФУ»

2015

УДК 37.013.42
ББК 74.66

Ковалевич И. А.

Первоначальное накопление человеческого капитала ресурсами
системы образования / И. А. Ковалевич — «СФУ», 2015

Исследованы в теоретическом аспекте термины «адаптация», «коммуникация», «успешная социализация», «толерантность» в контексте ключевых понятий «управление человеческими ресурсами» и «формирование человеческого капитала». Представлены научные подходы к разработке методов и технологий как ресурсной системы, обеспечивающей формирование человеческого капитала в условиях образования, а также информационные технологии как актуальный ресурс образовательно-воспитательного процесса. Предназначена для магистрантов направления 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа 44.04.01.01 Управление человеческими ресурсами.

УДК 37.013.42
ББК 74.66

© Ковалевич И. А., 2015
© СФУ, 2015

Содержание

Введение	5
1. Интеграция образовательных ресурсов в системе «школа – вуз»	7
2. Гендерная социализация личности в образовательном процессе	22
3. Коммуникативный аспект развития человеческих ресурсов средствами образования	32
Конец ознакомительного фрагмента.	36

Первоначальное накопление человеческого капитала ресурсами системы образования

Введение

Актуальность проблемы человеческого капитала (ЧК) проявляется в нарастании исследований не только применительно к производственной сфере, но и все активнее охватывает систему образования, где идет процесс первоначального накопления ЧК.

Многочисленные авторы рассматривают роль системы образования в формировании ЧК в разных аспектах: как компонент человеческого потенциала, как фактор, влияющий на экономическое развитие и целостность общества, как социальное благо для индивида, как база формирования и развития личности и др.

Изучается структура ЧК, в которой принято выделять знания, навыки, способности и компетенции, приобретенные человеком в процессе трудовой деятельности. Однако единой структуры ЧК в научной литературе не существует. Более того, наиболее трудным является понятие ЧК применительно к системе образования.

Теоретик классической модели ЧК Г. Беккер отмечал, что понятие ЧК не должно нести только индивидуальную направленность, «По-видимому, можно создать более общую теорию человеческого капитала, которая рассматривала бы как фирмы, так и индивидов» [12].

Отечественные ученые, развивая классические идеи, считают, что имеющийся научный задел позволяет решать не только чисто теоретические проблемы в этой области, но и активно переходить к сугубо практическим задачам оценки ЧК применительно к конкретным социальным структурам.

Так, Ю. М. Забродин считает, что при решении практических задач формирования ЧК осуществляется воздействие на три основные составляющие:

- условия жизни и деятельности индивидов и социальных групп;
- межличностные отношения в различных сферах деятельности;
- процесс развития самого субъекта, формирования личности.

Настоящая монография является результатом многолетнего сотрудничества кафедры социальных технологий Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета (ИППС СФУ) со школами города и края в рамках научно-образовательного комплекса «школа – вуз».

Взаимодействие образовательных учреждений разного уровня (школа, вуз) позволяет не только эффективно использовать их ресурсы, но и решать наиболее сложные проблемы образования за счет актуализации недоиспользуемых резервов. Интеграция образовательных ресурсов дает новое качество как системе в целом, так и каждой из ее составляющих.

В системе школы (материальная база, учебно-методическое обеспечение и др.) в качестве главного ресурса рассматриваются педагоги (человеческий ресурс). Здесь предусмотрено повышение квалификации и включение в систематическую научно-исследовательскую работу. Важную роль в реализации этих задач играет ежегодная научно-практическая конференция «Формирование человеческого капитала ресурсами системы образования» с публикацией материалов, подготовленных учителями, преподавателями кафедры, магистрантами, студентами.

В работе с учащимися широко применяются научно обоснованные методы изучения индивидуально-личностных свойств с целью выработки наиболее адекватной самооценки в

выборе будущей профессии. На основе изучения реальных проблем разрабатываются рекомендации для принятия управленческих решений, например, для формирования благоприятного психологического климата в коллективе, для разработки рекомендаций учащимся, родителям, классным руководителям и т. д.

Взаимодействие кафедры со школами позволяет организовать практики магистрантов (будущих менеджеров по управлению человеческими ресурсами в системе образования) с целью изучения конкретных проблем и получения информации для подготовки и защиты диссертаций. Преподаватели кафедры используют получаемую информацию для научно-исследовательской, методической, а также профориентационной работы в теоретическом и прикладном плане.

В монографии использованы отдельные материалы, ранее разработанные и опубликованные ее авторами по проблемам: успешной социализации личности, профессионализации в системе непрерывного образования, формирования готовности учащихся к будущей профессиональной деятельности.

Это позволило выйти на изучение и практическую реализацию проблемы – формирование человеческого капитала. Ключевые понятия здесь – «человеческий ресурс», «человеческий потенциал», «человеческий фактор», «человеческий капитал» (ЧК). Они пока не приобрели характеристику строгих научных категорий вследствие разночтений в их содержательных смыслах.

В данной монографии исследуется модель формирования человеческого капитала ресурсами системы образования, которая включает два исходных блока: социальную среду как совокупность образовательных ресурсов и способов их актуализации и качества личности учащихся, востребованных объективными процессами общественной жизни и формируемых в условиях обогащенной социальной среды.

В соответствии с этой моделью выстроена структура данной монографии, состоящей из восьми глав, каждая из которых раскрывает одно из направлений практической деятельности участников образовательного процесса и представляет собой содержательное (теоретическое и прикладное) наполнение структурных элементов модели: активность, коммуникабельность, адаптивность, успешность, мотивация к профессиональному самоопределению.

Данные исследования не исчерпывают всей многосложности проблемы. Предполагается дальнейшая разработка методик (тренинги, игры, проблемные ситуации и др.) с целью формирования личностных качеств учащихся, составляющих востребованный реальной жизнью человеческий капитал.

1. Интеграция образовательных ресурсов в системе «школа – вуз»

Проблема ресурсов социальных систем в последние годы приобретает все более активное звучание. При этом само понятие «ресурсы» существенно трансформируется. Еще в недавнем прошлом в массовом сознании оно ассоциировалось главным образом с представлением о материальных ценностях (природных, технических, технологических и т. п.). Начиная с 1980-х гг., акцент все более смещается в понимание такого сложного и потенциально мощного ресурса, как человеческий капитал и условия его актуализации.

Впервые понятие «человеческий капитал» было введено в экономическую науку Т. Шульцем, который обосновал приоритет знаний в решении проблем благосостояния общества. При этом он считал, что «... все человеческие ресурсы и способности являются или врожденными, или приобретенными. Каждый человек рождается с индивидуальным комплексом генов, определяющим его врожденный человеческий потенциал. Приобретенные человеком ценные качества, которые могут быть усилены соответствующими вложениями, мы называем человеческим капиталом» [106].

Как видим, автор указывает на единство трех важнейших факторов, определяющих качество человеческого капитала: врожденные способности, приобретенные (развитые) качества и условия их формирования. Данный тезис мы берем в качестве методологического обоснования для разработки проблем формирования человеческого капитала за счет оптимизации ресурсов системы образования.

Известно, что общество на любой ступени его развития ставит перед собой задачу направленного воздействия на личность с целью формирования определенных черт и качеств (вспомним древнюю Спарту, эпоху Просвещения, буржуазные формации и, наконец, социалистический строй). При этом выдвигаемые задачи суть разные степени осознания объективных тенденций, приоритет и востребованность личностных качеств, обусловленных реальными потребностями жизни.

Предшествующая система в нашей стране идеологически претендовала на всестороннее развитие личности. В действительности система распределительных отношений и соответствующее ей государственное устройство не могли не породить стандартизированную систему воспитания подрастающего поколения.

Государство монополизировало управление всеми сферами общественной жизни и взяло на себя миссию гаранта «светлого будущего». В этих условиях большинство населения воспитывалось в духе потребительской психологии, уверенности, что общество в лице государства обязано независимо от личных усилий каждого обеспечить удовлетворение насущных потребностей. С одной стороны, человек чувствовал себя социально защищенным, с другой – эта защищенность была достаточно иллюзорной и с неизбежностью формировала стереотипы примитивно-потребительской психологии и социальной инфантильности.

Господствующей в системе воспитания и образования оказалась антропологическая парадигма, которая предполагает, что цель образования, обучения и воспитания выражается во внешнем, формирующем воздействии общества на личность средствами образовательной системы. Личность при этом уподобляется глине, из которой общество лепит нужный ему образ. А личностный рост осуществляется не благодаря системе воспитания и образования, а скорее вопреки ей и в борьбе с ней через отстаивание своей индивидуальности.

Переход к рыночным отношениям актуализировал потребность в человеческой активности. Востребованными оказались такие качества, как профессионализм, конкурентоспособность, умение занять «свою нишу» в быстроменяющихся условиях социальной среды и

др. В научных исследованиях начался активный поиск путей, способов, методов воспитания, направленных на развитие таких качеств личности, которые в наибольшей степени могут быть востребованы обществом. Этим поиском оказались заняты различные социальные институты и прежде всего система образования.

На всех уровнях зазвучали термины «человеческий фактор», «человеческий ресурс», «человеческий потенциал», «человеческий капитал», которые все еще не имеют статуса научных понятий в категориальном аппарате науки. Тем не менее их широкое употребление означает появление в реальной жизни актуальных, требующих научного осмысления проблем.

Вопрос об управлении человеческими ресурсами своими корнями уходит в прошлое. Первые попытки научного анализа этой проблемы принадлежат Ф. Тейлору. Его подход базировался на детальном изучении процессов человеческой деятельности на производстве, им предлагались методы упорядочения, оптимизации и интенсификации этой деятельности. При этом Ф. Тейлор учитывал важность человеческих взаимоотношений в процессах производства, пытался искать возможности их гармонизации: стремился к установлению точных и объективных расценок для оплаты труда, что, по его мнению, должно было обеспечить «дружественные отношения» между рабочими и хозяевами. Однако этот фактор оказался не столь действенным. Введенная Ф. Тейлором узкая и жесткая специализация, максимальное разделение труда превращали работников в «придаток машины». Практически полностью игнорировались творческие, духовные и интеллектуальные запросы рабочих. По словам американского социолога И. Нокса, тейлоризм рассматривал рабочего лишь как достаточно простой механизм, «реагирующий на заработную плату». Таким взглядам соответствовали методы стимулирования, которые ограничивались исключительно материальными формами при полном преобладании различных систем сдельной оплаты труда. К 30-м годам XX столетия несостоятельность подхода Ф. Тейлора проявилась явным образом.

В противовес тейлоризму возникла и начала развиваться концепция «человеческих отношений». Основные идеи последней были высказаны М. Фоллет и затем развиты социологом Э. Мэйо в 30-е годы XX века. При этом предполагалось, что основное внимание следует уделять созданию оптимальных условий труда работников.

Привлекательность данной концепции, на первый взгляд, очевидна. Производственная организация рассматривается как единая семья, где господствующими являются отношения внимания, участия людей в жизни друг друга. При этом наличие социальной гармонии и благоприятной рабочей атмосферы является самодостаточным условием получения хороших результатов.

По истечении времени становилось все более ясным, что данный подход также не является гарантией высокой производительности труда. Более того, выяснилось, что затраты на создание комфортных условий не окупаются. И тогда обозначился поворот назад к тейлоризму, однако в не столь жесткой оценке роли материального стимулирования.

Новый виток исследований в области человеческой составляющей процесса производства возник во второй половине XX в. как ответ экономической науки на вызовы времени, формирование инновационной экономики, постиндустриального и информационного обществ, в которых роль специалистов и работников интеллектуального труда выросла колоссально, а роль и доля неквалифицированного труда, напротив, снизилась.

