

343  
Ш-149

На правах рукописи

*М. Шакурова*

**ШАКУРОВА Марина Викторовна**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ  
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ  
ШКОЛЬНИКОВ**

**13.00.01 – общая педагогика,  
история педагогики и образования**

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

Москва 2007

*С*

Работа выполнена в Центре теории воспитания  
Института теории и истории педагогики Российской Академии образования

**Научный консультант**

член-корреспондент РАО,  
доктор педагогических наук, профессор  
*Селиванова Наталья Леонидовна*

**Официальные  
оппоненты:**

доктор педагогических наук, профессор  
*Поляков Сергей Данилович*

действительный член РАО,  
доктор психологических наук, профессор  
*Дубровина Ирина Владимировна*

доктор педагогических наук, профессор  
*Алиев Юлий Багирович*

**Ведущая организация**

ГОУ ВПО Костромской государственный  
университет им. Н.А. Некрасова

09-16768  
НПБ им К.Д. Ушинского  
РАО

Защита состоится 20 декабря 2007 г. в 11.00 на заседании диссертационного совета Д 008.013.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук при Институте теории и истории педагогики РАО по адресу: 129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д. 7.

## Общая характеристика работы

**Актуальность исследования.** В числе современных приоритетов отечественной системы образования ведущую позицию занимает ориентация на «рост человеческого капитала» (в формулировке Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года), предполагающая повышенное внимание к личностному развитию подрастающего поколения.

Вместе с тем все возрастающая динамика и многообразие социокультурных процессов как отличительная черта современности имеет следствием многочисленные деформации личностного становления. Поток постоянно изменяющихся, перекрывающих друг друга образов, норм и правил самореализации и жизнетворчества в сочетании с равнодушием или открытым неприятием индивидом многих из них проблематизируют сам факт наличия некоего константного «Я», устойчивой «Я-концепции» и актуализируют еще недавно не столь распространенные исследования индивидуальной и групповой идентичности.

Идентичность как защита личного, соответствие образа «Я» его жизненному воплощению, состояние принадлежности индивида некоторому надиндивидуальному целому – одно из базовых понятий современного социально-гуманитарного знания (Г.М. Андреева, Т.М. Буякас, М.В. Заковоротная, В.С. Малахов, Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко, Л.Б. Шнейдер и др.).

С точки зрения Э. Эриксона (Erikson), основными функциями идентичности являются адаптивная (сохранение целостности и защита индивидуального опыта человека) и организующая (организация жизненного опыта в индивидуальное «Я»). Механизмы становления и развития идентичности личности основаны на выделении «своего Другого», «своей группы», «своей культуры», то есть некоего референта в социокультурном пространстве. Принимаемые и отвергаемые идентичности составляют в этом пространстве систему координат, с которой соотносится позиция индивида.

Современный интерес к идентичности и сопровождению процесса ее становления обусловлен рядом причин, в числе которых:

- нестабильность и подвижность подлежащих социокультурному наследованию норм, ценностей, образов, разнообразие носителей социокультурного опыта, зачастую находящихся по отношению друг к другу в конкурентной борьбе за новое поколение;

- фиксируемый отдельными исследователями переход от постфигуративного к кофигуративному (М. Мид (Mead)) обществу: наследуется не прошлый, а современный социокультурный опыт. Как следст-

вие, возрастает значение личностного выбора при определении индивидуальной биографии;

- кризис традиционных социальных институтов как носителей устоявшихся связей и отношений, что предопределяет снижение их референтности для личности и неизбежно усугубляет проблему становления индивидуальной идентичности;

- инициированный государством и поддержанным обществом поиск единой российской и гражданской идентичностей как основы для возрождения национального самосознания и базы для воспитания молодежи;

- многочисленные свидетельства идентификационного кризиса, проявлением которого выступает увеличение числа молодых людей с неопределенной («не касается», «не знаю», «для меня это ничего не означает» и т.п.) и девиантной идентичностью (пренебрежение или отрицание общепринятых норм, ценностей, оценок, образцов);

- рост доли молодых людей с мораторием идентичности с присущими ему процессами отчуждения от общества (ни с кем и ни с чем себя не идентифицируют, ориентированы на самих себя, проявляют гипертрофированную склонность к «индивидуализации» идентичности, поддерживаемую, в том числе, отдельными педагогическими практиками);

- расхождение в моделях идентичности, которых придерживаются молодые люди и их родители и педагоги; вместе с тем, влияние последних на снижение идентификационной неопределенности и девиантности идентичности продолжает оставаться принципиальным и значимым;

- внимание современного человекознания к изучению динамики личностных изменений, в частности, механизмов перехода «социальное – индивидуальное» и поддерживающих данный переход процессов.

В многочисленных типологиях идентичности (Э. Эриксон (Erikson), Б. Шеффер (Scafffer), Б. Шледер (Schluder), Д. Мид (Mead), Дж. Бьюдженталь (Bugental), Д. Миллер (D. Miller), М. Синнирелль (Cinnirella) и др.; Н.В. Антонова, О.Д. Выхованец, С.А. Смирнов и др.) обращается внимание на факт существования различных видов идентичности как следствие многозначности ее содержания. К традиционным видам идентичности, наряду с личностной идентичностью и самоидентичностью, относят социальную идентичность, которая, согласно классическому определению Генри Тэджфела (Tajfel), есть часть индивидуальной «Я-концепции», происходящая от знаний индивида о собственном групповом членстве в сочетании с его ценностными и эмоциональными проявлениями. Социальную идентичность рассматривают как динамическую прижизненно формируемую в ходе взаимодействия и активного построения социальной реальности систему социальных конструктов

субъекта, которая оказывает влияние на его ценностно-смысловую сферу и поведение (Н.Л. Иванова). Вниманием отечественных исследователей в настоящее время пользуются такие подвиды социальной идентичности как культурная (Т.Г. Грушевицкая, Н.Б. Крылова, В.Д. Попков, А.П. Садохин и др.), этническая (А.Д. Коростелев, Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко и др.), профессиональная (Р.Г. Гаджиева, Н.С. Пряжников, Л.Б. Шнейдер и др.), гендерная (М.В. Коваленко, И.С. Кон, И.А. Тупицина, Л.П. Шустова и др.), религиозная (В.Н. Павленко и др.), средовая (В.В. Иванов и др.), территориальная (Ю.Л. Качанов, Н.А. Шматко и др.).

Традиционное видовое соподчинение социальной (вид) и культурной (подвид) идентичностей в настоящее время все чаще заменяется использованием конструкта «социокультурная идентичность». С одной стороны, это явилось следствием признания и учета все возрастающего значения влияния на становление самосознания личности культуры, подвергающейся в современном обществе детальному социальному масштабированию. С другой стороны, применение к анализу становления идентичности личности так называемого социокультурного закона, раскрытого в исследованиях А.С. Ахиезера, Н.И. Лапина и др., позволяет увидеть спектр противоречий, невидимых при самостоятельном анализе социальной и культурной идентичностей. Вопросы, сопряженные с проблематикой социокультурной идентичности, затрагиваются в исследованиях В.С. Библера, Г.С. Батищева, В.С. Малахова, М.В. Заковоротной и др. (философия), А.В. Брушлинского, А.Г. Асмолова, И.С. Кона, Д.И. Фельдштейна, Л.Б. Шнейдер, Т.Г. Стефаненко, Н.В. Антоновой, Г.Д. Дмитриева и др. (психология), К.К. Крылова, О.И. Генисаретского, И.С. Семененко и др. (политология), Л.Г. Ионина, В.А. Ядова, Е.Н. Даниловой и др. (социология) и др.

В педагогических исследованиях в последние годы очевидно внимание к изучению процессов развития самосознания и субъектности (О.С. Газман, А.В. Мудрик, Л.Н. Куликова, К.Г. Митрофанов и др.), самоопределения (Н.М. Борытко, Н.Н. Никитина, Н.С. Пряжников, Г.К. Селевко, В.В. Сериков и др.), личностного роста (Н.Л. Селиванова, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова, П.В. Степанов и др.), что в отдельных случаях приводит авторов к необходимости обращения к понятию «идентичность» и смежным с ним понятиям. О возможности использования идентичности в качестве показателя социализированности личности, сопряженности механизмов ее становления и развития с механизмами социализации и воспитания свидетельствуют исследования А.В. Мудрика, В.Г. Бочаровой, И.А. Липского, В.Д. Семенова и др.

Вместе с тем, рассматриваемый конструкт до настоящего времени не получил необходимого освещения в педагогических исследованиях.

Принципиальное значение для педагогических исследований идентичности имеет ее процессуальные и функциональные аспекты, рассматриваемые в контексте взаимодействия со средой и различными представителями социума. Исходным в этой связи может стать вывод современной психологии, согласно которому процесс становления и развития социокультурной идентичности личности обусловлен как изменениями, происходящими с возрастом в способах концептуализации ребенком социального мира и себя как его части, становлением субъектности, так и характером социокультурных влияний (М. Барретт (Barrett)).

В работах Э. Эриксона (Erikson), П. Бергера (Berger), П. Лукмана (Luckmann), Ч. Кули (Cooley); З.И. Рябикиной, А.Н. Славской и др. в качестве ведущей детерминанты становления идентичности рассматривается со-бытие, в том числе взрослого и ребенка, самоопределение последнего в системе окружающих его связей и отношений. В этой связи представляют интерес механизмы со-бытия, в числе которых, исходя из понимания сущности идентичности и процессуальных особенностей становления и развития ее видов, обращает на себя внимание педагогическое сопровождение. Сущность, структура, процессуальные характеристики педагогического сопровождения представлены в исследованиях Е.А. Александровой, Л.В. Байбородовой, Э.В. Бобровой, А.А. Ласкина, И.А. Липского, Н.Л. Полтарацкой, М.И. Рожкова, А.Л. Уманского, Е.А. Цыбиной и др. Вместе с тем, исследования педагогического сопровождения становления и развития различных видов идентичности, в том числе социокультурной идентичности, до настоящего времени не предпринимались.

