

УДК 316.62:378.6

Донева О.В.

**СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ
ХАРАКТЕРИСТИКА
СОЦИАЛЬНОЙ
ОТВЕТСТВЕННОСТИ
СТУДЕНТОВ
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО
ПРОФИЛЯ**

Ключевые слова: социальная ответственность, социальное поведение личности, студент технологического вуза.

В педагогике проблема социальной ответственности связана с теорией формирования коллектива и развития коллективизма как черты личности (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов и др.). А.С. Макаренко определил ответственную зависимость как принцип воспитания. Ш.А. Амонашвили и В.А. Сухомлинский считали основой воспитания ответственности человека формирование у него нравственной позиции личности.

Процесс включения человека в определенную социальную группу или общность формирует социальную ответственность, возникающую вследствие того факта, что человек живет в обществе и имеет обязательства по выполнению требований, предъявляемых к нему этим обществом. В своем исследовании Э. Дюркгейм подчеркивает значение социального фактора в развитии личностных качеств человека, в частности ответственности, в основе которой находятся коллективные представления большинства социальных общностей [1].

Д.И. Фельдштейн социальную ответственность рассматривает как сложное интегральное качество личности, выражающееся в глубокой взаимосвязи объективной необходимости выполнения общественных норм и внутренней готовности человека принять и нести ответственность за себя и за других людей. При этом за себя в общем деле, за это общее дело и за других людей в плане актуализации себя в других [2].

Следуя намеченному пути исследования социальной ответственности, подвергнем педагогическому анализу проблему ответственности в социальном аспекте и попытаемся выяснить, что представляет собой социальная ответственность будущего специалиста (инженера, архитектора) и каковы ее

структурные компоненты. Обозначение структурных элементов позволит нам определить множество их потенциальных состояний.

Одной из задач данного исследования являлось выделение и обоснование содержательных коррелятов компонентной структуры социальной ответственности студентов технологического вуза. Социальная ответственность формулируется нами как устойчивое нравственно-ценностное личностное образование, включающее стратегию социально ответственного поведения личности, основой которой является сознательная установка на активное и добровольное выполнение социальных ролей, соответствие поступков и их последствий нормам и ценностям общества, а готовности нести ответственность за полученный результат. Социальная ответственность раскрывается в следующих структурных компонентах: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-прогностический.

В ходе анализа компонентной структуры социальной ответственности студента вуза необходимо выделить и обосновать основные критерии, а также показатели их сформированности. Условием для понимания служит утверждение, что критерии – это признаки, на основе которых производится суждение или оценка.

Критерием оценки сформированности когнитивного компонента социальной ответственности студентов вуза выступает социальная осведомленность. Этот критерий раскрывают следующие показатели: знания о содержании основных социальных ценностей, знания о базовых социально одобряемых стратегиях ролевого поведения, осознание личного и социального значения их норм.

При определении содержания указанного компонента социальной ответственности студентов вуза мы основывались на следующем суждении: система знаний человека о содержании, средствах, способах поведения, служащая для него реальной опорой при его осуществлении, является ориентировочной основой социального поведения. Общество, социальная группа представлялась как некий набор определенных социальных позиций, «мест» в социальном пространстве (муж, инженер, ученый, солдат, школьник и т.д.), действуя в рамках которых человек должен выполнять как бы особый «социальный заказ» – реализовать предписываемую ему функцию. Следуя этим «правилам игры», человек исполняет один из нескольких вариантов социальной роли (дефиниция «роль» была введена независимо друг от друга американскими социологами Р. Линтоном и Дж.Г. Мидом в 30-х гг. XX в.), в связи с чем в сходных обстоятельствах, например, занимая одинаковые должности, совершенно разные люди ведут себя аналогичным образом. В социальной роли личности отражены социально-типические аспекты поведения. При этом каждый человек вносит в ролевое поведение свои собственные индивидуальные черты через своеобразное восприятие роли применительно к личностному образу [3]. В данном случае важен также эффект взаимодействия в студенческой группе, в частности степень идентификации личности с группой, принятия ее норм и ценностей.

С учетом социального статуса студенческой молодежи можно утверждать, что студенты уже выполняют определенные социальные роли в достаточном объеме. Это роли студента, гражданина и др. В то же время некоторые социальные роли только начи-

нают осваиваться молодыми людьми: профессиональные роли, семейные роли и т.д. Следовательно, в содержании социальной ответственности студентов отражены как реально выполняемые социальные роли и определяющие их социально значимые нормы, ценности и цели общества, так и осваиваемые в процессе социального воспитания социальные роли. Отметим, что социальная ответственность студентов вуза отражается не только в реализации актуальных социальных ролей, но и в активном, осознанном и добровольном освоении ими потенциальных социальных ролей, в том, как они интериоризируют социальные нормы, охраняющие ценности общества.