В западной литературе наиболее активно разрабатывается экономический аспект концепции человеческого капитала. Первыми разработчиками этой концепции явились нобелевские лауреаты Теодор Шульц, Гэри Беккер, Саймон Кузнец.

Человеческий капитал в рамках этой концепции рассматривается как совокупность врожденных способностей и приобретенных знаний, навыков и мотиваций, эффективное использование которых способствует увеличению дохода и иных благ (Беккер).

В нашей стране эволюция понятийного аппарата данной области шла от преимущественно житейского уровня смыслового наполнения понятия «человеческий фактор» (часто с выраженным негативным оттенком) к разработке понятий «человеческий ресурс», «человеческий потенциал» и «человеческий капитал». Из всей совокупности названных понятий наиболее общим исследователи считают понятие «человеческий капитал» (ЧК).

Так, Ю. А. Корчагин определяет ЧК как интенсивный синтетический и сложный производительный фактор развития экономики и общества, включающий креативные трудовые ресурсы, инновационную систему, высокопроизводительные накопленные знания, системы обеспечения профессиональной информацией, инструменты интеллектуального и организационного труда, качество жизни и интеллектуальной деятельности, обеспечивающие эффективное функционирование человеческого капитала [59].

Очевидно, что это предельно широкое толкование феномена в принципе оправданное в условиях становления данной области знания.

В предлагаемом определении понятия «человеческий капитал» явно просматриваются три основных аспекта:

- сущность явления (креативность, интеллект, знания, информация);
- условия его формирования (качество жизни, система обеспечения профессиональной информацией);
- инструментальная область (компьютерные технологии).

Наиболее значимым, безусловно, является сущностный аспект. Его анализ значим не только для дальнейших теоретических исследований, но и, что особенно важно, для практической деятельности, направленной на разработку методов и технологий формирования человеческого капитала.

Западная цивилизация на определенном историческом этапе выиграла глобальное историческое соревнование с более древними цивилизациями именно за счет более быстрого роста и развития ЧК.

Так, в Японии, придерживавшейся веками изоляционистской политики, всегда был высок уровень ЧК, включая образование и продолжительность жизни. В 1913 г. среднее число лет обучения взрослого населения в Японии было 5,4 года, в Италии – 4,8 года, в США – 8,3 года, а средняя продолжительность жизни – 51 год. В России эти показатели были равны: 1–1,2 года и 33–35 лет.

В конце 1990-х годов в развитых странах мира в ЧК вкладывалось до 70 % средств, а в физический капитал – 30 %.

По расчетам отечественных экономистов, стоимость накопленного национального ЧК на душу населения России к 2011 г. составила всего лишь 14,5 тыс. долларов, что в 87 раз меньше американского национального капитала на душу населения, в 39 раз меньше немецкого, в 42 раза – японского.

В России ситуация с инвестициями в ЧК и его качеством сравнительно с развитыми странами сейчас хуже, чем в 1913 г.

«Осуществить эффективную модернизацию на основе накопленного российского национального ЧК невозможно, – пишет Ю. А. Корчагин. – Слишком низки его стоимость и качество... Без конкурентоспособных профессионалов, без высокого качества жизни, без высокого уровня личной безопасности, без подавления коррупции и криминала дорога в инновационную экономику, экономику знаний заказана» [59].

Разделяя крайне тревожный взгляд автора, мы в то же время считаем необходимым подвергнуть анализу с точки зрения накопления ЧК важный ресурс – систему образования с ее внутренними резервами и потенциалом. Известна банальная истина – человек не рождается человеком, таковым он становится в результате непрерывного взаимодействия с социальной средой. По аналогии можно сказать, что и ЧК не возникает сразу и ниоткуда.

«Решение обозначенных проблем, – говорит Ю. М. Забродин, – предполагает разработку специальных государственных и общественных механизмов управления человеческими ресурсами (УЧР). Одним из вариантов такого механизма могут стать целевые программы управления человеческими ресурсами на федеральном и региональном уровнях, программы профессионального становления и развития человека в образовательных учреждениях» (подчеркнуто нами, В. Т.) [38].

В литературе широко обсуждаются проблемы отечественного образования:

- качество управления образовательным учреждением;
- результативность работы образовательных структур;
- обеспечение защиты прав граждан на бесплатное образование;
- связь системы образования с производством и др. [4].

С точки зрения концепции управления человеческими ресурсами в системе образования, необходимо ответить на ряд вопросов:

- какие качества личности наиболее важны в условиях рыночных отношений;
- какие специализированные структуры должны заниматься этими вопросами;
- кто должен стать субъектом деятельности в сфере управления человеческими ресурсами [129].

Названные вопросы широко обсуждаются в литературе главным образом в теоретическом аспекте. Более того, большинство статей носит либо оценочный, либо критический характер. Значительно меньше работ аналитического и конкретно-прикладного характера [36, 74, 85].

Тем не менее позитивный опыт решения названных и многих других проблем нарабатывается в ряде образовательных учреждений, о чем свидетельствуют, например, разработки, связанные с интеграцией ресурсов в системе «школа – вуз» [110, 114].

Около двадцати лет кафедра социальных технологий Сибирского федерального университета (СФУ) взаимодействует со школами города и края. Отношения формируются на основе договоров, предусматривающих разработки организационного, научно-методического, исследовательского характера.

В результате многолетней работы кафедры с базовой школой № 82 Октябрьского района Красноярска был создан научно-методический комплекс «Профориентационный менеджмент», в структуру которого вошли кроме кафедры социальных технологий филиал СФУ в Усть-Илимске, средняя общеобразовательная школа № 82, лицей № 3, гимназия № 11 Красноярска, средняя школа № 1 с. Хатанги, средняя школа № 2 Усть-Абакана, средняя школа № 1 с. Курагино, средняя школа с. Светлолобово Новоселовского района Красноярского края, молодежный центр Октябрьского района Красноярска, кадровый центр администрации Красноярского края (рис. 1). По мере необходимости в состав научно-образовательного комплекса включаются другие образовательные учреждения.

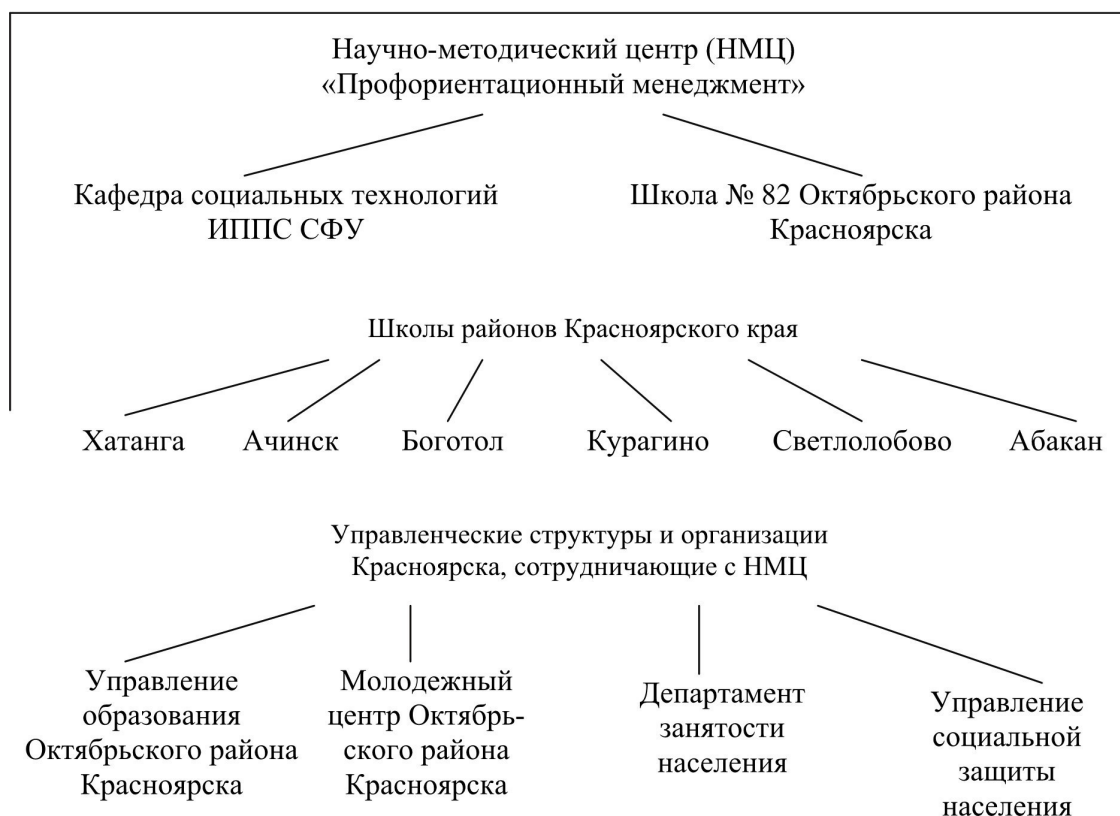


Рис. 1. Схема научно-образовательного комплекса «школа – вуз»

Исходной максимой деятельности этой интеграции является тезис о том, что человеческий капитал не возникает вдруг, из ничего, требуются время и средства для его накопления. И первой ступенью этого процесса должны стать образовательные учреждения, обладающие значительными, но не всегда эффективно используемыми ресурсами.

Известно, что человеческий капитал каждого отдельного индивида превращается в богатство предприятия – региона – страны.

Регион или отдельно взятое административно-территориальное образование (город, поселок) выступает поддерживающим социальным звеном. Любое частное, муниципальное, государственное, коммерческое, некоммерческое предприятие в регионе создает социальную или экономическую основу для жизни людей. Происходит процесс непрерывного движения: врожденный или сформированный капитал человека способствует развитию предприятия, в свою очередь предприятия создают социально-экономические условия роста человеческого капитала. Знания и навыки выходят из человека (тела и мозга) в окружающую его жизненную среду для того, чтобы обеспечить высокое качество жизни и комфортные условия для интеллектуальной деятельности.

Образование становится главным фактором успеха предприятия на рынке, экономического роста региона и страны. «В наше время преимущества в конкурентной борьбе уже не определяются ни размерами страны, ни богатыми природными ресурсами, ни мощностью финансового капитала. Теперь все решает уровень образования и объем накопленных обществом знаний». Классик современного менеджмента Питер Ф. Друкер отметил, что «самым ценным активом любой компании XX века было производственное оборудование. Самым ценным активом любой организации XXI века – как коммерческой, так и некоммерческой – станут ее работники умственного труда и их производительность» [36].

Совместные работы названных образовательных структур выполняются в ряде направлений, предусмотренных общим проектом «Формирование человеческого капитала ресурсами системы образования»:

- практики студентов-дипломников и магистрантов, обучающихся по программе «Управление человеческими ресурсами в системе образования»;
- повышение квалификации учителей и педагогов вузов;
- разработка автоматизированного пакета методик, зарегистрированного в Роспатенте для выявления склонностей, интересов, предрасположенности учащихся к тем или иным видам деятельности;
- организация совместных исследований, подготовка и публикация результатов в материалах конференций разного уровня, а также использование их в магистерских диссертациях;
- разработка индивидуальных web-сайтов, отражающих процесс развития и личностного роста учащихся;
- разработка и принятие управленческих решений администраций на основе анализа выявленных проблем и др.

Разработчиками и исполнителями обозначенных видов деятельности являются педагоги вуза, учителя школ, магистранты, студенты.

Очевидно, что деятельность образовательных учреждений обеспечивается системой разнообразных ресурсов. Таковыми, с нашей точки зрения, являются:

- педагоги, обладающие определенным уровнем профессионализма;
- система научно-методического и информационного обеспечения учебного процесса;
- материальные, духовно-нравственные и социально-психологические условия жизнедеятельности образовательного учреждения;
- система управления образовательным учреждением, обеспеченная менеджерами современного типа.