Объектом педагогического сопровождения процесса становления и развития социокультурной идентичности личности выступают условия протекания последнего и в первую очередь – пространственные характеристики индивидуального жизнеосуществления, понимаемые в логике концепции социального пространства (П. Бурдьё (Bourdieu)) как система социальных связей и отношений в их интенциональном контексте. Особое место в этой связи занимают механизмы формирования воспитательного пространства как системы средово-опосредованных и функционально заданных связей, взаимодействий и отношений, единицей которых выступает «целесообразно- и ценностно-ориентированная встреча взрослого и ребенка, их событие» (Д.В. Григорьев). Воспитательное пространство изучается научной школой Л.И. Новиковой (Н.Л. Селиванова, В.А. Караковский, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова, П.В. Степанов и др.), Н.М. Борытко и др. Вместе с тем существующие концеп-

ции социального (социокультурного) пространства и воспитательного пространства не акцентируют внимания на пространственных характеристиках как условии становления и развития социокультурной идентичности личности, недостаточно обеспечены технологически. Как результат, педагоги, менеджеры образования при возможном понимании сущности явления не всегда в достаточной степени вооружены инструментарием адекватного практического реагирования и конструктивной деятельности.

Невнимание образовательных учреждений к разработке и реализации «политики идентичности» (Л.Б. Шнейдер и др.) имеет следствием формализацию детско-взрослого взаимодействия, что ставит под сомнение возможность воспитательных влияний. Как свидетельствуют результаты опроса молодых людей, проживающих в Воронежской области, проведенного с участием автора, школьники выбирают значимых Других и референтные группы за пределами воспитательных организаций. Они ориентируются преимущественно на образы и образцы, демонстрируемые средствами массовой информации (яркие, броские, настойчиво предъявляемые – 37,7% опрошенных) и властными структурами (четко очерчены, постоянны, понятны – 37,3% опрошенных). Школа как воспитательная организация, педагоги неэффективно реализуют свой идентификационный потенциал, ограничено используют один из ведущих механизмов воспитания – педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников.

Таким образом, противоречие между необходимостью построения целостного процесса педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности личности и неразработанностью теоретических основ и практических способов подобного сопровождения определило выбор **темы** исследования: **«Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников»**.

**Проблема** исследования заключается в необходимости ответа на вопросы: имеет ли место социально-педагогическая обусловленность социокультурной идентичности личности; каковы теоретические и организационно-педагогические основы педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников?

**Цель исследования:** выявить, определить и обосновать теоретические и методические основы педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников.

**Объект исследования:** становление и развитие социокультурной идентичности личности на этапе школьного обучения.

**Предмет исследования:** теоретические и методические основы педагогического сопровождения процесса становления и развития социокультурной идентичности школьников.

**Гипотеза исследования.** Приступая к исследованию, мы исходили из следующих предположений:

- социокультурная идентичность школьников суть субъективно отраженная принадлежность личности на определенном возрастном этапе группам и сообществам, складывающимся в образовательных учреждениях, и приверженность культурным моделям, носителями которых они являются;

- субъекты социокультурного пространства выступают носителями базовых наборов идентичностей (БНИ) как устойчивой совокупности реализуемых в повседневности антропо-образов, образцов, норм. Мера принятия школьником БНИ группы, сообщества, общности определяет идентифицирующую, социализирующую, воспитательную состоятельность последних по отношению к данному ребенку;

- социокультурная идентичность личности не является данностью, процесс ее становления и развития объективно задается рамками жизни человека и детерминирован системой связей и отношений, в которые она включена. Возможность социально-педагогических влияний на становление и развития социокультурной идентичности личности объективно обусловлена длительным периодом включенности индивида в функционирование образования как социального института, пребыванием в соответствующих воспитательных организациях. Субъективная обусловленность (референтность данного социального института, его организаций; особенности взаимодействия между педагогами и воспитанниками и т.п.) предопределяет как эффективность, так и ограничения социально-педагогической обусловленности становления и развития социокультурной идентичности школьников;

- педагогическое сопровождение процесса становления и развития социокультурной идентичности школьников заключается в обеспечении условий для полноценного осуществления данного процесса. В зависимости от этапа и особенностей становления и развития социокультурной идентичности школьников акцентируются и в различной мере привлекаются возможности воспитательного пространства, школьных сообществ и педагогов;

- воспитательное пространство как комплексное условие становления и развития социокультурной идентичности школьников, будучи модификацией социокультурного пространства, подчиняется социо-



культурному закону<sup>1</sup>, следствием чего может стать нарушение социокультурного равновесия воспитательного пространства, понимаемого как дисбаланс статусно-ролевых и ценностно-нормативных отношений;

- исходя из сущности социокультурной идентичности и анализа особенностей становления и развития данного вида идентичности школьников, представляется возможным построение теоретической модели педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников;

- педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников будет эффективным при условии консолидации БНИ субъектов воспитательного пространства, поддержания социокультурного равновесия воспитательного пространства, учета особенностей выбора школьниками значимых Других и референтных групп, освоения педагогами эффективных сценариев педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников.

В соответствии с поставленной целью и сформулированной гипотезой в своем исследовании мы решали следующие задачи:

1. На основе анализа философских, социологических, психологических и педагогических исследований по проблеме определить категориальное поле исследования.

2. Разработать концепцию социально-педагогической обусловленности становления и развития социокультурной идентичности личности.

3. Раскрыть сущность и содержание педагогического сопровождения процесса становления и развития социокультурной идентичности школьников.

4. Разработать и апробировать модель педагогического сопровождения процесса становления и развития социокультурной идентичности школьников.

5. Выделить педагогические условия реализации модели педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников.

---

<sup>1</sup> Суть социокультурного закона, раскрытого в работах А. Ахиезера, заключается том, что изменения культуры и изменения социальных отношений подчиняются разным закономерностям. Социальные отношения – относительно устойчивые структуры, которые не могут меняться произвольно, по желанию людей. Существует ограниченное количество вариаций таких отношений, при этом большинство из теоретически возможных вариантов социальных отношений на практике неосуществимы. Жизнестойки лишь отдельные, предполагающие тот или иной приемлемый баланс интересов вступающих в эти отношения индивидов. Культура самокритична, рефлексивна, многомерна, альтернативна в каждой своей точке. Она определяет разнообразные модели социальных отношений, в том числе, по А. Ахиезеру, и представления, приводящие общество к кризису.

### **Методологическую основу** исследования составили:

- системный и междисциплинарный подходы к исследованию социокультурных и педагогических феноменов (А.С. Ахизер, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Н.И. Лапин, Э.Г. Юдин, В.И. Загвязинский, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.);

- онтогенетический подход, раскрывающий закономерности самоопределения и саморазвития растущего человека и механизмы, обеспечивающие взаимопереход социального и индивидуального, идея обусловленности развития диалектическим единством социализации и индивидуализации (Л.С. Выготский, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и др.);

- интерсубъективный подход к анализу идентичности (теория социальной идентичности (Г. Тэджфел (Tajfel)), эпигенетическая концепция (Э. Эриксон (Erikson)), теория самокатегоризации (Дж. Тернер (Turner)), концепция интерсубъективности (А. Шюц (Schutz)); символический интеракционизм (Дж. Мид (Mead), Ч. Кули (Cooley)) и др.);

- представление о со-бытийности М. Хайдеггера (Heidegger) и его современные интерпретации (М.Я. Корнеев, В.И. Слободчиков и др.), концепция коммуникации М.М. Бахтина, ее интерпретация в части архитектоники коммуникации (Л.Е. Бляхер);

- концепция социального пространства П. Бурдьё (Bourdieu), генетический подход к анализу типов пространства (Б. Брухман), концепция социальной конструкции реальности (П. Бергер (Berger), П. Лукман (Luckmann));

- герменевтический подход к анализу субъективной реальности личности (П. Рикер (Ricoeur), Э. Бетти (Betti), С.Л. Братченко, А.Н. Славская, И.Д. Демакова и др.).

### **Теоретическую основу** исследования составили:

- представления о соотношении субъективных и объективных факторов в становлении самосознания личности (С.Л. Рубинштейн, В.С. Мерлин, А.В. Брушлинский, Г.М. Андреева, Л.Н. Куликова и др.), становлении позиции личности (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, Л.И. Божович, Т.Н. Мальковская и др.), идеи Л.С. Выготского об интериоризации социальных отношений и становлении личности в переходах бытия «в себе», «для других», «для себя»;

- представления о влиянии социокультурных условий, общения и отношений на становление личности (А.Г. Асмолов, Д.И. Фельдштейн, А.В. Мудрик, А.А. Бодалев, Б.Д. Парыгин, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.Д. Семенов и др.), о сущности и механизмах личностно ориен-

тированного, культуросообразного образования (В.В. Сериков, В.С. Бондаревская, И.С. Якиманская, Ю.Б. Алиев и др.);

- отечественная традиция в исследовании отношений, значимости Другого и группы (референции), персонализации (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, М.М. Бахтин, А.А. Бодалев, И.С. Кон, А.В. Петровский, В.А. Петровский и др.);

- представления о социокультурной идентичности и процессе ее становления и развития (Э. Эриксон (Erikson), Т.Г. Стефаненко, Л.Б. Шнейдер, М.В. Заковоротная и др.);

- представления о психологических основах и возрастной детерминации воспитания (И.В. Дубровина, В.С. Мухина, С.Д. Поляков и др.);

- социально-педагогическая концепция и теория социального воспитания А.В. Мудрика;

- теория воспитательных систем и концепция воспитательного пространства (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.А. Караковский, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова, П.В. Степанов и др.);

- представления о сущности и механизмах педагогического сопровождения (Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, И.А. Липский, М.И. Рожков, А.Л. Уманский и др.).