Важнейшими ориентирами личности в жизни, безусловно, являются социальные ценности. Как отмечают Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров, социальные ценности являются общественно значимыми для личности, социальной общности, общества в целом. Как правило, социальные ценности не подвергаются сомнению, они служат эталоном, идеалом для всех людей, на их формирование направлен педагогический процесс [4]. Таким образом, ценности направляют, а их нормы разрешают, запрещают или предписывают характер отношений, формы поведения, цели и способы их достижения. Для того чтобы социальные ценности и охраняющие их нормы стали реальными ориентирами социального поведения, студенту необходимо усвоить содержание самой социальной ценности и понять охраняющую ее норму – признать ее личную и социальную необходимость.

Критерием оценки сформированности мотивационно-ценностного компонента социальной ответственности студентов вуза выступает просоциальная направленность, которая проявляется

в следующих показателях: просоциальные ценности и ценностные ориентации, альтруистические мотивы, социальная направленность признаваемой ответственности.

Одним из показателей просоциальной направленности выступают альтруистические мотивы социального поведения. Альтруистическим поведением является поведение, которое направлено на благо иных лиц или социальных объединений, вне связи с любыми внешними поощрениями. Зарубежная педагогика параллельно с этим понятием широко использует термин «просоциальное поведение», носящий общий характер и охватывающий различные формы поведения, которые осуществляются в интересах какого-либо «социального объекта» (человека, коллектива, общественной организации и т.п.), в отличие от поведения, которое преследует сугубо личные цели [5]. Альтруистическое поведение является частным случаем просоциального.

В мотивации социального поведения студента побудительную и направляющую функции выполняют его ценностные ориентации. Следует согласиться с точкой зрения М. Рокича, которая раскрывает индивидуальную систему ценностных ориентаций как систему убеждений, определенную на всю жизнь с учетом предпочитаемых типов поведения и целей, структура которой выступает определяющей также и для структуры мотивации. Терминальные цели студента, которые направлены исключительно на собственное благополучие, имеют выраженный индивидуалистический характер, т.е. показывают отсутствие у него просоциальной направленности и, как следствие, социальной ответственности [6]. Мотивационно-ценностные ориентации, выступая одним из центральных

личностных образований, направлены на осознанное отношение человека к социальной действительности, определяют широкую мотивацию его поведения и оказывают существенное влияние на все стороны его деятельности (Б.Г. Ананьев, В.А. Ядов). Следовательно, развитие мотивационно-ценностных ориентаций человека имеет тесную связь с развитием социальной ответственности.

Следующим компонентом социальной ответственности студентов вуза выступает рефлексивно-прогностический. В качестве его критерия выделяем социальную самостоятельность, проявляющуюся в таких показателях, как умение прогнозировать социально значимые и личные последствия своих действий, способность к рефлексии своего поведения, способность к эмпатии.

Г.Г. Голубев и К.К. Платонов рассматривают самостоятельность, ставшую чертой характера, как способность работать без помощи других, независимо от того, выполняется ли работа по заданию руководителя или по собственной инициативе [7]. П.М. Якобсон раскрывает сущность самостоятельности как определения человеком своих поступков с опорой на свои знания, убеждения, представления о действиях, необходимых в определенных ситуациях [8].

Самостоятельность как одно из ведущих качеств личности выражается в умении поставить определенную цель, настойчиво добиваться ее выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений [9].

Социальная самостоятельность возможна при условии такого совпадения

интересов и потребностей студента с интересами и потребностями общества, при котором общественно значимое воспринимается им как значимое для него самого и предполагает прочную аффективную сопереживающую связь с обществом. При этом личность сознательно подчиняет общественным интересам собственную волю и деятельность. Исходя из этого значимым показателем социальной самостоятельности как критерия оценки рефлексивно-прогностического компонента социальной ответственности студентов вуза необходимо считать способность к эмпатии.

Заметим, что в определениях дефиниции «эмпатия» сочетаются три аспекта: точное понимание мыслей, чувств и потребностей людей, ценностное «вчувствование» в происходящие события и надежная аффективная сопереживающая связь с окружающими. Без эмпатии неосуществимы ни совместные социальные эмоции, ни слаженное коллективное действие, ни сплоченная общность группы, коллектива, ни борьба за справедливость, ни великие чувства, в том числе чувства патриотизма, социальной ответственности.