При безусловной значимости всех обозначенных элементов ресурсной системы образования мы выделяем человеческий ресурс (педагоги), во-первых, потому, что именно он является главным предметом наших исследований, а во-вторых, потому, что именно педагоги находятся у истоков первоначального накопления человеческого капитала.

В такой постановке вопроса мы солидаризируемся с многочисленными зарубежными и отечественными исследователями, рассматривающими человеческий ресурс как самый ценный продукт общества, обладающий потенциалом непрерывного саморазвития и самореализации [4, 35, 59, 74, 106, 129].

Первыми разработчиками проблемы человеческих ресурсов производства стали экономисты, исследования которых показали, что вложения капитала в недвижимость приносят инвестору в среднем 16 % годовых, вложения в технологии – 40 %, вложения в людей (в интеллект, творчество, профессиональное мастерство) способны дать до 300 % годовых.

Под «вложениями» в данном случае понимается прежде всего материальное стимулирование. Понимая безусловную значимость материальных стимулов в подготовке и повышении квалификации педагогических кадров, мы делаем акцент на духовно-нравственных аспектах актуализации человеческих ресурсов в системе образования.

В процессе формирования рыночных отношений в нашей стране произошел существенный перекося в системе ценностей. Приоритет материального в массовом сознании часто затмевает все другие, не менее важные ценности. Именно поэтому мы акцентируем внимание на значимости качеств личности (в том числе педагогов), востребованных объективными процессами общественного развития: профессионализм, активность, успешность, стремление к достижениям, творчество и др.

Модель формирования человеческого капитала на индивидуальном уровне отражает наш подход к решению названной проблемы (рис. 2).

Предлагаемая модель является продолжением предыдущих разработок по социально-психологическим аспектам процесса социализации личности, сущность которого состоит во взаимодействии факторов детерминации успешности и индивидуально-личностной мотивации к успеху.



Рис. 2. Модель процесса формирования человеческого капитала

Известно, что человек не рождается социальным существом. Социальная наследственность зафиксирована не в генетическом аппарате, а в предметах материальной и духовной культуры человечества и человеческих отношениях. Процесс социализации в онтогенезе, на наш взгляд, представляет собой единство трех взаимосвязанных и взаимообуславливающих направлений:

● *целенаправленное воздействие общества на индивида*. Всякий человек является представителем определенной исторической эпохи, этнической, социальной, профессиональной и других групп, находится в непосредственных отношениях с членами различных групп (семья, школьный класс, круг друзей, соседей и т. д.). В силу этого обстоятельства каждый человек – дитя своего времени. Кроме того, многочисленные социальные институты: государство, церковь, политические организации, образовательные учреждения, семья и др. – обладают огромным арсеналом средств воздействия на личность, на формирование в человеке качеств, соответствующих тем или иным установкам и ориентациям. Все названное обозначаем понятием «социальная среда», которая «опрокидывает» на индивида свою систему ценностей, стремясь в определенной степени осознанно формировать, а порой насаждать ту или иную модель личности. Однако при всей силе и масштабности средств целенаправленного воздействия ни одному

обществу не удалось сформировать единый тип личности, так как социализация отнюдь не сводится к одному только целенаправленному воздействию среды;

● *естественно-стихийный путь воздействия на личность всей совокупностью объективно складывающихся процессов и ситуаций* – второе направление социализации. Уже здесь мы обнаруживаем момент индивидуализации в формировании неповторимого облика каждого человека, ибо, строго говоря, конкретно складывающиеся ситуации для каждого человека неповторимы. Названный поток воздействия доминирует над предыдущим (при всей относительности их различия), поскольку в непосредственный контекст ситуаций индивид погружен непрерывно, система факторов стихийного влияния среды бесконечно многообразна. Кроме того, это воздействие чаще всего носит конкретный, образный, зримо осязаемый характер (в отличие, например, от морализующего воспитания) и буквально впечатывается в сознание и подсознание, особенно в раннем возрасте;

● *активное, избирательное отношение к внешнему миру* – третье. Активность заложена как в генотипе, так и в сформированных на определенном этапе онтогенеза качествах (стремление к познанию, к деятельности, к достижениям и т. д.).

Активность индивида как аспект социализации представляет собой процесс интериоризации духовных и нравственных ценностей, накопленных человечеством. Весь процесс познания, усвоения норм и ценностей есть овладение социальной наследственностью, зафиксированной в материальной и духовной культуре человечества. Проблема активности личности приобретает особую актуальность в условиях рыночных отношений и ослабления имевших место в недавнем прошлом механизмов социальной защиты. Распределительная экономика породила множество проблем, в том числе такую, как социальная инфантильность, неумение и нежелание «напрягаться» даже в самых необходимых областях жизни. Инфантилизм, примитивность потребностей, потребительская психология – характерные черты нашего общества на предшествующем этапе развития. Но самое главное – исходным пунктом формирования обозначенных авторами качеств стала школа с ее авторитаризмом и сосредоточением всей ответственности на преподавателе. В последние годы инфантилизм стал замечен также и в высшей школе. Значительная часть студентов с большой неохотой идет на самостоятельные виды деятельности, удовлетворяется примитивными знаниями и низкими баллами.

Величайшая задача всей современной школы – так организовать процесс обучения, чтобы учащийся был заинтересован в образовании, сам стремился получить знания и развить свои способности.

Итак, человеческий капитал образовательного учреждения – это прежде всего запас знаний, навыков и способностей людей, работающих в этом учреждении. Только широко образованные, профессионально грамотные учителя, владеющие современными методами обучения и воспитания школьников, способны решать актуальные задачи, стоящие перед обществом.

Одним из эффективных методов оптимизации деятельности педагогического коллектива школы является организация курсов повышения квалификации, что согласуется с нормативными документами Министерства образования РФ [81].

Одной из составляющих выполняемых кафедрой социальных технологий работ является подготовка программ повышения квалификации учителей и преподавателей вузов. Наиболее востребованными являются программы: «Профориентация в системе "школа – вуз"», «Одаренные дети», «Управление человеческими ресурсами в системе образования», «Эффективные коммуникации», «Формирование готовности учащихся к будущей профессиональной деятельности», «Успешная социализация личности» и др.

Реализуются программы в форме постоянно действующего семинара. Используются активные формы работы: практические занятия, индивидуально-личностная диагностика, тренинги и др. Технология совместных работ состоит в том, что та или иная школа заказывает нужную ей программу, научные сотрудники кафедры ее разрабатывают. Дальнейший «диалог»

ведется в форме консультаций, совместной подготовки и редактирования текстов, анализирующих работу педагогов.

Так, на базе гимназии № 11 им. А. Н. Кулакова Ленинского района Красноярска работает программа «Одаренные дети». Очевидно, что успешная реализация такого рода программ, а также успешность в обучении и воспитании одаренных детей в соответствии с современными требованиями во многом зависит от уровня квалификации учителей, их творческой активности, профессиональных качеств и широты общей культуры. Обозначенный принципиальный подход обусловил содержание программы, что позволяет, с одной стороны, увидеть и реализовать механизмы выявления и развития одаренности учеников, а с другой – овладеть умением создавать и использовать инструментарий для реализации поставленной задачи, что в свою очередь обеспечит формирование у учителей целостного системного знания.

Программа состоит из трех модулей:

- философско-методологические основы выявления и развития одаренности учащихся;
- аксиологический подход к выявлению и развитию одаренности учащихся;
- логико-дидактические формы и методы, способствующие выявлению и развитию одаренности учащихся.

Известно, как часто (особенно в детском и юношеском возрасте) самооценки не всегда адекватны объективным данностям. Более того, среди родителей и даже педагогов широко распространено представление, что если есть талант, то он обязательно проявится. Не в меньшей мере ошибаются педагоги и психологи, когда природу одаренности объясняют только генетическими механизмами, врожденными качествами ученика. Следует учесть, что всякий человек есть не только данность «здесь и сейчас», а является носителем потенциалов, далеко не всегда адекватно реализуемых. Поэтому прав А. Экзюпери, считая, что «... слишком много на свете людей, которым так никто и не помог пробудиться». Фраза имеет глубокий сущностный смысл.

Именно благоприятная социальная среда, а в нашем случае профессионально подготовленные специалисты могут и должны выявлять и актуализировать данные природой потенциалы учащихся. В современной школе должны создаваться условия для равных стартовых возможностей каждому школьнику. Необходимо как можно раньше выявлять область одаренности ученика и как следствие формировать так необходимый сегодня государству человеческий капитал.

Решение названных задач требует системного подхода, а это значит, что конкретные шаги по их реализации должны внедряться в непрерывный учебно-воспитательный процесс путем разработки и применения различных форм и методов работы.

Так, реализуется разработанная нами совместно с учителями-предметниками программа повышения квалификации «Успешная социализация личности в образовательном процессе», сущность которой сводится к тому, что формирование потребности к достижениям (успешности) не единовременное действие, а продолжающийся во времени процесс.

Само понятие «успешность» мы рассматриваем в единстве трех составляющих:

- успех как результат деятельности есть некая данность, выступающая ценностью как для создателя, так и для определенной части окружающего его социума;
- успех как процесс есть некоторая поэтапность деятельности, суммарно приводящая к положительному результату;
- успех есть состояние, переживаемое индивидом в форме положительных эмоций (радость, гордость, восторг и др.) [68].

Вероятность успешности в разных сферах жизни в разные ее периоды тем выше, чем больше опыт успешности, полученный ребенком в период его обучения в школе. Иначе говоря, наработанный в раннем возрасте опыт успешности может стать мощным фундаментом для достижения успеха в профессиональной, личной и других сферах жизни взрослого человека. Более того, этот опыт в процессе деятельности превращается в стереотип, выступающий побу-

дителем (внутренним мотивом) к дальнейшим достижениям. Именно этот феномен в поэтической форме выразил К. Симонов: «Человек выживает, когда он умеет трудиться. Так умелых пловцов на поверхности держит вода».

Особое место в наших исследованиях занимает система психологической диагностики. Диагностические комплексы создаются в соответствии с потребностью изучения той или иной проблемы.

Так, из потребности реализации программы «Одаренные дети» разработаны и автоматизированы диагностические комплексы, включающие в себя тестовые методики, опросники для интервью, использованы методы наблюдения. Все это позволило реализовать комплексный подход к решению поставленных задач.

План-график проведения исследований предусматривал выявление зависимости типов общения подростков от уровня креативности. Результаты исследования выявили достаточно серьезные проблемы. Из числа учащихся, занятых в выборке, значительная часть показала весьма тревожные результаты:

- низкие когнитивные способности;
- заниженную самооценку;
- высокую тревожность, негативно влияющую на выполнение творческих заданий.

Анализ полученных данных позволил сделать ряд выводов. Мы предположили, что данная картина может быть следствием следующих факторов:

- в учебном процессе недостаточно используются задания, требующие творческого подхода;
- при опросах учащихся преобладает ориентация на правильный ответ;
- педагоги недостаточно приобщают учащихся к творческой деятельности.

Результатом проведенной работы стало принятие управленческих решений педагогическим советом школы к подготовке конкретных мероприятий, направленных на преодоление обнаруженных проблем. Были разработаны дополнения методического характера в преподаваемые дисциплины, а также план-график проведения внеурочных мероприятий развивающего характера. К этой работе активно привлекаются магистранты института педагогики, психологии и социологии СФУ, выполняющие различные виды практик.