#### **Методы исследования:**

- теоретические методы: аналитико-синтезирующий, индуктивно-дедуктивный, сравнительно-сопоставительный, метод моделирования, метод педагогической интерпретации;

- эмпирические методы: изучение массового и передового опыта, наблюдение (включенное лонгитюдное), педагогическое описание, обобщение педагогического опыта, опытно-экспериментальная работа по выстраиванию воспитательного пространства как условия становления и развития социокультурной идентичности школьников; диагностические методы: анкетирование, опрос, психодиагностика (тест определения уровня субъективного контроля, методика «Социально-психологическая самооценка коллектива» (Р.С. Немов), тест «20 утверждений» (М. Кун (Kuhn), Т. Макпартленд (McPartland)) и др.), социометрия, метод экспертных оценок, методика диагностики личностного роста (Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова, П.В. Степанов), методика многомерного описания образа социального мира «Я и другие» (И.А. Николаева), методика изучения степени развития основных компонентов педагогического взаимодействия (Л.В. Байбородова), методика выявления мотивов участия учащихся в делах классного и общешкольного коллектива (О.В. Лишина, модификация Е.Н. Степанова, Л.В. Байбо-

родовой); методика определения уровня развития самоуправления в ученическом коллективе (М.И. Рожков);

- методы обработки информации: контент-анализ, ранжирование.

#### **Этапы исследования:**

Первый этап (1996–1998 гг.) – формулировка проблемы исследования, изучение ее разработанности, обоснование рабочей гипотезы, освоение методики сбора, анализа и обработки материалов, определение основных направлений исследовательской деятельности.

Второй этап (1998–2006 гг.) – проведение теоретического исследования проблемы, разработка авторской модели педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников; организация и проведение опытно-экспериментальной работы по апробации отдельных положений и разработанной модели в целом.

Третий этап (2006–2007 гг.) – уточнение и обобщение полученных материалов, оформление результатов исследования.

**База исследования:** базой опытно-экспериментальной работы явились МОУ гимназия № 6 г. Воронежа, Центры творчества детей и молодежи Ленинского и Коминтерновского районов г. Воронежа. В исследовании использованы результаты проведенного в 2005–2006 году с участием автора опроса 6 700 человек в возрасте от 14 до 23 лет – учащихся образовательных учреждений г. Воронежа и Воронежской области; ежегодной комплексной диагностики абитуриентов, зачисленных на 1 курс исторического факультета Воронежского государственного педагогического университета; опроса школьников, отдыхающих в ДОЛ «Полет» г. Воронежа и «Дюна» г. Анапа (2006 г.); обследования участников школы актива учащихся Воронежской области (40 человек) и учащихся СОШ № 1192 г. Москвы (60 человек). Отдельные выводы исследования проверялись в образовательных учреждениях г. Воронежа: МОУ гимназия им. А.В. Кольцова, СОШ №№ 1, 2, 11, 19, 44, 57, 66, 81.

#### **Научная новизна исследования:**

- систематизированы теоретико-методологические подходы к анализу идентичности и раскрыта сущность понятий «социокультурная идентичность личности», «базовый набор идентичностей»;

- выделены этапы становления и развития социокультурной идентичности школьников и дана их развернутая характеристика: интерпретации, самообозначения, самоидентификации, самопрезентации, кризиса;

- разработана концепция социально-педагогической обусловленности становления и развития социокультурной идентичности личности, утверждающая наличие ограниченного влияния системы образования

и отдельных ее субъектов на становление и развитие социокультурной идентичности личности на этапе школьного обучения;

- обоснованы возможности педагогического сопровождения как механизма педагогического взаимодействия, отчасти нивелирующего и корректирующего ограничения социально-педагогической обусловленности становления и развития социокультурной идентичности школьников;

- разработана модель педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников, позволяющая проектировать педагогическое сопровождение с учетом этапа становления и развития социокультурной идентичности школьников;

- определены педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации модели педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников, такие как учет при проектировании и создании воспитательного пространства особенностей выбора школьниками значимых Других и референтных групп, консолидация БНИ субъектов воспитательного пространства, поддержание социокультурного равновесия воспитательного пространства, освоение педагогами эффективных сценариев педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников;

- выделены показатели, позволяющие диагностировать отдельные характеристики воспитательного пространства, релевантные становлению и развитию социокультурной идентичности школьников.

#### **Теоретическая значимость исследования:**

- в теорию воспитания введено понятие «социокультурная идентичность личности», впервые позволившее рассматривать эффективность воспитательных взаимодействий через призму референтности субъектов данного взаимодействия и присвоенности демонстрируемых в его рамках антропо-образов, образцов, норм;

- результаты исследования открывают новое направление в исследовании педагогического сопровождения процессов развития самосознания как основы личностного роста – педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности личности школьников;

- дано новое представление об интегративных свойствах воспитательной системы за счет введения понятия «базовый набор идентичностей» как элементе надсубстанциональных отношений;

- уточнено содержание понятия «педагогическое сопровождение» на основе анализа сущности рассматриваемого явления с позиций со-

бытийного и процессуального подходов как одного из механизмов педагогического взаимодействия, отличного от педагогической поддержки;

- впервые выделены и описаны этапы и условия педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников, уточняющие технологические характеристики реализации одного из механизмов воспитания;

- развито представление о воспитательном пространстве посредством анализа сущности воспитательного пространства с позиций субстратного подхода, его возможностей и ограничений как комплексного условия становления и развития социокультурной идентичности школьников, а также представления о социокультурном равновесии воспитательного пространства;

- представления о возрастных особенностях воспитанников дополнены новыми обобщенными характеристиками основных этапов становления и развития социокультурной идентичности личности, данными с учетом стадии жизнеосуществления (адаптивной или активной) и выделением нормативной и рискованной составляющих.

**Практическая значимость исследования:** теоретические положения и выводы исследования позволяют разрабатывать инновационные программы воспитательной деятельности и развития воспитательных систем. Разработанная и апробированная модель педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников при условии соблюдения необходимых педагогических условий может быть реализована в массовой практике.

Материалы исследования используются при разработке программ, учебных курсов, спецкурсов и семинаров, программ учебной и производственной практик, переподготовки и повышения квалификации специалистов. Учебные пособия, монографии, методические материалы, подготовленные соискателем, применяются в практике работы отдельных образовательных учреждений, а также при подготовке педагогов как воспитателей.

**Достоверность и обоснованность результатов** исследования обеспечивается внутренней логикой построения исследования; применением комплекса методов, адекватных предмету и задачам исследования; его методологической базой; апробацией исследовательских методик и корректностью их применения; достаточной фактологической и научной базой; научным и научно-педагогическим опытом соискателя.

#### **Положения, выносимые на защиту.**

1. Социокультурная идентичность есть элемент самосознания, проявляющийся в процедурах ощущения, осмысления и реализации субъектом

своей определенности и непрерывности в процессах принятия, интериоризации и интрариоризации культурных моделей, транслируемых значимыми с его точки зрения социальными институтами, общностями, группами, отдельными субъектами. Целостное представление о сущности социокультурной идентичности личности обеспечивает рассмотрение данного феномена в единстве проявлений:

*когнитивно-смысловых* (осознание своей принадлежности к определенной группе (общности), позволяющее солидаризироваться с ее идеалами, стандартами, базовыми типизациям, принимать их и формировать соответствующие «обыденные теории»; формирование представлений об атрибутах должного по отношению к различным ситуациям и людям; выработка мнения о себе как члене данной группы, соотношение данного мнения с соответствующим мнением членов данной группы как «своих» и других групп как «чужих»);

*эмоционально-ценностных* (совокупность чувств, оценок, отношений, связанных со сформированными знаниями, представлениями, мнениями о членстве в группах и общностях, актуализация и ощущение адекватности/неадекватности собственного «Я»);

*деятельностных* (реализация интериоризированных антропообразов и образцов, соответствующих сценариев и способов поведения внутри и вне своей группы, общности).

2. Социокультурная идентичность школьников, понимаемая нами как субъективно отраженная принадлежность личности на определенном возрастном этапе группам и сообществам, складывающимся в образовательных учреждениях, и приверженность культурным моделям, носителями которых они являются, становится и развивается в референтных группах и сообществах, складывающихся в общеобразовательных учреждениях, и во взаимодействии с педагогами как значимыми Другими. Субъекты педагогического взаимодействия являются носителями в различной мере консолидированных базовых наборов идентичностей (БНИ) – устоявшихся систем обыденных типизаций<sup>1</sup>, сопряженных с человеком и его проекциями, реализуемых в повседневной жизнедеятельности. В основе БНИ лежит мнение, составляющие его типизации «растворены» в социальных действиях, явлениях, имеют вид конкрет-

---

<sup>1</sup> Обыденные типизации – принятые в данном обществе, общности, группе в данный момент времени устойчивые субъективные определения ситуации, явлений, своих и групповых поступков (А. Шюц (Schutz), П. Бергер (Berger), Т. Лукман (Luckmann)); формируются в результате опосредования социокультурных образцов и норм повседневными теориями людей.