Существенной смысловой детерминантой альтруизма выступает мотив сочувствия, в основе которого лежит воспитание идентификационных и эмпатических способностей личности. Реализация этого мотива возможна при осуществлении мысленной постановки личности на место нуждающегося в помощи человека посредством вчувствования и сопереживания ему.

Способность к рефлексии собственного поведения мы обозначаем в исследовании как следующий показатель социальной самостоятельности, являющийся критерием оценки рефлексивно-прогностического компо-

нента социальной ответственности студентов вуза, так как именно в качестве субъекта сознательной рефлексивной воли человек может выступать как самостоятельная, ответственная личность. Рефлексия позволяет студенту осознанно и целенаправленно регулировать свое социальное поведение, произвольно контролировать его и управлять им. Без опоры на рефлексивную самостоятельность приводит к односторонней, импульсивной активности, к пренебрежению объективными закономерностями социального развития.

Если цели студента невыполнимы и значительно превышают его возможности, рефлексивные способности могут оказать тормозящее действие на волю и заблокировать их осуществление. Наряду с этим осознание себя способным к осуществлению своих целей приводит к активизации волевых действий. Адекватное представление студента вуза о собственных возможностях по осуществлению своей воли и о границах ее проявления позволяет полнее реализовать поставленные цели, а также увеличить степень свободы, а следовательно, и ответственности.

М.И. Рожков и Т.Н. Сапожникова рассматривают воспитание социальной ответственности молодежи в контексте экзистенциальной педагогики, с позиции рефлексивно-деятельностного подхода. При таком подходе в качестве цели выступает процесс воспитания свободного человека, обладающего внутренней свободой, который осознает себя хозяином своей судьбы и поступает в соответствии с добровольно принятыми морально-нравственными ценностями общества. Авторы в процессе воспитания социальной ответственности в юношеском возрасте основываются на следующих принципах [10]:

- принцип «взаимной ответственности и ответственной взаимности» (А.С. Макаренко) включает сопряжение свободы взрослеющего человека и свободы педагога, при котором право выбора всегда уравнивается осознанной ответственностью за свой выбор. Студенты должны понимать, что они отвечают за результаты деятельности коллектива – это проявление ответственной зависимости. В то же время в их студенческом сообществе должна формироваться норма ответственности группы за каждого, а каждого – за группу, что представляет собой взаимную ответственность. Такая норма поведения в коллективе формирует мотивацию ответственного поведения;
- принцип эмпатийного взаимодействия предполагает создание такого пространства со-бытия педагога и студента, при котором возможно формирование системы социально одобряемых ценностных ориентаций субъектов педагогического взаимодействия, расширение субъективного образа мира, освоение продуктивных способов взаимодействия с социумом;
- принцип социального закаливания предусматривает включение студентов в ситуации, требующие волевого усилия для преодоления негативных воздействий социума, выработку определенных способов этого преодоления, приобретение социального иммунитета, устойчивости к стрессам, формирование рефлексивной позиции;
- принцип стимулирования нравственной самооценки деятельности и поступков включает сопоставление студентом своих действий с нравственными нормами и гуманистическими позициями. Такое сопо-

- ставление и есть моральное ядро, главный регулятор принятия им решений и совершения действий;
- принцип формирования достаточной компетенции предполагает стимулирование активного взаимодействия студентов с социокультурной средой с целью расширения жизненного опыта и рефлексии связанного с ним переживания. Результат такого взаимодействия предполагает сформированность социальной компетентности как совокупности духовно-нравственных ценностей и установок личности, знание проблем социальных отношений и умение делать свой собственный социальный выбор;
 - принцип дилеммности направлен на включение студентов в ситуации экзистенциального выбора с разными вариантами способов решения с целью создания ценностно-смысловой интеграции. В процессе решения моральной дилеммы у студентов сознательно усвоенные моральные принципы становятся мотивами поведения. Таким образом, формируется их нравственная саморегуляция, происходит качественный переход моральных (социальных) норм в нравственные (внутренние) нормы;
 - принцип осознания последствий поступка, включающий педагогические действия, направленные на прогностическое понимание студентами изменений, которые произойдут в результате их действий или бездействия.

Реализация этих принципов способствует формированию нового видения организации воспитательного процесса, исключающего доминирование внешних требований и угроз наказания и предполагающего добровольное и сознательное выполнение

морально-нравственных норм, правил поведения и обязательств как интериоризированных социальных ценностей, определяющих процесс жизненного самоопределения личности.