Повышение квалификации учителей сопровождается в нашем проекте исследованиями, касающимися индивидуально-личностных особенностей учащихся при помощи научно обоснованных диагностических методов. Цель этой работы – выявить индивидуальные особенности, склонности (в этом и есть смысл индивидуализации в процессе образования), помочь грамотно понять себя и направить развитие данной индивидуальности в соответствующем ей русле, что далеко не всегда дает 100 %-ный результат. Однако этот путь несопоставимо более эффективен, чем методы случайного попадания, проб и ошибок и здравого смысла.

С точки зрения концепции формирования человеческого капитала цель и смысл выполняемых работ есть формирование у школьников человеческих качеств, объективно востребованных развивающимися процессами рыночной экономики. Эти качества можно разделить на три категории:

Первая – наиболее общие, присущие абсолютному большинству людей качества: адаптивность, мотивация, коммуникация, антиципирование и др.

Вторая – специализированные качества, востребованные определенной социальной средой, сферой деятельности. Это многочисленные качества, по наличию которых человека можно отнести к той или иной сфере профессиональной деятельности (милосердие, гуманность, сострадание – врач; чуткость, внимание, доброта – учитель; строгость, ответственность, здоровье – полицейский и т. п.).

Третья – индивидуальные особенности, представляющие неповторимость каждого человека, и требующие индивидуального подхода.

При всей условности и неполноте данной классификации, мы кладем ее в основу как общей стратегии деятельности школы в развитии личности учащихся, так и в разработку программ системной воспитательной работы, что позволяет уйти от абстрактно-лозунговых призывов, максимально конкретизировать эти программы и добиваться их эффективной реализации.

Заявленная в документах Министерства образования ориентация на индивидуализацию подхода в процессе образования для многих школ носит декларативный характер. Понятно, что индивидуальный подход немыслим без серьезного изучения особенностей личности учащегося. Эту непростую задачу можно и нужно решать при помощи научно обоснованных методов диагностики.

В данном проекте вопросам социально-психологической диагностики уделяется значительное внимание. Целью этих работ является прежде всего реализация задач индивидуализации.

Однако поставленные авторами задачи значительно шире. Получаемый диагностический материал подвергается анализу и используется для работы классных руководителей с родителями с целью согласованной деятельности школы и семьи. Для руководства школы получаемая информация является основанием для принятия управленческих решений. Результаты исследований используются в магистерских диссертациях, а также публикациях учителей и преподавателей вуза.

Одно из направлений наших исследований связано с проблемой формирования готовности учащихся к будущей профессиональной деятельности. Сама постановка вопроса требует наличия научно обоснованных методов изучения личности [53].

С этой целью путем взаимодействия специалистов в области информатики и психологии разрабатываются автоматизированные диагностические комплексы.

Названные инструменты являются достаточно валидными и, будучи употребляемыми в мониторинговом режиме, дают достаточно объемную информацию, позволяющую разрабатывать научно обоснованные рекомендации для детей и их родителей.

В качестве примера можно привести результаты масштабного исследования, которое проводилось в течение нескольких лет среди учащихся старших классов (9–11 классы) общеобразовательных школ различных городов и районов Красноярского края. Тестирование проводилось в режиме удаленного доступа с использованием сети Internet, всего было протестировано 925 человек, общая выборка разделена на две группы: контрольную из 490 учащихся и экспериментальную из 435 учащихся.

Собранный на этапе констатирующего эксперимента эмпирический материал анализировался с целью разработки индивидуальных рекомендаций для учащихся и родителей по выбору возможного направления профессиональной деятельности. Это выявление ориентиров, основанное на учете личностных качеств учащихся. Такого рода рекомендации не ограничивают свободу выбора, а лишь подсказывают, помогают сориентироваться, поскольку основаны на результатах многостороннего изучения личности.

Формирующий этап эксперимента проводился авторами совместно с администрацией школ, родителями, педагогами и школьными психологами в течение учебного года и включал в себя индивидуальную работу с учащимися на основе электронных портфолио, личных бесед с психологом, профильного обучения, педагогического сопровождения. Для отслеживания процесса формирования готовности учащихся к будущей профессиональной деятельности в конце года проводилось повторное тестирование в контрольной и экспериментальной группах. Резльтирующий этап эксперимента был выполнен перед окончанием школы. Обобщенные результаты проведенных исследований представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сводные результаты исследования уровня сформированности готовности учащихся к будущей профессиональной деятельности

Критерии оценки уровня сформированности готовности учащихся к будущей профессиональной деятельности	Констатирующий эксперимент (9-е классы)		Формирующий эксперимент (10-е классы)		Результирующий эксперимент (11-е классы)	
	Кон-трольная группа	Экспери-ментальная группа	Кон-трольная группа	Экспери-ментальная группа	Кон-трольная группа	Экспери-ментальная группа
Доля учащихся, у которых профессиональная область определена, %	32	38	38	48	52	79
Личностная креативность (баллы)	4–6	4–6	4–6	5–7	4–6	5–8
Успеваемость (доля оценок «4» и «5»)	36	34	35	41	37	45
Доля учащихся с нормальным уровнем самооценки, %	47	49	49	57	51	69
Знание профессиональной области (количество верных ответов, %)	22	23	27	35	28	47
Адаптивность (доля учащихся с удовлетворительным уровнем адаптации)	19	21	21	27	23	32

Как видно из табл. 1, динамика сформированности готовности учащихся к будущей профессиональной деятельности в экспериментальной группе значительно лучше, чем в контрольной, что подтверждает эффективность работы по формированию готовности учащихся к будущей профессиональной деятельности проведенной в рамках научно-образовательного комплекса «школа – вуз» с использованием разработанного информационно-методического обеспечения.

Одной из функций научно-образовательного комплекса «школа – вуз» является обеспечение связи данных этапов образования в контексте педагогических инноваций, направленных в конечном счете на подготовку кадров нового типа. В связи с этим вполне естественно продолжение исследований по проблемам профессионализации на этапе вузовского образования. В течение последних десяти лет были проведены различные исследования – начиная от дипломных работ студентов и заканчивая диссертациями магистров и аспирантов, касающиеся вопросов профессионализации в вузе.

Наиболее объемным является исследование, проведенное по заданию руководства СФУ по изучению мотивации студентов к овладению выбранной профессией. Всего в нем приняли участие 1350 студентов с различных факультетов университета. Выборка респондентов была разбита на две группы, первую группу (1200 человек) составили студенты, обучавшиеся в обычных общеобразовательных школах, вторую (150 человек) – студенты, обучавшиеся в школах, где проводилась профориентационная работа в рамках научно-образовательного комплекса «школа – вуз».

Из табл. 2 видно, что мотивация обучения в вузе для многих студентов приобрела выраженную прагматическую направленность.

Таблица 2

Основные мотивы получения высшего образования

Мотивы	1-я группа, %	2-я группа, %
Добиться успеха в жизни	31	40
Стать высокообразованным специалистом, профессионалом в своем деле	24	34
Быть материально обеспеченным	16	10
Получить диплом о высшем образовании	17	7
Стать культурным, образованным человеком, развить свои способности	10	8
Избежать службы в армии	2	1

Сравнительное большинство студентов ориентируются на отдаленные цели: успех в жизни, высокие заработки, социальную карьеру. Лишь 1/3 обучающихся склонна рассматривать процесс получения высшего образования с точки зрения приобретения профессиональных знаний, умений и способностей, необходимых для жизненного успеха. Прагматический подход к образованию объясняется скорее всего происходящими сегодня изменениями в социально-экономической жизни страны: падением уровня социальной защищенности, слабой востребованностью на рынке труда отдельных категорий специалистов и т. д.

Данные, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о том, что почти половина всей молодежи из первой группы осуществляет выбор профессии неосознанно, игнорируя собственные интересы и способности, ориентируясь на престижные и прагматические мотивы, достижение формального статуса. Студенты второй группы больше ориентированы на достижение успеха в жизни и приобретение профессиональных умений и навыков, что свидетельствует об эффективности проведенной работы в рамках научно-образовательного комплекса «школа – вуз».

Важную роль в реализации проекта играет научно-практическая конференция, организованная на основе объединения ресурсов школ и вуза (материальных, организационных, научно-методических).

Так, в 2014 г. была проведена Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Формирование человеческого капитала ресурсами системы образования». По материалам конференции опубликован сборник работ, в котором приняли участие педагоги вузов, учителя и руководители школ, магистранты, обучающиеся по программе «Управление человеческими ресурсами в системе образования», зарубежные коллеги.

Материалы сборника ориентированы на разработку современных форм и методов учебной и воспитательной работы и одновременно являются обобщением практического опыта авторов.

Структура сборника выполнена в соответствии с пониманием сущности процесса формирования человеческого капитала ресурсами образовательных систем и состоит из трех разделов.

В первом разделе «Теоретико-методологические подходы к проблеме формирования человеческого капитала ресурсами образовательных систем» помещены работы, раскрывающие основные смыслы рассматриваемой проблемы, уточняется объем и содержание исходных понятий «человеческий фактор», «человеческий потенциал», «человеческий ресурс», «человеческий капитал»; формулируются принципиальные подходы к решению обозначенных проблем.

Второй раздел «Процесс создания обогащенной социальной среды, формирующей человеческий капитал», посвящен характеристике средовых факторов (ресурсов), составляющих объективную основу формирования человеческого капитала, в том числе рассматривается влияние на формирование человеческого капитала такого мощного и неоднозначного фактора, как современные информационные технологии.

Третий раздел «Методы и технологии формирования человеческого капитала в образовательном процессе» включает конкретные разработки методического характера, представляющие собой по сути инструменты, используемые педагогами для развития личности учащихся в образовательном процессе, что, собственно, и составляет главную ценность проводимых исследований.

В рамках обсуждаемой проблемы актуален вопрос о специалистах, профессионально готовых выполнять функции менеджера по развитию потенциальных возможностей учащихся.

Вопросы о менеджменте в области управления человеческими ресурсами обсуждаются в теоретическом и практическом аспектах. Так, в течение ряда лет на страницах научной печати обсуждается вопрос о наполнении смыслами понятий «управление персоналом» и «управление человеческими ресурсами» [129].

И дело здесь заключается далеко не только в академическом споре. Суть вопроса в том, что большинство экономистов считают управление человеческими ресурсами определенным этапом развития управления персоналом, связанным с изменением принципов работы. Если такой подход рассматривать как технологию, применимую в системе производства, то он не вызывает возражений. Однако данный подход далеко не исчерпывает всех аспектов обсуждаемой проблемы.

Вторую группу составляют исследователи, считающие, что введение термина УЧР означает появление принципиально нового направления управленческой деятельности. Последнее получило мощное развитие в трудах разных специалистов на Западе. Так, в трудах И. Мешеломе и Л. Байарда при попытке разграничить управление персоналом (УП) и управление человеческими ресурсами (УЧР) были сформулированы фазы становления и развития системы УЧР из традиционного УП. В целом ряде исследований фигурируют частные характеристики УЧР: интеграция традиционных кадровых функций в единую кадровую программу; ориентация на формирование командных форм и др.

Формирующаяся в нашей стране концепция УЧР утверждает, что существует огромная потребность в создании менеджерских служб, которые разрабатывали бы технологии активизации и управления человеческими ресурсами. Кроме того, сторонники выделения собственно менеджерской деятельности в сфере УЧР считают необходимой специальную подготовку профессионалов, работающих в специализированных службах. Предполагается, что такие менеджеры должны обладать знанием *природы* человеческого ресурса, способны осваивать существующие и разрабатывать новые технологии управления людьми, которые выступают в качестве основы кадровой стратегии развития организации [129].