ных, доступных для восприятия каждого человека реалистичных антропо-образов, образцов, норм.

3. В своем развитии социокультурная идентичность личности нормативно проходит стадию *становления* как новообразования личности и *кризиса*. Особенности протекания данных этапов определяют характер дальнейшего *развития* социокультурной идентичности, вектор которого может быть как восходящим (при благоприятном выходе из кризиса), так и нисходящим (при проблемах в становлении идентичности). Следствием выступает личностный рост или личностный регресс как варианты траекторий развития личности.

Для обеспечения позитивной динамики социокультурной идентичности личности необходимо создать условия для формирования информационной вооруженности в осуществлении процедур интерпретации, самообозначения, самопрезентации и перехода:

а) от ориентации на значимого Другого и одну социальную роль к ориентации на обобщенного Другого и освоенную организованную систему ролей;

б) от общественной к индивидуальной идентификации, самоопределению;

в) от преимущественно бессознательной и нормативной к осмысленной и продуктивной интерпретативности.

4. Становление и развитие социокультурной идентичности школьников невозможно вне социокультурного пространства, модификацией которого является воспитательное пространство. Особенности воспитательного пространства и возможности педагогов как потенциально значимых для ребенка Других определяют социально-педагогическую обусловленность становления и развития социокультурной идентичности школьников.

Соотношение статусно-ролевых и ценностно-нормативных отношений в рамках воспитательного пространства подчиняется социокультурному закону, что предопределяет его социокультурное равновесие или дисбаланс.

Социально-педагогическая обусловленность становления и развития социокультурной идентичности школьников носит относительный характер. Ограничения определяются: а) затруднениями формирования консолидированного базового набора идентичностей; б) нарушением социокультурного равновесия воспитательного пространства; в) нерепрезентативностью воспитательного пространства для ребенка; г) незначимостью педагога для школьника или значимостью лишь по основанию статуса власти; д) деформациями влияния педагога как значимого Другого на ребенка.



09-16-968

5. Педагогическое сопровождение есть один из механизмов длящегося, двустороннего, солидаристического педагогического взаимодействия. Специфическими характеристиками педагогического сопровождения являются полисубъектность; субъектная позиция всех участников взаимодействия; принимаемая и поддерживаемая субъектами совместность и взаимореферентность; многопроектность; схожесть интерпретаций; адаптивность; предоставление сопровождаемому той степени свободы, за которую он может нести ответственность в силу возрастных и индивидуальных особенностей; преимущественное использование «мягких» методов педагогического взаимодействия. Процесс педагогического сопровождения может рассматриваться как вспомогательный процессу становления и развития социокультурной идентичности личности, имеющий конкретные задачи и обеспечивающий основной процесс необходимыми ресурсами и структурами. Принципами педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников являются адресность; адаптивность; выбор личностных и базовых наборов идентичности в качестве образца, примера; сочетание прямых и косвенных механизмов педагогического сопровождения; референтность.

6. Теоретическая модель педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников включает:

*цель* – «мягкое» управление динамикой социокультурной идентичности школьников;

*этапы* – адаптивный (погружение в сочетании с опекой, заботой, защитой, задача которого обеспечение становления социокультурной идентичности школьников с учетом его адаптивной сущности); кризисный (помощи и поддержки, задача которого – обеспечение условий, необходимых для продуктивного разрешения кризиса идентичности); активный (супервизия и сотрудничество, задача которого – обеспечение условий, необходимых для развития социокультурной идентичности личности с учетом специфики активного этапа жизнеосуществления);

*функции* – диагностическую, проектную, организационно-коммуникативную, ориентации, стимулирования, закаливания, поддержки и помощи, проблематизации, социально-педагогической защиты, коррекции, интеграции, реабилитации;

*ожидаемый результат* – непосредственный: наличие необходимых для становления и развития социокультурной идентичности школьников условий (референтное воспитательное пространство с консолидированным БНИ и социокультурным равновесием, полноценная референтность педагогов как значимых Других; необходимая информационная

вооруженность школьников и педагогов); опосредованный: позитивная динамика социокультурной идентичности школьников.

7. Необходимыми педагогическими условиям, обеспечивающим эффективность модели педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников, являются: учет особенностей выбора школьниками значимых Других и референтных групп; консолидация БНИ субъектов воспитательного пространства; поддержание социокультурного равновесия воспитательного пространства; освоение педагогами эффективных сценариев педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников.

Эффективность педагога как субъекта педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников определяется: а) включенностью педагога в воспитательное пространство (с учетом характера данной включенности и характера референтности воспитательного пространства для школьников); б) значимостью педагога для школьника; в) функциональной состоятельностью педагога в педагогическом сопровождении становления и развития социокультурной идентичности школьников; г) компетентностью педагога в обеспечении динамики позиционирования школьников в воспитательном пространстве.

**Апробация результатов исследования** проводилась на заседаниях Центра теории воспитания Института теории и истории педагогики РАО в период с 1998 по 2007 годы, на заседаниях кафедры социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета в тот же период; в ходе участия во II Международной научно-практической конференции «Гармонизация образования – формирование одухотворенной личности» (Воронеж, 1997), Международной научно-практической конференции «Организация работы с молодежью в транзитивном обществе: проблемы и решения» (Воронеж, 2004), Международной научно-практической конференции «Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегии, практики» (Москва, 2007), Всероссийской научно-практической конференции «Развитие личности ребенка в общности и коллективе: опыт, проблемы, перспективы» (Тула, 2002), Всероссийской научно-практической конференции «Современные подходы к повышению квалификации и переподготовке педагогов как воспитателей» (Пермь, 2004), Всероссийской научно-практической конференции «Диагностика и мониторинг в сфере воспитания» (Тольятти, 2006), Всероссийском семинаре-практикуме «Личность в воспитательном пространстве муниципального района» (Санкт-Петербург, 2004), Всероссийском научно-практическом семинаре «Воспитательные системы сегодня: традиции и перспективы» (Новосибирск, 2006), Летних научных школ «Современные

модели воспитания в условиях диверсификации образовательного пространства» (Тверь, 2005) и «Методология воспитания в контексте современного гуманитарного знания» (Тверь, 2007), Первых Всероссийских педагогических чтениях (с международным участием), посвященных творческому наследию академика РАО Л.И. Новиковой (Владимир, 2006), ежегодной научно-практической конференции по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов Воронежского государственного педагогического университета (1996–2007 гг.), ежегодной научной сессии МОУ Воронежский экономико-правовой институт (2000–2004 гг.).

Отдельные теоретические положения апробировались в исследованиях, поддержанных грантом РГНФ, «Социально-педагогические условия развития творческого потенциала личности» (2003–2004, проект № 03-06-00092а), «Становление социокультурной идентичности личности в воспитательном пространстве» (2005–2007, проект № 05-06-06436а).

Концепция и отдельные результаты исследования использованы автором в процессе разработке индивидуальных проблем в рамках плановых тем НИР Центра теории воспитания НИИ ТиИП РАО «Теоретические основы адаптивного управления в процессе воспитания» (№ государственной регистрации 0120.0506422), «Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности» (№ государственной регистрации 0120.0602541).

Отдельные направления опытно-экспериментальной работы на базе МОУ гимназия № 6 г. Воронежа определили программу Федеральной экспериментальной площадки по проблеме «Воспитательная система гимназии – центр воспитательного пространства» (1999–2010 гг.); на базе Центра развития творчества детей и юношества Ленинского района г. Воронежа – городской экспериментальной площадки «Единое воспитательное пространство в районе: Школа – клуб по месту жительства – ЦРТДиЮ» (2002–2004 гг.).

Результаты исследования использовались автором в процессе преподавания курсов «Педагогика», «Основы социальной работы», ряда курсов по выбору для студентов ВГПУ и МОУ ВЭПИ, а также в процессе работы на курсах повышения квалификации работников образования в Воронежском областном ИПКРО.

По результатам исследования опубликованы 62 работы, в том числе 5 монографий (из них 3 коллективные) и 3 учебных пособия, имеющих гриф УМО по специальности.

**Структура и объем диссертации.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, приложений. Список литературы содержит 389 наименований. Объем диссертации 307 страниц компьютерного текста (без приложений), иллюстрированного 22 таблицами и 27 рисунками.

Во **введении** обосновывается выбор темы исследования, ее актуальность в современных условиях, характеризуется научный аппарат, научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, приводятся данные об апробации и внедрении полученных результатов.

В **первой главе** «Концепция социально-педагогической обусловленности становления и развития социокультурной идентичности личности» проанализированы теоретические подходы к осмыслению сущности социокультурной идентичности личности и процесса ее становления и развития; выделены методологические основания, позволяющие рассматривать социально-педагогическую обусловленность социокультурной идентичности личности; предложено целостное видение социально-педагогической обусловленности становления и развития данного вида идентичности.

Во **второй главе** «Теоретические основы педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников» на основе со-бытийного и процессуального подходов дана характеристика педагогического сопровождения как механизма социального взаимодействия и вида педагогического процесса; предложены теоретическая модель педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников; охарактеризовано содержания основных этапов педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников, описаны вероятностные сценарии педагогического сопровождения, выделенные с учетом особенностей позиции педагога.