Следующим компонентом социальной ответственности студентов вуза выступает деятельностный компонент. Критерием его сформированности является социальная активность, которая проявляется в таких показателях: способность к принятию на себя дополнительных обязанностей, способность к проявлению инициативы и реализации социально полезной деятельности в образовательной среде вуза и за ее пределами.

К.В. Карпинский субъектную активность раскрывает как активность личности – субъекта деятельности, ориентированную на инициацию, поддержание, развитие, построение, на оперативный контроль над деятельностью, на управление деятельностью, побуждаемую функциональной потребностью в деятельности [11].

П.И. Юнацкевич с соавт. инициативу рассматривают как самостоятельное участие человека в различных сферах социальной жизни, в котором он самостоятельно берет на себя решение какой-либо задачи и выступает как ее активный проводник в жизнь. Инициатива, по словам авторов, выступает как составная часть дисциплины в обществе, та сторона взаимодействия личности и группы, где активным началом обладает человек. Мера инициативы, которую способно развить общество в людях, показывает, насколько оно создает реальные предпосылки свободы человека и способствует формированию человеческой личности [12].

С позиций социально-педагогической теории термин «инициатива» рассматривается как деятельность человека по реализации социально

обусловленного нового предложения, направленного на изменение окружающей действительности и себя в ней. Учитывая тот факт, что любой инициативе присуща социальная значимость, она может определяться как форма деятельности детей и взрослых, превышающая по своей эффективности предыдущие инициативы, содержащая новизну в способах достижения социально значимой цели.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что все компоненты социальной ответственности личности взаимосвязаны и взаимобусловлены, каждый требует выполнения комплекса определенных социально значимых умственных действий в их логической последовательности.

На основании вышеизложенного необходимо отметить, что определение сущности, структуры, критериев и показателей социальной ответственности студентов выступает необходимым условием для понимания механизмов ее развития у студентов в образовательном пространстве вуза.

Библиография

1. Дюркгейм Э. Социология образования. М., 1996. С. 55–56.
2. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. М.: МПСИ, 2004.
3. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. Минск: Книжный Дом, 1999.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2005.
5. Kohlberg, L., 1981. The philosophy of moral development: Moral Stages and the Idea of Justice (Vol. 1). N.Y.: Harper & Row.
6. Rokeach, M., 1973. The Nature of Human Values. N.Y.: The Free Press: 137–151.
7. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1981.
8. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1991.
9. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания: в 7 т. 2-е изд. М.: Изд-во АПН, 1958. Т. 5.
10. Рожков М.И., Сапожникова Т.Н. Рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2, т. 2. С. 58–64.
11. Карпинский К.В. Человек как субъект жизни. Гродно: ГрГУ, 2002.
12. Нравственное развитие взрослого человека / П.И. Юнацкевич [и др.]. СПб.: ИОВ ПАНИ, 2009.

Bibliography

1. Durkheim, E., 1996. Sociology of education. Moscow: 55–56. (rus)
2. Feldstein, D.I., 2004. Psychology of getting older. Structural and substantial characteristics of personality development: Selected works. Moscow: published by Moscow Psychology and Sociology Institute. (rus)
3. Gritsanov, A.A. (Ed.), 1999. The newest philosophical dictionary. Minsk: published by Knizhny Dom. (rus)
4. Kodzhaspirova, G.M. and A.Yu. Kodzhaspirov, 2005. Pedagogical dictionary. Moscow: published by Academy. (rus)
5. Kohlberg, L., 1981. The philosophy of moral development: Moral Stages and the Idea of Justice (Vol. 1). N.Y.: Harper and Row.
6. Rokeach, M., 1973. The Nature of Human Values. N.Y.: The Free Press: 137–151.
7. Platonov, K.K., 1981. Brief dictionary of the system of psychological concepts. Moscow: published by Vysshaya Shkola. (rus)
8. Jacobson, P.M., 1991. Psychological problem of personal behavior motivation. Moscow: published by Prosveshcheniye. (rus)
9. Makarenko, A.S., 1958. Problems of Soviet education school: in 7 vol. (Vol. 5). 2nd ed. Moscow: published by APN. (rus)
10. Rozhkov, M.I. and T.N. Sapozhnikova, 2012. Reflective and activity-based approach to developing social responsibility of youth. Yaroslavl Pedagogical Journal, 2 (2): 58–64. (rus)
11. Karpinsky, K.V., 2002. Person as the subject of life. Grodno: published by Grodno State University. (rus)
12. Yunatskevich, P.I. et al., 2009. Moral development of an adult. St. Petersburg: published by Institute of Adult Education. (rus)