С точки зрения авторов, настало время для подготовки менеджеров разных профилей и специализаций в зависимости от востребованности в разных областях деятельности. Безусловно, нужны профессионалы, понимающие *природу* человека как специфического ресурса, знающие детерминанты его поведения, методы и средства, позволяющие определить индивидуальные характеристики человека и параметры социальной группы. Такие специалисты должны готовиться в вузах на базе так называемых поведенческих наук (социология, социальная психология, культурология) на факультетах социологии либо психологии в рамках узких специализаций. Такую позицию занимают представители Высшей школы экономики Государственного исследовательского университета, где в 2001 г. была разработана модель подготовки менеджеров, которая послужила отправной точкой для концепции вузовской специальности – менеджер в сфере управления человеческими ресурсами.

Имеется позитивный опыт и в других вузах страны. Так, в СФУ на кафедре социальных технологий ИППС в 2009 г. была открыта магистратура «Управление человеческими ресурсами», направление «Педагогическое образование». Учебный план включает дисциплины психолого-педагогического цикла, управленческой сферы, а также инструментальной области (современные информационные технологии). Выпускники магистратуры, обучающиеся по

этой программе, проходят практики главным образом в школах и готовятся как менеджеры по управлению человеческими ресурсами в образовательных структурах [55].

Интеграция образовательных ресурсов в системе «школа – вуз» есть эффективная технология, дающая новое качество как в системе в целом, так и в каждой из ее составляющих.

Для школы – это повышение квалификации учителей в области актуальных проблем образования путем включения их в систематическую научно-исследовательскую работу; разработка и внедрение в образовательный процесс научно обоснованных методов в сфере индивидуального подхода к развитию личности учащегося; формирование в школе благоприятной нравственно-психологической атмосферы за счет принятия управленческих решений на основе изучения существующих проблем.

Для вуза – это организация научно-педагогических практик магистрантов (будущих менеджеров по управлению человеческими ресурсами в системе образования) с целью изучения реальных проблем школы и получения информации для подготовки и защиты диссертации; получение информации для выполнения научно-исследовательской и методической работы преподавателей, а также использования ее в преподаваемых курсах, учебно-методических пособиях; профориентационная работа, основанная на рекомендациях по выбору профессии в соответствии с индивидуальными особенностями и интересами учащихся.

В целом интеграция ресурсов в системе «школа – вуз» является процессом, формирующим новые структуры, соответствующие требованиям современного образования, цель и смысл которого – подготовка так необходимого стране человеческого капитала высокого качества, а также эффективным методом оптимизации деятельности педагогов.

2. Гендерная социализация личности в образовательном процессе

При проектировании социально-психологических методов управления человеческими ресурсами организации необходимо учитывать сложные механизмы воспроизводства половых различий в обществе. Гендерные отношения – системообразующие для самоопределения мужчин и женщин в социуме. На современном этапе женщины все более активно участвуют в общественно-политической жизни, стремятся самореализоваться в профессиональной сфере. Однако совмещение таких целей, как воспитание детей, выполнение домашних обязанностей, стремление к успешной карьере приводит к полоролевому конфликту, к тому, что либо женщина выполняет все эти обязанности формально, либо находится в состоянии постоянного стресса.

Управление человеческими ресурсами имеет стратегическое измерение в развитии организации или предприятия. Целью этого вида менеджмента является стимулирование индивидуального профессионального развития сотрудника за счет включения механизма личной заинтересованности и персональной ответственности. Важными характеристиками качества человеческого потенциала являются не только профессиональные навыки, уровень квалификации, образование, опыт, но и духовное благополучие человека, нравственное здоровье, творческая, гражданская активность. От этих факторов зависит выбор способов мотивации и в конечном счете результативность управления человеческими ресурсами.

Одним из важнейших направлений является работа с молодыми специалистами, которая расширяет возможности инновационного развития предприятия за счет вовлечения интеллектуального и творческого потенциала молодежи в решение общих задач организации. При разработке и внедрении в практику эффективных способов и приемов воздействия на подчиненных, рациональных систем мотивации необходимо учитывать характеристики сотрудников. Значение имеет образование молодого специалиста, опыт работы по специальности, личные качества и навыки, адекватная самооценка – т. е. те качества и свойства, которые являются результатом предшествующей социализации личности в системе образования.

Как и прочие социальные институты, система образования выполняет функцию упорядочения, формализации и стандартизации общественных связей и отношений, но в то же время, являясь частью социальной системы, она приобщает человека и формирует его в рамках доминирующей культуры с ее ценностями и предрассудками. В настоящее время образовательные структуры находятся в поиске тех способов обучения и воспитания, которые формируют качества личности, востребованные социумом.

Многие исследователи говорят о формировании идеологии социального успеха в современном российском обществе. Всеобщая нацеленность на успех, следование определенным стандартам успешности, демонстрация символов успешности в значительной степени структурируют социальную реальность и определяют поведение субъектов. Психологи отмечают, что это обусловлено рядом причин. Во-первых, социальный успех, культивируемый средствами массовой информации, становится практически нормой. Человек, не достигший общественного признания, воспринимается как неудачник. Во-вторых, наблюдается существенная трансформация представлений об успехе, которые в свою очередь определяют путь личностного, профессионального и в целом социального развития каждой отдельной личности.

Потребность в социальном успехе развивается, осознается и начинает направлять поведение и деятельность человека достаточно рано, уже во время школьного обучения. Период отрочества и юности является этапом достижения физической зрелости, формирования мировоззрения. В психологическом развитии важную роль начинают играть процессы самосозна-

ния и самоопределения, становления индивидуальности. Психологи отмечают, что именно в этом возрасте происходит осмысление представлений о социальной успешности и личностное самоопределение, а также подчеркивают существование связи между социальной успешностью и стратегиями самоопределения в юношеском возрасте: «Стремление к достижению успеха, доминирующее в сознании молодежи, можно рассматривать как важную составляющую процесса самореализации личности и ее самоутверждения в социуме» [107].

Определение успеха и успешности в философии связано с такими категориями, как активность, воля, деятельность, личность. Детерминистский подход к успеху означает выделение различных аспектов этого понятия. Внешними критериями успешности выступают материальное и социальное благополучие человека (доход, работа, благоприятные жизненные обстоятельства, круг общения). Внутренние критерии – ощущение гармоничности своей жизни, позитивное мировосприятие, отсутствие чувства нереализованности, недостаточности, ненужности.

Российский философ Г. Л. Тульчинский выделил несколько аспектов в содержании понятия «успех». Во-первых, успех – это достижение, успешной может быть только результативная деятельность, связанная с достижением конкретных целей. Во-вторых, деятельность считается успешной, если она оптимальна относительно затраченных средств (времени, сил и т. д.). В-третьих, успешна только та деятельность, которая соответствует реальным ожиданиям и проблемам. Успех проявляется в нескольких формах: успех – признание (известность, популярность), успех – авторитетная оценка (признание со стороны авторитетного для личности лица), успех – преодоление (опыт преодоления трудностей), успех – самоопределение, самосовершенствование (реализация своего призвания) [108].

Доктор педагогических наук В. Т. Ковалевич трактует успех как состояние индивида, переживаемое в форме положительных эмоций в качестве результата его деятельности, а также процесса, деятельности, приводящей к положительным результатам. Феноменом, противоположным успеху, является понятие неуспех. В жизни успех и неуспех никогда не проявляются в чистом виде, они существуют в континууме, где доминирует тот или иной полюс, происходит постоянная смена состояний «успех» и «неуспех». Состояния преобладающего успеха или неуспеха одновременно и дискретны, и континуальны [49. С. 6].

Сторонники рефлексивно-деятельностного подхода утверждают, что существует тесная связь мыследеятельности и жизнедеятельности человека. Отношение человека к неудаче зависит от уровня его сознания: при недоразвитом самосознании факт неудачи отключает мыследеятельность человека и высвобождает инстинктивные реакции на стресс (истеричку, шок или страх). Эти реакции становятся основанием враждебной установки человека, которая разворачивается в деятельность по поиску враждебного фактора – становится причиной конфликта. Только развитое самосознание в состоянии отказаться от этого пути и взять на себя функцию управления сознанием, включить мышление, главным механизмом которого является рефлексия: «Подлинно деятельностное рефлексивное самоопределение имеет целью прежде всего решение той проблемы, которая послужила причиной рефлексивного выхода» [102]. Таким образом, рефлексия как целенаправленное действие самосознания открывает возможности для самоуправления (эмоционального и волевого), самоорганизации (разрешения и предотвращения конфликтов любого рода), саморазвития (самопроектирования и самореализации на всех уровнях и во всех контекстах человеческой деятельности). За счет таких умений человеческое сознание становится способным решать любые проблемы и преобразовать культуру.

В современной психологии возрастает интерес исследователей к анализу феномена успеха. Мотив достижения социального успеха рассматривается многими исследователями как базовая структура личности в зарубежной (Д. МакКлелланд, Х. Хекхаузен и др.) и отечественной психологии (Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, Е. Б. Горчакова, Т. О. Гордеева, М. Л. Кубышкина и др.) [72, 119, 42, 66, 27, 26, 62].

Проблема мотивации человека является одной из наиболее популярных областей исследований. Е. Б. Горчакова в диссертационном исследовании «Мотив достижения успеха в структуре личности и деятельности будущих менеджеров» пришла к выводу, что многие ответы на вопросы о том, какие факторы делают личность творчески активной, профессионально успешной и психически адекватной современной социально-экономической ситуации, располагаются в сфере психологии мотивации: «В значительной степени продуктивная активность личности связана с мотивацией достижения, которая проявляется в стремлении добиваться успехов в любом виде деятельности, повышать уровень своих возможностей, превосходить существующие нормы, занимать первое место в соревновании с другими людьми» [27. С. 1]. По ее мнению, мотив достижения успеха является базисным, системообразующим свойством в структуре личности и взаимосвязан с качествами, обеспечивающими успех и результативность в профессиональной сфере, такими, как высокая самооценка, уверенность в себе, авторитетность, интериальный локус контроля, низкая личностная тревожность, высокий уровень развития лидерских качеств.

Сторонники теории социальных представлений С. Московичи считают, что социальное представление конструирует реальность не только для отдельного индивида, но и для целой группы. Представления об успешности включают оценочные суждения об эффективности личности, ее деятельности и поведении. Они оказывают серьезное влияние на процесс самоопределения личности, выполняют направляющую, активизирующую роль в формировании жизненных и профессиональных планов. Основными механизмами достижения успешности личности выступает динамика системы ее социальных репрезентаций, а также системы ценностей. Так, по мнению психолога М. Э. Андросенко, представления об успешности, существующие в обществе, выступают одним из детерминирующих факторов формирования социальной и индивидуальной идентичности личности, развития ее «Я-концепции». Система представлений о себе, в свою очередь, обеспечивает построение жизненных сценариев, профессиональные и личностные выборы, а также их изменение в соответствии с жизненными обстоятельствами: «Социальные представления об успешности оказывают регулирующее и направляющее действие в различных сферах жизнедеятельности индивида. «Пусковым» механизмом подобной регуляции будет выступать существующий в сознании субъекта образ успешного человека как некая «модель должного» [2. С. 241].

Таким образом, в научной литературе успешность рассматривается как базовая потребность личности и основной мотив поведения, а также результат эффективной деятельности самого индивида.

Содержание представлений о социально успешном человеке различается в зависимости от пола. Гендерный подход как научная теория предполагает, что существующее в обществе противопоставление мужских и женских черт личности, особенностей поведения закрепляет связь между биологическим полом и достижениями в социальной жизни. Индикаторами гендерных характеристик поведения служат социальные ожидания и роли. Так, согласно теории социальных ролей, разработанной американской исследовательницей А. Игли, большинство гендерных различий являются продуктами социальных ролей, поддерживающих или подавляющих различие в поведении мужчин и женщин. Она также выдвинула предположение, что гендерные стереотипы и являются социальными нормами [131].