В **третьей главе** «Педагогические условия реализации модели педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников» выделены и охарактеризованы проблемы формирования воспитательного пространства, обеспечения и поддержания его социокультурного равновесия, консолидации базового набора идентичностей основных субъектов воспитательного пространства, подготовки педагогов к реализации рассматриваемой модели, описаны отдельные подходы к их преодолению.

В **заключении** изложены основные теоретические положения и общие выводы проведенного исследования.

## Основное содержание работы

Теоретический анализ широкого круга исследований идентичности в ее философском значении позволил систематизировать сущностные характеристики рассматриваемого феномена. «Идентичность» характеризует объект с позиций: а) признания принадлежности ему каких-либо свойств и характеристик, их неотделимости от объекта в определенный промежуток времени и в определенных условиях; б) постоянства проявлений свойств и характеристик объекта во времени и пространстве (что может и должно находить отражение на уровне адекватно представленных описаний данного объекта); в) использования совокупности этих свойств и характеристик для распознавания и наименования объекта, выделения его из числа сходных, одноименных и различения с несходными, иными.

Нами был предпринят анализ исследований, предметом которых выступает идентичность в ее антропологическом значении, выполненных в интересубъективной и интрасубъективной логике. Внимание было обращено на отдельные тенденции, характеризующие современное состояние идегики<sup>1</sup> и имеющие значение для педагогической интерпретации. К таковым можно отнести: многообразие подходов к трактовке понятия «идентичность» вне единой общепринятой дефиниции; конкретизацию содержания понятия «идентичность» с учетом анализа сущности и проявлений рассматриваемого феномена; различие содержания понятий «идентичность», «самость», «Я-концепция» при констатации их сущностной близости; несводимость идентичности к результатам идентификации; объективную обусловленность и детерминированность идентичности внешними влияниями. Основополагающее значение для данного исследования имеет вывод о том, что в антропологическом значении идентичность не рассматривается как неизменная данность, значение имеет процесс ее становления.

Результаты теоретического анализа позволили нам определить *идентичность* в педагогически значимом смысле как динамичную характеристику самосознания, представляющую собой совокупность присвоенных и преобразованных субъектом антропо-образов и образов, имеющую различный уровень целостности и непротиворечивости, категоризируемую и реализуемую вовне субъектом соответственно как «мое», «отражающее меня», «не противоречащее мне» или «не мое», «противоречащее мне». Сложившаяся идентичность может выполнять функции естественного барьера в процессе присвоения нового опыта. В

---

<sup>1</sup> Оформившееся в последней четверти XX века направление междисциплинарных исследований, предметом которых выступает идентичность.

отличие от «Я-концепции» идентичность предполагает постоянное соотнесение с привносимым опытом и объективацию во внешнем плане. В отличие от «самости» она не исчерпывает всех возможных проявлений самосознания, включает бессознательное.

В диссертационной работе приводится обоснование того факта, что современная идентика, обращаясь к изучению идентичности личности, в качестве основных оперирует тремя сопряженными понятиями: социальная идентичность, личностная идентичность и самоидентичность. Педагогически значимой спецификой социальной идентичности и многочисленных ее подвидов является прямая зависимость от социокультурных условий, в которых происходит развития личности.

Предметом специального анализа в диссертационном исследовании стал факт использования в идентики дефиниции «социокультурная идентичность», свидетельствующий о новом этапе в анализе соотношения понятий «социальная идентичность» и «культурная идентичность». На смену традиции самостоятельного изучения данных видов (подвидов) идентичности личности приходит практика анализа идентичности как результата ориентации на социокультурное окружение, результат принятия человеком как социальных, так и культурных категорий. Анализ исследований, выполненных в рамках данного подхода, позволил нам уточнить содержание понятия «социокультурная идентичность». **Социокультурная идентичность** есть элемент самосознания, проявляющийся в процедурах осущения, осмысления и реализации субъектом своей определенности и непрерывности в процессах принятия, интериоризации и интрариоризации культурных моделей, транслируемых значимыми с его точки зрения социальными институтами, общностями, группами, отдельными субъектами.

Социокультурная идентичность может рассматриваться в аспектах:

а) когнитивно-смысловом (осознание своей принадлежности к определенной группе (общности), позволяющее солидаризироваться с ее идеалами, стандартами, базовыми типизациям, принимать их и формировать соответствующие «обыденные теории»; формирование представлений об атрибутах должного по отношению к различным ситуациям и людям; выработка мнения о себе как члене данной группы, соотнесение данного мнения с соответствующим мнением членов данной группы как «своих» и других групп как «чужих»);

б) эмоционально-ценностном (совокупность чувств, оценок, отношений, связанных со сформированными знаниями, представлениями, мнениями о членстве в ингруппах и аутгруппах, актуализация и ощущение адекватности/неадекватности собственного «Я»);

в) деятельностном (реализация интериоризированных антропо-образов образцов, соответствующих сценариев и способов поведения внутри и вне своей группы).

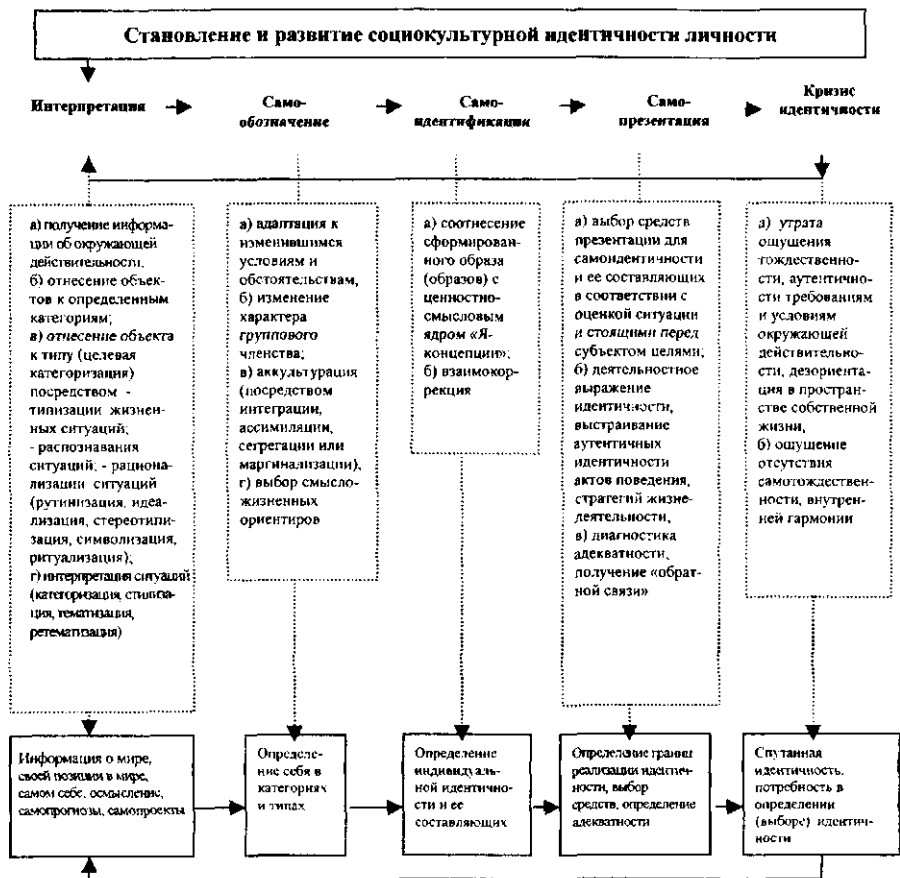
В контексте представлений о соотношении социальной, личностной идентичностей и самоидентичности и особенностях детерминации их становления очевидно, что социокультурная идентичность зависима от особенностей социокультурного наследования, одним из механизмов которого выступает процесс воспитания и обучения. Существенную роль при этом играют те антропо-образы, образцы, нормы, которые предъявляются подрастающему поколению как отдельными индивидами, так и группами, сообществами, общностями. Эти типизации могут иметь различную меру реалистичности, возможности реализации в повседневной жизнедеятельности. Устойчивая группа реалистичных и бытийных характеристик типичной для них личности есть **«базовый набор идентичностей» (БНИ)** группы, сообщества, общности. Его основу составляют символические образцы, индикаторы должного поведения, отличные от долженствований; в их основе лежит мнение; они «растворены» в социальных действиях, явлениях, имеют вид конкретных, доступных для восприятия каждого человека типизаций.

Общности предъявляют различный уровень требований к проявлению своими членами социокультурной идентичности, а их «политика идентичности» влияет на ее становление. Нечеткость БНИ, замена ее системой долженствований, идеализированных антропо-образцов приводит к нарушению меры человекообразности и развитию навязанной или предписанной («отраженной») социокультурной идентичности. Следствием выступают затруднения в процессах формирования субъектной позиции индивида в данной группе (общности), собственного мнения в отношении своего места и положения в группе (общности), эмоционально-ценностного реагирования на демонстрируемый БНИ.

С целью уточнения педагогически значимых процессуальных характеристик **становление и развитие социокультурной идентичности личности** было представлено в виде теоретической модели (рисунок 1), в основу которой нами положены научно обоснованные представления об этапах жизнеосуществления личности (адаптивный и активный), цикличности рассматриваемого процесса (Л.Б. Шнейдер) и обеспечивающих его механизмах.

Становление и развитие социокультурной идентичности объективно задается рамками жизни человека и может быть представлен как **смена этапов** становления, завершающегося кризисом и оформлением целостной идентичности, и последующего этапа развития. Вектор

развития идентичности и, как следствие, личностного развития в целом может быть различным.