К настоящему времени в социальной психологии изучены социальные аспекты ролевой дифференциации по половому признаку, имеющие место в различных социокультурных системах. В работах ведущих специалистов в области гендерной психологии (К. Хорни, С. Бем, А. Игли, Ш. Берн, И. С. Кон, И. С. Клёцина и др.) рассматриваются вопросы, касающиеся гендерной социализации, – формирование гендерных норм, социальных и гендерных ролей, освоение общепринятых моделей мужского и женского поведения, гендерных стереотипов и др. [120; 13; 131; 15; 56; 45; 46; 47].

На протяжении двадцатого века социальные роли мужчин и женщин претерпели значительные изменения. Многие исследователи считают, что на современном этапе мы наблюдаем возникновение такого явления, как «кризис женской идентичности», который заключается в том, что традиционный консервативный стереотип патриархального понимания предназначения женщины отживает свое. Но одновременно идеалы деловой женщины, новые модели существования женственности не находят всеобщего признания [77].

Российские психологи А. С. Майгурова и Е. В. Улыбина также отметили, что в современной культуре женщины демонстрируют очень разные формы поведения, поэтому старые стереотипы о женщинах перестают действовать, а новые не сформированы. А вот стереотипы о мужском гендере остаются в неизменном виде. У женщин происходит снижение идентичности с гендером, у мужчин – усиление гендерной идентичности. Однако по-прежнему мужская гендерная группа оценивается и мужчинами, и женщинами как имеющая более высокий статус: «Для женщин сегодня свойственно очень разнообразное поведение, и сложно говорить о том, что какие-то определенные черты присущи большинству женщин. У девушек не формируется представление о «типичной женщине», которой хотелось бы подражать. Мужчины же продолжают ориентироваться на собственную гендерную группу, которая обладает для них высоким авторитетом, и стараются поддерживать традиционные мужские стили поведения. Это способствует сохранению у них гендерной идентичности и гендерностереотипного поведения» [71. С. 233]. При этом в обществе сохраняются гендерные стереотипы, связанные с оценкой успехов и неудач мужчин и женщин. Мужчины представляют себя и других мужчин компетентными и достойными (если не доказано обратное), в то время как женщина должна доказать, почему ее можно считать компетентной и достойной. Женщины недооценивают уровень своей компетентности, а мужчины – переоценивают. Успех мужчины приписывается обоими полами его компетентности и мастерству, успех женщины – внешним обстоятельствам или везению. Мужчинам в большинстве случаев приписываются такие характеристики, как активность, независимость, компетентность, женщинам – пассивность, зависимость, нерешительность.

Эти данные согласуются с исследованиями о гендерном неравенстве, согласно которым гендер вместе с расой и классом является структурой идентичности и солидарности, а также иерархической структурой – мужчины и женщины как социальные группы обладают различным социальным статусом. Высокостатусные группы чаще всего оцениваются в терминах компетентности и экономического успеха, а низкостатусные – в терминах доброты, добросердечия, гуманности и т. п. [15; 84].

В диссертационном исследовании М. Л. Кубышкиной о психологических особенностях мотивации социального успеха сделан вывод, что мотивированные на успех мужчины по своим личностным особенностям значительно меньше отличаются от мужчин в целом, чем мотивированные на успех женщины от женщин в целом. Сильное стремление к социальному успеху провоцирует развитие у женщин таких свойств, как доминантность, агрессивность, манипулятивность, склонность к риску, т. е. тех, которые характеризуют маскулинность, и сдерживают развитие эмпатии, стремления к доверительным отношениям, готовность к помощи, т. е. свойства, которые считаются феминными. Таким образом, личностно-мотивационная система стремящихся к социальному успеху женщин приближается к мужскому типу. В то же время мужчины и женщины с сильным стремлением к успеху, очень мало отличаясь друг от друга по личностным параметрам в целом, показывают различия в самом мотиве: мужчины больше стремятся к признанию и соперничеству, чем к достижениям в значимой деятельности, а женщины – более к признанию и достижениям в значимой деятельности, чем к соперничеству [62].

Современные исследования показывают, что под влиянием все большего проникновения женщин в сферы деятельности, считавшиеся ранее традиционно мужскими, меняется специфика женских представлений об успехе, которые, в свою очередь, выступают в качестве механизма постановки жизненных целей и оценки успешности реализации своей жизненной

стратегии. В 2008 г. защищена кандидатская диссертация Ю. В. Артамошиной «Особенности представлений об успехе женщин, выполняющих традиционные и нетрадиционные профессиональные роли» [3]. Автор показала, что женщины, выполняющие традиционно «женские» профессиональные роли, считают, что успех невозможен без везения и удачи. Образ успешной женщины у них ассоциируется с наличием определенных обстоятельств, которые определяют ее оценку со стороны окружающих (наличие семьи, детей, высокооплачиваемой работы, высшего образования и пр.). Женщины данной группы допускают мысль, что они являются менее ценными работниками, так как меньше умеют и менее образованы, что женщины не могут быть хорошими руководителями, так как не имеют необходимых для этого качеств, что если продвижение по служебной лестнице и происходит, то только за счет помощи мужчин. Семейные обязанности они рассматривают в качестве препятствия для карьерного роста. Каждая пятая женщина, выполняющая традиционные профессиональные роли, имеет высокую степень неудовлетворенности своей профессиональной ролью. Женщины, выполняющие нетрадиционные профессиональные роли, в качестве главного фактора успеха отмечают наличие у человека определенных психологических характеристик, которые ведут к успеху и определяют его внутреннюю психологическую гармонию. Женщины данной группы убеждены, что являются такими же полноценными работниками, как и мужчины.

Однако профессиональный успех приводит к возникновению беспокойства по поводу недостатка времени, уделяемого семье, и тревоге о сохранении семьи. Представления об успехе оказывают влияние и на жизненные цели. Женщины, выполняющие традиционные профессиональные роли, ориентированы на служение и стабильность, склонны отказываться от продвижений по службе, не используют имеющиеся у них возможности. Профессиональную деятельность рассматривают как необходимость для поддержания определенного экономического положения, которое оценивается ими как среднее или низкое. Эти женщины не продумывают стратегии достижения материального достатка, большую значимость для них имеет сфера семейных отношений. В качестве главных жизненных целей они выбирают благополучие семьи и достаток, но вместе с тем убеждены, что достижение целей зависит в основном от внешних факторов, т. е. они проявляют неготовность реализовывать поставленные жизненные цели.

Женщины, выполняющие нетрадиционные профессиональные роли, стремятся самостоятельно принимать решения, сочетать успехи в профессиональной и семейной сферах. Однако в постановке жизненных целей в большей степени ориентированы на профессиональный рост и карьеру. При этом практически половина женщин не удовлетворена своим семейным положением. Достижение благополучия семьи является также важной жизненной целью наряду с достатком и карьерным ростом. Такие женщины ощущают собственную ответственность за реализацию жизненных целей.

Профессор кафедры психологии человека РГПУ им. А. И. Герцена И. С. Клёцина в исследовании о гендерной компетентности студентов и студенток вузов, готовящих специалистов для «мужских» и «женских» профессий, также отметила, что на сегодняшний день в российском обществе весьма активно происходит ломка традиционного гендерного порядка. Следствием этого является сближение мужских и женских ролей и статусных позиций в обществе и семье. В профессиональной деятельности эти изменения в гендерных отношениях происходят наиболее интенсивно. Наблюдается активное приобретение женщинами профессий, которые считались «мужскими», и одновременно отмечена тенденция все большего включения мужчин в те профессии, которые считались «женскими»: сфера обслуживания, социального обеспечения, обучения и воспитания детей. Клёцина сделала вывод: «Мужские нормы и правила считаются универсальными, превосходящими и доминирующими, поэтому юноши в «женском» трудовом пространстве чувствуют себя более комфортно, чем девушки в «мужском» [45].

Таким образом, в современном обществе гендер по-прежнему является одним из определяющих факторов в сфере занятости. На разделении труда по признаку пола основана гендер-

ная сегрегация рынка труда, так как специфика женской рабочей силы в значительной степени определяется материнством. Принятие позиции, что биологический пол не является первопричиной психологических характеристик поведения и социальных ролей, позволяет по-новому реконструировать Я-образ и жизненные сценарии, дает возможность мужчинам и женщинам по-новому оценить свои возможности и притязания, активизировать личностные ресурсы для выбора стратегий самореализации.

В научной литературе появляются серьезные исследования, посвященные специфике социальных представлений об успехе с учетом гендерной принадлежности и выраженности мотивации достижения. В то же время не меньшего внимания заслуживает проблема гендерных особенностей социальных представлений об успешности в юношеском возрасте. Российский социолог И. С. Кона еще в начале 1980-х гг. отметил различия самосознания юношей и девушек. Ядро личности и самосознания мальчика-подростка больше всего зависит от его профессионального самоопределения, а в женском самосознании семье придается большее значение, чем профессии. Соответственно различаются и критерии самооценки юношей и девушек. Если первые оценивают себя главным образом по своим предметным достижениям, то для девушек важнее межличностные отношения. Юноше, не осуществившему профессионального определения, нелегко чувствовать себя взрослым, девушка же может основывать свои притязания на взрослость на других показателях, например наличии серьезных претендентов на ее руку и сердце [56].

Выводы И. С. Кона о существовании зависимости представлений о социальной успешности от пола подтверждают и развивают психологи на современном этапе. А. Р. Тугушева в диссертационном исследовании «Представления о социальной успешности и личностное самоопределение юношества» изучила структуру представлений молодежи о социальной успешности, выявила особенности представлений о социальной успешности в зависимости от пола, возраста, объективной и субъективной оценки успешности, ведущего стиля межличностных отношений. По ее мнению, структура представлений о социальной успешности состоит из ядерных (умение общаться, знание норм этикета, уверенность в собственных силах, значимость и ценность доверия, профессиональное мастерство как высшее проявление своей успешности, возможность максимально раскрыть и проявить себя, умение переживать за окружающих и ощущать полноту сил и энергии), центральных (высокий статус в обществе, целеустремленность) и периферийных компонентов (радушие, откровенность, добродушие, последовательность, скрупулезность, взволнованность). В целом в представлениях девушек доминируют межличностные отношения и целеустремленное поведение, у юношей – активная деятельность [107].

На всех ступенях гендерной социализации важнейшим ее агентом является система образования. Гендерная социализация не ограничивается только выбором брачного партнера, она включает в себя самовосприятие и самооценку, оказывает влияние на ценности и ориентиры в жизни. Система школьного образования и воспитания, с одной стороны, способствует освоению принятых моделей и норм мужского и женского поведения. С другой стороны, в соответствии с общественно значимыми ценностями и нормами формирует определенные социальные качества личности, которые усваиваются учащимися, становятся частью личности и подсознательно направляют ее поведение.

В статье о роли педагогического сопровождения в процессе гендерной социализации школьников И. С. Клёдина пишет о том, что школа является одним из важнейших агентов социализации, и в случае, если учителя при осуществлении педагогического сопровождения придерживаются полоролевого подхода, это влечет негативные последствия для детей: «У девочек прогнозируемы личностные черты, снижающие возможности социально-психологической адаптации в современном сложном мире: пассивность, отсутствие инициативы и способности принимать самостоятельные решения, а также отстаивать собственное мнение; ориен-

тация на зависимое положение от мужчин; отсутствие направленности на профессиональную самореализацию и индивидуальные достижения. Мальчиков, которых готовят к жизни в условиях жесткой конкуренции и борьбы по олимпийской формуле: «Быстрее, выше, сильнее!», для которых в качестве основных ценностей определяют профессиональный успех и необходимость постоянно доказывать свое превосходство, в период взрослости с большой вероятностью ожидают острые дезадаптивные реакции в случае профессиональных неудач, несостоявшейся карьеры, социальной неуспешности <...> Все это может приводить к разочарованию в жизни и озлоблению, а в итоге часто – к алкоголизму и компенсаторному насилию. Характерными поведенческими особенностями здесь являются беспомощность в быту и самообслуживании, безответственность за тех, кто находится рядом» [47].

И. С. Клёцина отметила и другие недостатки полоролевого подхода: он не отражает всего разнообразия ролей мужчин и женщин в современном мире, слишком привязан к понятиям нормы и нормальности, ограничивает развитие индивидуальных способностей и задатков как девочек, так и мальчиков. Полоролевому подходу она противопоставила теорию социального конструирования с такими присущими ей чертами, как отказ от дифференцированных по половому признаку воспитательных влияний, отсутствие ориентации на «особое предназначение» полов, признание взаимозаменяемости женских и мужских социальных ролей, реализация идей гендерного равенства, обеспечение каждому ребенку свободы выбора, воспитание гендерно несхематизированных детей. Воспитание, основанное на гендерном подходе, расширяет возможности для индивидуального выбора человека, позволяет ему проявлять в полной мере, прежде всего, свои человеческие качества. Кроме того, гендерный подход адекватен современным реалиям, тем переменам, которые произошли в двадцатом веке в жизни женщин и мужчин.

Однако для того, чтобы реализовывать принципы гендерного подхода в образовании, сотрудники общеобразовательных учреждений должны сами обладать гендерной компетентностью. И. С. Клёцина трактует это понятие как совокупность четырех составляющих: знаний о существующих ситуациях гендерного неравенства, факторах и условиях их вызывающих; умений замечать и адекватно оценивать ситуации гендерного неравенства в разных сферах жизнедеятельности; способности не проявлять в своем поведении гендерно дискриминационных практик; способности разрешать гендерные проблемы и конфликты [46].

Психолог О. В. Шешукова считает, что особенности полоролевого поведения личности обусловлены уровнем развития социального интеллекта, т. е. способности правильно понимать поведение людей. Так, высокие показатели социального интеллекта младших школьников сопряжены с андрогинным типом гендерной идентичности, что позволяет личности за счет сочетания высокой фемининности и маскулинности проявлять большую адаптивность, гибкость и креативность в поведении. Для детей со средним и высоким уровнем развития социального интеллекта характерно андрогинное полоролевое поведение с такими психологическими характеристиками, как относительная свобода от жесткой половой типизации, самостоятельное преодоление трудностей, активность, доброжелательное отношение к представителям противоположного пола. Фемининный тип полоролевого поведения вызывает затруднения в социальной адаптации личности, что объясняется тем, что рамки традиционного фемининного гендерного стереотипа, проявляющиеся в экспрессивных личностных характеристиках (высокая чувствительность, отзывчивость, зависимость и т. д.), стесняют индивидуальное саморазвитие и самовыражение. Маскулинная модель поведения, обладающая такими характеристиками, как уверенность, самостоятельность, независимость и т. д., более позитивна для самореализации личности в социальном взаимодействии, чем фемининная. Для мальчиков и девочек с низким уровнем социального интеллекта не характерна андрогинная культура поведения, что выражается в их зависимости, низкой социальной активности, отсутствии настойчивости и самостоятельности. Положительной динамики социального интеллекта младших

школьников можно достичь, направляя развивающую работу на совершенствование и формирование социальных знаний, социальной памяти, социальной интуиции, прогнозирования и эмоциональной выразительности, сопереживания, способности к саморегуляции, социальное восприятие, адаптацию и взаимодействие с другими людьми [124].

Гендерную социализацию в современных российских школах социолог А. В. Смирнова обозначила как «гендерно нечувствительную», реализуемую в латентной форме с привлечением различных способов воздействия, преимущественно ненаправленного характера. Это гендерная социализация, в ходе которой юношам и девушкам предписывается реализовывать разные жизненные стратегии, способности индивида не учитываются. Второй вид гендерной социализации – «гендерно чувствительная» – характеризуется как более демократичная, которая не заводит юношу или девушку в жесткие рамки патриархальных стереотипов, способствует самостоятельному выстраиванию жизненной стратегии независимо от половой принадлежности, развивает способность противостоять общественному мнению в случае, если их выбор не соответствует доминирующим типам феминности-маскулинности.

Смирнова считает, что большинство руководителей учебных заведений и учителей передают школьницам и школьникам патриархальные гендерные стереотипы. Через учебную литературу по всем дисциплинам для всех ступеней полной средней школы транслируются традиционные стереотипы о разделении сфер жизни, профессий, семейных обязанностей, увлечений. Таким образом, все каналы гендерной социализации в школе используют традиционные образцы в качестве доминирующего типа мужественности и женственности, поэтому за время обучения гендерные представления учащихся становятся более однородными, ориентированными на патриархальные нормы [98].

Педагоги также отмечают существование парадоксального явления в системе российского образования: образование мужское по своему содержанию (учебные планы, предметы), но формы организации обучения, способы передачи знаний выстроены таким образом, что по своим психофизиологическим параметрам являются преимущественно женскими, особенно в начальной школе. Современная педагогика в целом и воспитание как педагогическое явление нуждаются в осмыслении обозначенного противоречия и корректировке вопроса полоролевой социализации воспитанников. Целью нового гендерного подхода в образовании должна стать де-конструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола и создание условий для максимальной социализации, самореализации и раскрытия способностей мальчиков и девочек [16. С. 16–19].

Таким образом, психологи, социологи, педагоги являются сторонниками принципа андрогинии в образовании, согласно которому мужественность и женственность не противопоставляются друг другу, потому что человек с характеристиками, строго соответствующими его полу, оказывается малоприспособленным к жизни. То есть низкомаскулинные женщины и высокофемининные мужчины отличаются беспомощностью, пассивностью, тревожностью, склонностью к депрессии, а высокомаскулинные женщины и мужчины характеризуются трудностями в установлении и поддержании межличностных контактов. Обнаружена связь андрогинии с высоким самоуважением, способностью быть настойчивым, мотивацией к достижениям, эффективным исполнением родительской роли, внутренним ощущением благополучия.

Ряд исследователей приходит к выводу о необходимости педагогического сопровождения юношества в процессе социализации. Старшеклассники затрудняются выстраивать долгосрочные жизненные планы, которые способствовали бы, в том числе, достижению успешности, а копирование и подражание кому-либо нельзя признать успешной самореализацией. А. Р. Тугушева видит выход в индивидуальном психолого-педагогическом сопровождении старшеклассников, оказании помощи в случае затруднений в жизненном планировании, что должно включать постановку последовательного ряда целей, формирование представления о том, как будут эти цели достигаться, т. е. о необходимых и адекватных средствах. Постановка любой

цели, планирование ее достижения предполагают регулярные консультации, направленные на формирование юношеством реалистичной картины будущего, которая воздействует на поведение человека в настоящем. Видение себя в будущем подразумевает представление о том, что будет делать жизнь более осмысленной [107].

По мнению В. М. Пятуниной, юношеский возраст – это сензитивный период формирования идентичности, ценностных и нравственных установок личности и, следовательно, именно на этом этапе существуют возможности для педагогического сопровождения процесса личностного развития вообще и формирования социальной успешности в частности. В ходе социально – педагогического сопровождения юношеского возраста Пятунина предлагает учитывать возрастные и гендерные особенности формирования социальной успешности. Современное образование в России в большей степени направлено на подготовку выпускников к выбору профессии и получению ими профессионального образования, поэтому особую актуальность представляет работа со старшеклассниками, для которых формирование социальной успешности ориентировано на поиск компромисса самореализации в семейной и профессиональной областях. В основу персонифицированного сопровождения девушек должны быть положены следующие принципы: приоритетной самореализации, развития просоциальных интересов и потребностей личности, содействия принятию женской социальной роли. Последний, по мнению автора, предполагает «интериоризацию комплекса ожиданий, установок и поведенческих стереотипов, связанных с этим, которые для женской части юношеской популяции существенно влияют на характер поведения» [82. С. 139]. Выделение этого принципа связано с тем, что девушки с отклоняющимся поведением принимают, как правило, мужские стереотипы, и зачастую их поведение носит маскулинный (мужской) характер, а содержание женской социальной роли в меньшей степени предполагает девиантность.

На сегодняшний день разрабатываются идеи воспитания и обучения с учетом гендерного фактора (Н. Н. Куинджи, А. А. Чекалина, Т. А. Репина и др.) [64; 123; 84]. Внимание исследователей привлекает вопрос об историческом опыте раздельного обучения мальчиков и девочек в нашей стране [80].

Итак, современные психологические концепции утверждают необходимость нового гендерного подхода в образовании. Конструктивным считается тот тип социализации, при котором идет формирование андрогинной личности, вбирающей в себя все лучшее из обеих половых ролей. Успешная полоролевая социализация связана с высоким самоуважением, способностью быть настойчивым, мотивацией к достижениям, внутренним ощущением благополучия.

Существующие исследования позволяют расширить представление об особенностях развития социальной успешности в юношеском возрасте с учетом гендерных характеристик. Но в педагогической практике существует противоречие между объективными потребностями в создании системы воспитания качеств, способствующих достижению социального успеха, с учетом возрастных и гендерных особенностей и неразработанностью педагогических условий и средств такой деятельности. И хотя в педагогике существует широкая теоретическая и методическая база проблемы сопровождения школьников и молодежи в процессе формирования социальной успешности, однако существующие наработки практически не учитывают гендерного фактора в этом процессе.

Одним из важнейших условий эффективного управления организацией является учет потребностей и интересов людей. Но в ситуации, когда люди в значительной степени лишены понимания своего предназначения, а потому дезориентированы и цепляются за некие устоявшиеся стереотипы «мужского» и «женского», невозможно результативно решать проблему мотивации сотрудников к производительной деятельности. Таким образом, гендер является важным фактором в определении жизненных возможностей, планов и шансов, а система обра-

зования оказывает серьезное воздействие не только на приобщение людей к базисным социальным ценностям и практикам, но и на их формирование.

3. Коммуникативный аспект развития человеческих ресурсов средствами образования

1. Подходы к определению понятия «управление человеческими ресурсами»

Рассмотрим некоторые подходы к определению понятия «управление человеческими ресурсами», чтобы в дальнейшем использовать его более осознанно.

Управление человеческими ресурсами (УЧР) представляет собой человеческий аспект управления предприятием и относится к сфере отношений работников со своими организациями. Человеческие ресурсы должны использоваться таким образом, чтобы наниматель мог получить максимально возможную выгоду от их умений и навыков, а сотрудники – максимально возможное материальное и психологическое удовлетворение от своего труда (см.: Грэхем Х.Т., Беннетт Р. Управление человеческими ресурсами, 2003).

Причинами возрастания потребности в квалифицированном УЧР на современном этапе развития общества являются различные факторы. Прежде всего меняется сам человек, его отношение к работе, мотивация и жизненные приоритеты, а затем отношения между людьми вследствие усиления информатизации общества. Эти изменения коснулись как характера, так и структуры отношений. Кроме того, причиной является возрастающая роль УЧР в современном менеджменте. Если раньше управление человеческими ресурсами рассматривалось как вспомогательная функция, то теперь оно связано со всеми отраслями менеджмента (см. Филонович С. Р. Область HMR: трудности и перспективы интеграции, 2007).

В историческом аспекте УЧР нельзя рассматривать отдельно от той ситуации, в которой осуществлялась деятельность по управлению человеческими ресурсами (независимо от названия этой деятельности на тот период времени), и от восприятия людьми этой ситуации.