**Рис. 1. Модель становления и развития социокультурной идентичности личности**

Анализ современных психологических исследований позволяет нам утверждать, что переходный период от становления идентичности личности к развитию ознаменован: а) заменой объекта ориентации (от значимого другого к обобщенному другому); б) переходом от ориентации на одну социальную роль или ключевую фигуру к освоению организованной системы ролей; в) вытеснением эмоциональных связей деловыми, выстроенными на основе социальных ролей; г) переходом от общественной идентификации к индивидуальной и от бессознательной и нормативной интерпретативности к осмысленной.



Анализ исследований, предметом которых выступают детерминанты становления и развития социокультурной идентичности личности, позволил нам сделать вывод о ведущем условии рассматриваемого процесса. Таковым является социокультурное пространство, идентификационные возможности которого были уточнены в данном диссертационном исследовании с позиций антропологического (Э. Дюркгейм (Durkheim), Р. Макензи (Mackenzie), П. Сорокин, Р. Парк (Park), У. Коттон (Cotton), Д. Харви (Harvey), А. Шюц (Schutz), А. Турен (Touraine) и др.) и субстратного<sup>1</sup> (Л.С. Яковлев и др.) подходов.

Рассматривая социокультурное пространство как ведущее условие становления и развития социокультурной идентичности школьников, мы пришли к выводу о том, что выраженными идентификационными возможностями обладает *воспитательное пространство* как одна из модификаций социокультурного пространства. Анализ исследований воспитательного пространства с позиций сущностно-генетического подхода и интерпретация результатов этих исследований с учетом выстроенной теоретической модели становления и развития социокультурной идентичности личности позволили выделить характеристики воспитательного пространства, принципиально важные для рассматриваемого процесса. К таковым могут быть отнесены: а) формируемость и коммуникативная природа, позволяющая придавать воспитательному пространству изначально определенные, в некоторой степени согласованные свойства и характеристики; б) наполненность воспитательными смыслами, имеющими характер относительно устойчивых, отобранных, проверенных, одобренных; в) детоцентризм формирующихся связей и отношений; г) традиционный характер основных связей и отношений с различными социальными субъектами; д) объемность, позволяющая выстраивать своеобразные, индивидуально обоснованные траектории; е) определенность структуры, задаваемой, как правило, нежестко, ее вариативность, подвижность, возможность преобразования субъектами.

Педагогическая интерпретация результатов современных исследований идентичности, включая результаты эмпирических исследований, выполненных автором, позволили нам утверждать, что социально-педагогическую обусловленность становления и развития социокультурной идентичности личности определяют особенности воспитательного пространства и возможности педагогов как потенциально значимых для ребенка Других.

---

<sup>1</sup> В субстратном подходе акцентируется внимание как на субъектах-носителях пространственных отношений (как в субстанциональном подходе), так и на надсубстанциональных отношениях (как в структуралистском подходе).

Вместе с тем, предпринятые нами теоретическое и эмпирическое исследования показали, что социально-педагогическая обусловленность становления и развития социокультурной идентичности школьников имеет *относительный характер*. Ограничения определяются затруднениями формирования консолидированного базового набора идентичностей; нарушением социокультурного равновесия воспитательного пространства; различными вариантами нереферентности воспитательного пространства для ребенка; незначимостью педагога для ребенка или значимостью лишь по основанию статуса власти; содержательными и процессуальными деформациями влияния педагога как значимого Другого на ребенка.

С целью педагогической верификации концепции социально-педагогической обусловленности становления и развития социокультурной идентичности личности была предпринята эмпирическая проверка ее отдельных компонентов с точки зрения достижения общей цели. В частности, в обследовании школьников МОУ гимназия № 6 г. Воронежа, МОУ гимназия им. А.В. Кольцова, СОШ № 1192 г. Москвы с использованием методики многомерного описания социального мира «Я и другие» (И.А. Николаева) и теста «20 утверждений» выяснялось, действительно ли ведущие условия – воспитательное пространство, педагог как значимый Другой – влияют на становление и развитие социокультурной идентичности школьников. На данных выборках из 120 человек от каждого учреждения в возрасте 13–17 лет анализировались такие показатели, как: (1) – доля педагогической<sup>1</sup> локализации смешанного типа в выборах как наличие педагогов в числе значимых Других, их оценка в единстве социально-ролевых и нормативно-ценностных характеристик как показатель значимости педагогов; (2) – доля высокостатусной школьной локализации смешанного типа в выборах как наличие значительного числа членов школьного сообщества в числе значимых Других, их оценка в единстве социально-ролевых и нормативно-ценностных характеристик как показатель референтности различных групп сверстников, образованных на базе образовательного учреждения; (3) – доля выборов с монолокализацией социально-ролевого типа, как свидетельство значимости для школьника лишь одной группы субъектов, воспринимаемых в их социально-ролевых характеристиках (вне нормативно-смысловых).

---

<sup>1</sup> Семейная локализация включает указание на членов семьи, родственников, соседей. Другая – друзей, знакомых, недругов, врагов. Школьная – одноклассников, учащихся других классов. Педагогическая – учителей, вожатых, тренеров, руководителей кружков. Виртуальная – литературных, кино-героев, героев мультфильмов и компьютерных игр. Персональная – представители публичных видов социальной деятельности: актеров, музыкантов, композиторов, политических деятелей и т.п.

Рассматриваться как признак гиперидентичности или моратория социокультурной идентичности; (4) – доля воспитанников, демонстрирующих виртуальную или персональную ориентацию монолокализаций. Рассматриваться как показатель кризисных процессов в становлении социокультурной идентичности; (5) – доля ответов с относительным балансом социо- и культурных типизаций (СТ и КТ) в характеристике своего Я как свидетельство сбалансированности социокультурной идентичности.

Результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты обследования учащихся с использованием методики многомерного описания социального мира «Я и другие» (И.А. Николаева) и теста «20 утверждений» (М. Кун (Kuhn), Т. Макпарланд (McPartland))

	Показатели				
	доля педагогической локализации смешанного типа (в % к числу респондентов)	доля высокостатусной школьной локализации смешанного типа (в % к числу респондентов)	доля выборов с моно-локализаций социально-ролевого типа (в % к числу респондентов)	доля воспитанников, демонстрирующих виртуальную или персональную ориентацию моно-локализаций (в % к числу респондентов)	доля ответов с относительным балансом социо- и культурных типизаций в характеристике своего Я (в % к числу респондентов)
МОУ гимназия № 6 г. Воронежа	32,5%	86,3%	2,1%	-	32,1% (преобладают КТ)
МОУ гимназия им. А.В. Кольцова г. Воронежа	19,2%	72,3%	9,6%	2,9%	22,7% (преобладают СТ)
СОШ № 1192 г. Москвы	16,6%	80,4%	7,1%	5,4%	14,9% (преобладают СТ)

Значение для интерпретации приведенных в таблице данных имеют два факта. С одной стороны, обследование проводилось на базе разнотипных учреждений: две языковые гимназии с относительно схожими условиями обучения и средняя общеобразовательная школа. С другой стороны, в отличие от двух других образовательных учреж-

дений, в МОУ гимназия № 6 г. Воронежа в течение 8 лет целенаправленно ведется работа по выстраиванию воспитательного пространства. В этой связи показательно приближение данных, полученных по ряду позиций от респондентов-учащихся МОУ гимназия им. А.В. Кольцова, к данным, полученным от респондентов-учащихся СОШ № 1192. Кроме того, высокая доля педагогической локализации смешанного типа в сочетании с высокой долей высокостатусной школьной локализации смешанного типа (как преобладающая ориентация на типизации, демонстрируемые в школе детско-взрослым сообществом) в определенной мере предопределяют преобладание культурных типизации в самоописаниях и влияют на отсутствие признака наличия школьников с гиперидентичностью.

Очевидно, что ограничения и негативные следствия социально-педагогической обусловленности становления и развития социокультурной идентичности школьников могут быть нивелированы и скорректированы за счет определенной организации педагогического взаимодействия. Рассматривая его в контексте представлений о событии, мы сделали вывод о том, что адекватным логике процесса становления и развития социокультурной идентичности школьников является *длящееся, двустороннее, солидаристическое педагогическое взаимодействие, одним из механизмов которого является педагогическое сопровождение* (рисунок 2).

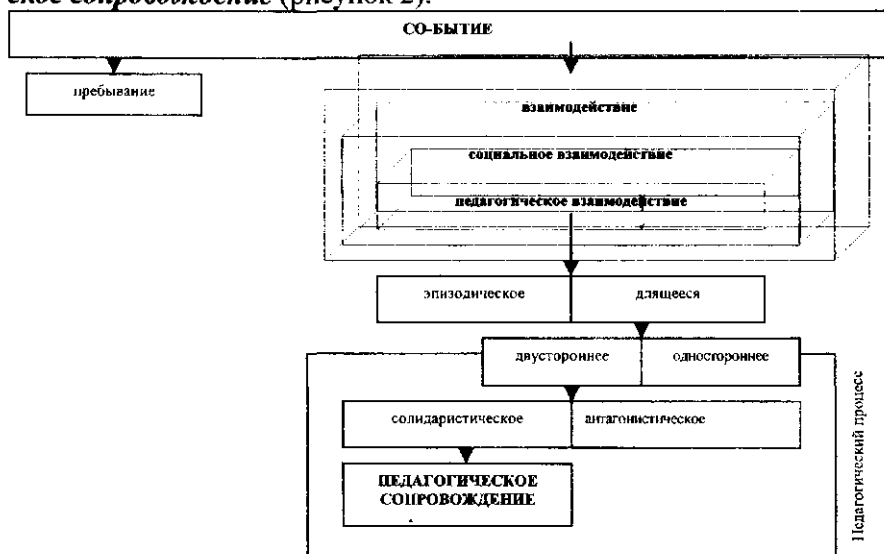
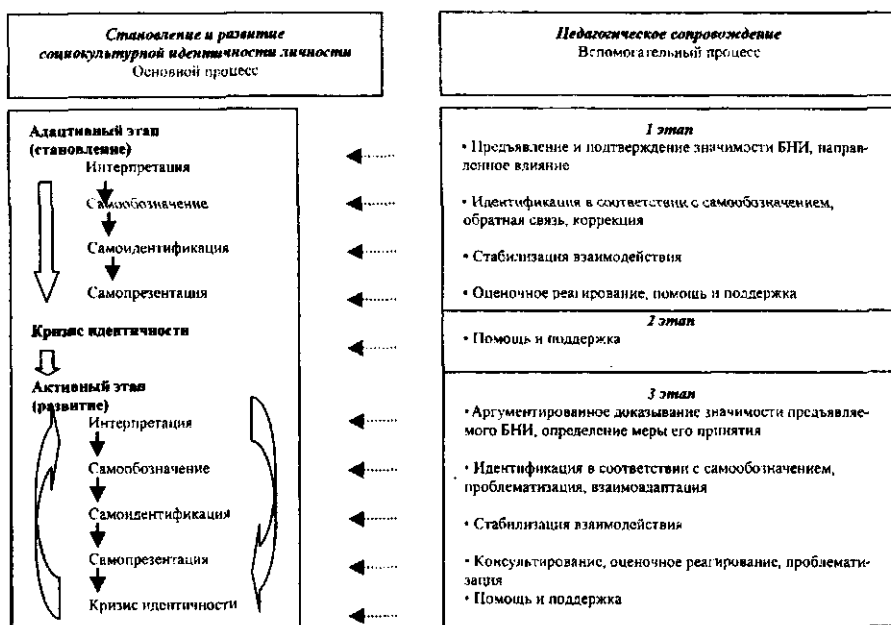


Рис. 2. Педагогическое сопровождение в структуре со-бытия и социального взаимодействия

В результате контент-анализа педагогических и психологических исследований, посвященных педагогическому сопровождению, мы выделили присущие ему *специфические характеристики*. К ним можно отнести полисубъектность; субъектную позицию всех участников взаимодействия; принимаемую и поддерживаемую субъектами совместность и взаимореферентность; многопроектность; схожесть интерпретаций; адаптивность; предоставление сопровождаемому той степени свободы, за которую он может нести ответственность в силу возрастных и индивидуальных особенностей; преимущественное использование «мягких» методов педагогического взаимодействия. Относясь к воспитанию как социально-педагогическому или педагогическому взаимодействию, предметом которого выступают условия личностного роста (в целом) и становления морально-ценностной сферы человека (в частности), мы получаем возможность рассматривать педагогическое сопровождение в воспитании.

В рамках данного исследования процесс педагогического сопровождения конституируется как *вспомогательный процессу становления и развития социокультурной идентичности личности*, который имеет конкретные задачи и обеспечивает основной процесс необходимыми ресурсами и структурами (рисунок 3).



**Рис. 3. Педагогическое сопровождение как вспомогательный процессу становления и развития социокультурной идентичности личности**

В соответствии с пониманием сущности педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников представляется возможным выделить принципы, обеспечивающие данный процесс: *принцип адресности* как требование соответствия используемых стратегий и тактик педагогического сопровождения индивидуальным и групповым особенностям становления и развития СКИ; *принцип адаптивности* как требование развертывания данной сущностной характеристики педагогического сопровождения, придания ей статуса организационного подхода; *принцип выбора личностных и базовых наборов идентичности* в качестве образца, примера как требование предоставления права всем субъектам педагогического взаимодействия выбирать цели, ценности, убеждения, антропо-образы и образцы для выстраивания собственной СКИ; *принцип сочетания прямых и косвенных механизмов педагогического сопровождения* как требование адекватного реагирования на изменение характера позиции школьника во взаимодействии, изменения особенностей его жизнеосуществления и учета этапа становления развития СКИ; *принцип референтности* как требование поддержания значимости как отдельных индивидуальных и групповых субъектов педагогического сопровождения, так и воспитательной организации и социального института образования в целом.

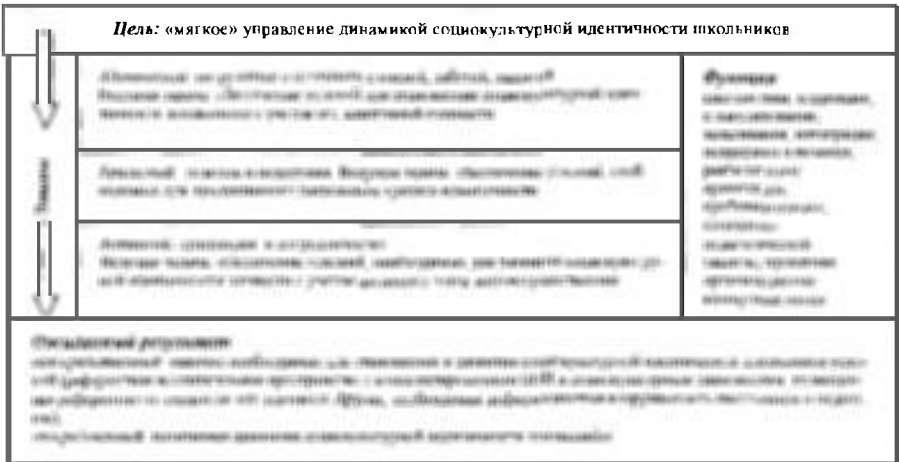
На основе модели становления и развития социокультурной идентичности личности (рисунок 1) как основной, а к диспозиционной модели (рисунок 3) как уточняющей, нами разработана модель педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников (рисунок 4).

Ведущим субъектом педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников призван быть педагог. Вместе с тем, как свидетельствуют данные исследования<sup>1</sup>, проведенного кафедрой социальной педагогики Воронежского госпедуниверситета с участием автора, значимость педагогов для подростков и старшеклассников имеет крайне низкие показатели (рисунок 5, таблица 2). Для сравнения приведена выборка ответов учащихся МОУ гимназия 6 г. Воронежа.

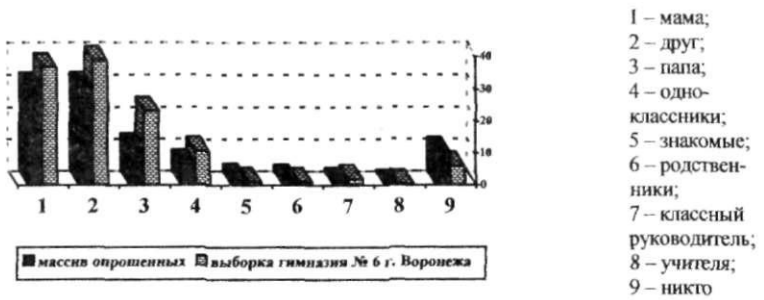
Очевидно, что целенаправленная деятельность педагогического коллектива образовательного учреждения по выстраиванию воспитательного пространства в незначительной степени позволяет повысить значимость педагогов по показателям авторитета и эмоциональной привлекательности.

---

<sup>1</sup> В опросе, проведенном в 2005–2006 учебном году, участвовало около 1100 учащихся 11-ти образовательных учреждений общего среднего образования г. Воронежа (на основе случайной выборки).



**Рис. 4. Модель педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников**



**Рис. 5. Авторитетность окружения подростков и старшекласников (в % отношении к числу опрошенных)**

Таблица 2

**Удовлетворенность подростков и старшекласников отношениями с окружающими (в % отношении к числу опрошенных)**

	Да, удовлетворен		Скорее да, чем нет		Эти отношения не имеют значения		Скорее нет, чем да		Нет, не удовлетворен	
	Массив	Выборка	Массив	Выборка	Массив	Выборка	Массив	Выборка	Массив	Выборка
	Родители	75,6	87,2	17,9	6,7	1,5	2,2	2,8	2,2	2,2
Друзья	69,5	69,8	27,7	25,2	0,9	2,1	0,8	2,1	1,1	0,8
«Дворовая» компания	60,7	60,6	18,8	19,5	15,9	13,0	3,1	5,3	1,5	1,6
Одноклассники	44,8	53,6	35,0	36,7	13,0	8,4	4,7	1,4	2,5	0,4
Классный руководитель	42,3	64,0	29,3	24,7	12,7	8,8	8,5	1,5	7,2	1,0
Учителя	29,4	35,9	43,3	43,3	12,7	12,7	11,2	7,4	3,4	0,7

В этой связи имеет значение проектирование возможных сценариев педагогического сопровождения. В основу проектирования в диссертационном исследовании положены варианты сочетания четырех ведущих характеристик: **(1)** включенность (статусно-ролевая или профессионально-личностная) педагога в воспитательное пространство (с учетом характера данной включенности и референтности воспитательного пространства для школьника); **(2)** значимость педагога для школьника; **(3)** функциональная состоятельность педагога в педагогическом сопровождении становления и развития социокультурной идентичности школьников; **(4)** компетентность в обеспечении динамики позиционирования школьников в воспитательном пространстве.

Наиболее благоприятный сценарий для становления и развития социокультурной идентичности школьника может обеспечить педагог, включенный (доминирует профессионально-личностная включенность) в референтное для школьника воспитательное пространство, значимый для школьника и функционально состоятельный в решении задач педагогического сопровождения становления и развития его социокультурной идентичности. Содержательная характеристика иных сценариев позволяет выделить направления деятельности по совершенствованию педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников.