Одной из основных проблем изучения этой темы является сложность в установлении основоположника, так как проблема управления человеческими ресурсами возникла с появлением первой организации. К примеру, уже в **«Книге правителя области Шан»** управление относили к одной из трех функций государства и рассматривали механизмы законодательного и административного управления. В книге писали, что если правитель добивается хорошего управления с помощью закона, его государство станет сильным; если правитель добивается хорошего управления, опираясь на добродетельных чиновников, его государство будет расчлениено. Если правитель умело направляет три основные функции государства (земледелие, торговля и управление), он может безболезненно заставлять людей менять занятия [48]. Таким образом, в иной форме УЧР зародилось достаточно давно, но обрело официальную форму сравнительно недавно. Многие авторы приурочивают это к появлению школы научного управления.

Школа научного управления, существовавшая в 1885–1920 гг., опиралась на работы **Ф. У. Тейлора** и его систему теоретического и практического научного управления, которое ставило себе цель справиться с заблуждениями рабочих, что повышение продуктивности труда нанесет вред коллегам, с ошибочной системой организации труда, «принуждавшей» рабочих трудиться непродуктивно, а также справиться с непроизводительными, грубо практическими методами производства, которые вредили предприятию.

При научной организации труда, согласно Тейлору, администрация, во-первых, берет на себя выработку научного фундамента взамен традиционных и грубо практических методов. Во-вторых, на основе научно установленных признаков отбирает рабочих, а затем тренирует,

обучает и развивает каждого отдельного рабочего. В-третьих, осуществляет сотрудничество с рабочими в направлении соответствия всех отдельных отраслей производства научным принципам. В-четвертых, устанавливается почти равномерное распределение труда и ответственности между администрацией предприятия и рабочими [103].

Помимо Тейлора в рамках школы научной организации труда работали **Френк** (занимался изучением хронометрических показателей способов работы и оптимизировал их), **Лилия** (одна из «пионеров» в области психологии управления), **Гилберт** («Исследование усталости», 1916 г., «Прикладная наука о движении», 1917 г.), **Генри Гантт** (ввел в планирование ленточные диаграммы) и др.

Позднее, в 1920–1950 гг., получила развитие «административная школа управления», ее идеей стала разработка общих проблем и принципов управления организацией в целом. Сформулировано понятие организационной структуры фирмы как системы взаимосвязей, имеющей определенную иерархию. При этом организация рассматривалась как замкнутая система. Появилось понимание того, что организацией нужно управлять систематизированно, чтобы более эффективно достигать целей. К основоположникам этой школы можно отнести **Г. Эмерсона** (12 принципов производительности) и **Анри Файоля** (14 принципов административной деятельности управленческого персонала).

К одной из наиболее современных классических школ УЧР относят школу поведенческих наук, которая в 1950-х гг. вышла из школы человеческих отношений. Основным ее направлением в отличие от школы межличностных отношений является методология повышения эффективности отдельного работника. Наибольший вклад в эту школу внесли следующие теории.

Теория стилей руководства **Р. Лайкерта** описывает четыре модели руководства. В первой руководитель не доверяет подчиненным, они не принимают решений; основной стимул – страх и угроза наказания; в четвертой – полное доверие. Принятие решений идет на всех уровнях, хотя и интегрировано. Поток коммуникаций не только вертикален, но и горизонтален. Вторая и третья модели промежуточные.

Д. Макгрегором описаны две теории о точках зрения руководства на человеческую природу сотрудников. Теория Х подразумевает, что человек старается уклоняться от работы, здесь не учитывается положительная мотивация, а в некоторых случаях мотивы рабочих считаются помехой. Теория Y подразумевает, что человек не испытывает постоянную неприязнь к работе, и многое зависит от мотивации и возможности контроля им условий труда.

Ф. Герцберг выделяет две группы факторов мотивации труда. Первая группа включает гигиенические факторы: заработная плата, безопасность и условия на рабочем месте, статус, правила и т. п. Вторая группа включает мотивирующие факторы, связанные с характером и сущностью работы (удовлетворенность трудом, высокий уровень мотивации и трудовых достижений, стимулируют эффективный труд).

В современном мире заметен и возросший интерес к «Теории Z» **В. Оучи**, основанной на его опыте работы с японской системой УЧР, основной упор в теории направлен на коллективистские принципы мотивации по системе «фирма – семья». Работники упорно трудятся для благополучия фирмы, которая в свою очередь обеспечивает их постоянной работой, хорошими условиями жизни и постоянно растущим доходом. Таким образом, работник трудится на свою «фирму – семью» и, как следствие, на себя, тем самым мотивация идет через моральные факторы (Ouchi W. G. Theory Z: how American business can meet the Japanese challenge, 1981).

Одной из современных концепций УЧР является теория человеческого капитала, описанная в работах **Г. Беккера** (в 1964 г.) и **Т. Шульц** (в 1968 г.). Шульц характеризовал человеческий капитал как *имеющийся у каждого запас знаний, навыков, мотиваций*. Инвестициями в него могут быть образование, накопление профессионального опыта, охрана здоровья, географическая мобильность, поиск информации [132]. При этом понимание зависимости

богатства общества от характера занятий людей и их способности к труду не ново, это отмечал еще **В. Петти** (Политическая арифметика 1676 г.). Взрослого Петти оценивал вдвое дороже, чем ребенка, а «моряк в действительности равен трем крестьянам».

В современных условиях активно продолжается изучение человеческого капитала. По данным исследований, проводимых в мире и России, его можно представить как раздел интеллектуального капитала, в составе которого выделяют: человеческий, структурный (знание всей компании, а не ее отдельных работников) и рыночный (отношение с клиентами – имидж компании, торговые марки и т. п.) капиталы (Никифорова Ю. В. Интеллектуальный капитал организации: новый подход к определению и оценке на базе квантово-механической теории, 2010).

В настоящее время работе по улучшению человеческого капитала уделяется значительное внимание во всех развитых странах. Некоторые авторы выделяют человеческий фактор как следующую ступень человеческого капитала, выражая его в виде системы определенных, творчески развивающихся, созидательно ориентированных и востребованных человеческих свойств. Причины трансформации человеческого капитала в человеческий фактор связывают с переходом от постиндустриального общества к новой экономике, в которой особая роль уделяется информационным технологиям. Данный переход обусловлен отходом от коммерческого восприятия человеческого ресурса к гуманистическому подходу (Рассказов А. В. Экономические аспекты формирования категории «человеческий фактор», 2010).

Таким образом, подходы к управлению человеческим ресурсом можно разбить на несколько основных групп. Первая группа представляет собой систему непосредственного управления, когда человек используется как инструмент, требующий для него созданных способов работы, мотивации и непосредственного управления; к этой группе можно отнести школы научного и административного управления, а также «теорию X» Макгрегора.

Вторая группа основывается на коммуникациях между работниками, отлаженности их действий и производственных навыках каждого рабочего; к этой группе можно отнести «теорию Z» Оучи, школы поведенческих наук и человеческих отношений (исключая «теорию Y»).

К третьей группе относится теория человеческого капитала, где делается упор не столько на повышение навыков и отношений в коллективе, сколько на выработку компетенций у работника, повышению его способности приобретать навыки, его мобильности и условий, при которых он наиболее мотивирован.

В свете экономического кризиса наметилась тенденция склонности к инвестированию в человеческий капитал, который, как показал кризис, представляет собой основной экономический ресурс, использование которого является основой деятельности любой компании (Никифорова Ю. В. Сущность интеллектуального капитала и его роль в общей структуре капитала, 2010). В США сформировалась тенденция обогащения интеллектуального капитала за счет уже находящихся в стране иммигрантов, при этом идет активное инвестирование в данную сферу. Для инвестирования разрабатываются две большие группы программ в зависимости от уже имеющейся у целевой группы квалификации, первая группа программ для высококвалифицированных специалистов, вторая – для специалистов со средней квалификацией (Singer A. Investing in the Human Capital of immigrants, 2012).

В российской же действительности практически не реализуется экономический закон распределения по труду, помимо этого расчеты коэффициента витальности (интегративный показатель успешности демографической политики) показывают, что в стране число эффективных человеческих жизней значительно уменьшилось. В связи с этим механизм развития человеческого капитала сосредоточен на снижении отрицательных влияний внешней среды на систему воспроизводства человеческого капитала (Згонник Л. В. Национальная доктрина развития человеческого капитала, 2009).

Говоря о человеческом ресурсе, нужно смотреть на людей, работающих в организации, не просто как на винтики, выполняющие свою маленькую функцию в большом механизме.

Человеческий ресурс подразумевает помимо текущего состояния (выполняемой роли) потенциал (набор компетенций, способность к развитию).

Такие понятия, как «персонал», или «работники», описывают тот же объект, но термин «человеческий ресурс» намекает на планирование, активное включение фактора возможностей людей в прочие организационные процессы.

Особую роль учет и планирование ресурсов приобрели с появлением процессных моделей предприятий и процедур реинжиниринга бизнес-процессов. Реинжиниринг включает в себя разработку и внедрение организациями интегрированных информационных систем, которые иначе называются системами планирования ресурсов (ERP). Детальный и кропотливый учет всех ресурсов (финансовых, производственных, людских и пр.) позволяет создать их устойчивые связки (в том числе за счет информационной системы) в рамках системы управления в целях максимизации эффективности работы организации или проекта.

Складывающаяся в настоящий момент в этой области практика указывает на преодоление тенденции недооценивать человеческий ресурс в ряду остальных. Это связано прежде всего с появившейся в нашей стране конкурентной средой, которая диктует организациям такие качества, как адаптивность и креативность. Очевидно, все прочие ресурсы не способны их обеспечить, поэтому на первый план выходят человеческие.

Итак, человеческий ресурс (капитал) – это прежде всего знания, навыки и мотивация конкретного человека, стоящего за этим абстрактным понятием.

2. Смысл жизни как сквозная жизненная мотивация

Один из личностных компонентов человеческого капитала – мотивация. Рассмотрим термин в самом широком (смысловом) смысло-жизненном понимании. Смысл жизни, осознанный или нет, есть крайняя степень вопроса мотивации к деятельности, т. е. мотивация к жизни, ее стержень и причина стремления к развитию знаний и навыков.

Вопросу смысла жизни уделено немало внимания в исследованиях самого разного толка. Издавна и по сей день его поиску отдают свои усилия многочисленные философские школы и религиозные течения. Постоянство интереса к этой теме объясняется непреходящей для мыслящей личности значимостью. Субъект исследования смысла жизни волей или неволей выступает в роли части объекта изучения, а такой объект мало кого оставляет равнодушным.

Родовое по отношению к смыслу жизни понятие «смысл» есть *сущность* любого феномена, которая не совпадает с ним самим и связывает его с более широким контекстом реальности. Сущность же есть качество, без которого предмет невозможно осмыслить, поэтому, говоря о смысле и сущности, не следует забывать, что они являются гносеологическими понятиями, и следовательно, как и прочие, скованы пределами человеческого познания.

При рассмотрении проблемы смысла необходимо иметь в виду: это *проблема человека*, а не мира. Даже когда мы ищем объективную сторону смысла, мы лишь отделяем более или менее коллективное представление о предмете от крайне индивидуального.

Итак, по определению смысла, сущность жизни оправдывает ее существование и связывает с чем-то большим. Оправдание существования подразумевает формулировку идеи, назначения, *функции*. Связь с чем-то большим расширяет *контекст* познания для обеспечения истинности этой формулировки.

Обычно представлены два типа смысла жизни: человека и мира. Первый вопрошает: зачем я живу, второй – зачем существует мир. Несмотря на различие объектов в этих вопросах, общим в них обнаруживается субъект – *человек вопрошающий*

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.