Приведем пример одного из таких сценариев. *Сочетание характеристик.* Педагог включен (доминирует профессионально-личностная включенность) в нереферентное для школьника воспитательное пространство, функционально несостоятелен в решении задач педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности, но значим для школьника. *Оценка вероятного сценария.* БНИ педагогического (взрослого, общешкольного и т.п. в зависимости от масштаба воспитательного пространства) сообщества играет роль в становлении и развитии социокультурной идентичности школьника только посредством соответствующих усилий педагога, функциональная несостоятельность в педагогическом сопровождении которого делает последнее малоэффективным. Существенную роль в данном сценарии играет характер позиционирования педагога в воспитательном пространстве (принятие – непринятие). В последнем случае возможно формирование оппозиции из числа педагога и принимающих его школьников, а СКИ школьников становится и развивается по типу противопоставления. Вместе с тем, отдельные элементы БНИ воспитатель-



ного пространства навязываются школьнику в рамках одностороннего взаимодействия. Складывается внутренне конфликтная ситуация как для педагога, так и для школьника. *Рекомендации.* Необходима целенаправленная работа по повышению референтности воспитательного пространства для школьников и функциональной состоятельности педагога в педагогическом сопровождении становления и развития социокультурной идентичности школьников. Особого внимания заслуживают случаи, когда педагог не принимает складывающееся воспитательное пространство. Повышение информационной вооруженности такого педагога без усилий по переориентации его позиции в воспитательном пространстве может привести к усугублению внутренних конфликтов.

Освоение педагогами эффективных сценариев педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников является одним из необходимых *педагогических условий*, обеспечивающих эффективность реализации рассматриваемой модели. Другими выделенными и описанными педагогическими условиями являются учет особенностей выбора школьниками значимых Других и референтных групп, консолидация БНИ субъектов воспитательного пространства, поддержание социокультурного равновесия воспитательного пространства. Эти условия были выделены в результате анализа содержания критериев результативности модели педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников (критерий факта наличия воспитательного пространства; содержания связей и отношений, задающих воспитательное пространство; Динамики характеристик субъекта) и данных, полученных с использованием комплекса диагностических процедур.

При проектировании и выстраивании воспитательного пространства особое значение с точки зрения обеспечения условий для становления и развития социокультурной идентичности школьников играет *учет особенностей выбора школьниками значимых Других и референтных групп.* Исследование позволило выделить типичные смешанные локализации, свойственные для выбора значимых Других:

- для молодых людей 13–14 лет: дружеская-семейная; школьная-семейная, дружеская-школьная. В данной группе регистрируется значительное число случаев игнорирования членов семьи как значимых Других;

- для молодых людей 15–17 лет: дружеская-семейная-школьная; школьная-семейная-персональная. Регистрируется усложнение структуры локализации, «возврат» семейной локализации, снижение значения школьной локализации.

Для педагогического сопровождения принципиальным является конфигурация локализаций. Если индивидуальная локализация значимых Других не включает школьную или педагогическую локализацию или эти локализации на ценностно-смысловой шкале отнесены к отрицательному сектору и имеют значительный ранговый отрыв от фиксированной позиции индивида на данной шкале, первоначально необходимо вести речь о прямом или опосредованном вхождении в круг значимых Других, а лишь затем об особенностях организации педагогического взаимодействия. В подобных случаях педагогическая обусловленность становления и развития социокультурной идентичности школьников крайне низка.

На уровне класса представляется возможным выделить преобладающие локализации и оценить возможность и необходимый характер педагогического сопровождения. Как показало исследование, проведенное по методике многомерного описания образа социального мира «Я и другие» (И.А. Николаева) в МОУ гимназия № 6 г. Воронежа, среди двух 11-х классов один имеет преобладание школьной, семейной, дружеской локализаций (в различном сочетании на индивидуальном уровне), другой – семейной и дружеской. Очевидно, что относительно первого из двух 11-х классов можно вести речь о его вхождении в воспитательное пространство гимназии, тогда как учащиеся второго 11-го класса не рассматривают отношения в гимназии как значимые. Как следствие, в первом случае, следует выстраивать педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников, используя возможности представления БНИ воспитательной организации через консолидацию с учащимися класса и родителями гимназистов. Во втором случае действенной является лишь консолидация с родителями гимназистов.

Другой педагогический факт. Из двух 9-х классов для одного свойственно включение учащимися в индивидуальные локализации широкого спектра виртуальных значимых Других (16 человек из 22 учащихся данного класса), тогда как учащиеся другого не являются сторонниками ориентации на виртуальных значимых Других, но настойчиво называют в числе социально-ролевых предпочтений классного руководителя. В данном классе значительна доля школьной локализации. Наиболее благоприятная ситуация для педагогического сопровождения сложилась во втором 9-ом классе. Вместе с тем, возрастают требования к классному руководителю как представителю воспитательной организации, субъекту воспитательного пространства, носителю его БНИ.

Необходимым условием эффективной реализации модели становления и развития социокультурной идентичности школьников выступает *консолидация базовых наборов идентичности субъектов воспитательного пространства*.

Анализ практики позволил выделить ряд проблем, возникающих в связи с обеспечением данного условия: неопределенность или нечеткости БНИ отдельных субъектов воспитательного пространства; замена БНИ набором долженствований; отождествление БНИ с ценностными основаниями; различная степень несоответствия СКИ индивидуальных субъектов БНИ референтных для них групп; методическая необеспеченность регулярного уточнения представлений субъектов воспитательного пространства о базовых характеристиках типичной и желаемой для данного сообщества личности, а также сближения позиций основных субъектов воспитательного пространства в восприятии проблем и ожидаемых результатов взаимодействия, определении зон ответственности; несоответствие традиционной стратегии взаимодействия образовательного учреждения и отдельных возможных субъектов воспитательного пространства задаче формирования воспитательного пространства (партнерство, а не руководство); неадекватность различных сторон педагогического взаимодействия и сформированных в воспитательном пространстве отношений возрастным особенностям и потребностям подростков и старшеклассников; неразработанность методики консолидации БНИ.

В процессе опытно-экспериментальной работы был разработан и апробирован вариант циклического алгоритма деятельности по консолидации БНИ как элемента надсубстанциональных отношений в воспитательном пространстве образовательного учреждения, включающий шаги: (1) уточнение показателей единства субъекта воспитательного пространства; (2) определение (разработка, заимствование) исходных концептуальных представлений о личности, сформировавшихся у данного субъекта воспитательного пространства; (3) систематизация реалистичных, подтверждаемых в повседневности представлений о типичной для данного коллективного субъекта личности; (4) уточнение членами коллективного субъекта воспитательного пространства показателей сходства и различия БНИ данного субъекта и собственного СКИ; (5) определение стратегии поведения членов коллективного субъекта по демонстрации и подтверждению БНИ данного субъекта; (6) определение потенциальных субъектов воспитательного пространства, инициирование реализации алгоритма в новых условиях.

Существенную роль на начальных этапах реализации алгоритма играет работа над идеальным образом школьника и педагога. При этом

данная деятельность имеет смысл при постоянной рефлексии и уточнении бытийности рассматриваемых характеристик (насколько они разделяются и свойственны отдельным представителям данного коллективного субъекта, в какой мере они значимы для школьников). Так, в опыте работы МОУ гимназия № 6 одной из типизаций, включенной в модель гимназиста и модель педагога, является «творческая личность». Вместе с тем, в результате исследований были получены следующие данные: творчество как ценность имеет у педагогов невысокие ранговые позиции (9–10 из 15 выделенных на ранговой шкале), творческим человеком себя считают лишь 37,6% опрошенных педагогов. Творчество как ценность у гимназистов (подростки и старшеклассники) имеет 6 ранговую позицию (из 13 выделенных на ранговой шкале), творческим человеком себя считают 78,4% опрошенных. Взаимооценки в целом несущественно расходятся с данными самоооценок. И педагоги, и гимназисты позитивно относятся к людям, проявляющим себя творчески, 44,7% педагогов и 69,9% гимназистов соглашались с тем, что творческая личность востребована современным обществом. Следовательно, типизация «творческая личность» на момент проведения исследования не входит в значимые образы базовых наборов идентичности педагогического и детского сообществ. При сохранении данной позиции в идеальных образах гимназиста и педагога необходима специальная целенаправленная деятельность по обеспечению развития данной характеристики личности не только на уровне организации жизнедеятельности, но и на уровне демонстрируемых образцов и норм.

Еще одним условием эффективной реализации модели становления и развития социокультурной идентичности школьников является *поддержание социокультурного равновесия воспитательного пространства*.

Социокультурное равновесие воспитательного пространства рассматривается нами как баланс социальных и культурных характеристик на субстанциональных отношениях в воспитательном пространстве. Его нарушение имеет следствием существенные деформации в рисунке социокультурной идентичности. В случае сочетания низкого значения ценностно-нормативных и высокого значения статусно-ролевых характеристик формируется гиперидентичность (обостренная, с элементами фанатизма, погружение в изменившуюся реальность в ущерб ценностно-смысловому ядру личности). Сочетание низких значений статусно-ролевых и высокого значения ценностно-нормативных характеристик стимулирует формирование гипоидентичности (ослабленная, доминирует ценностно-смысловое ядро, не согласующееся с изменившейся реальностью).

Изучение массовой практики позволило утверждать, что в процессе проектирования и выстраивания воспитательного пространства, как правило, регистрируется один из пяти вариантов баланса статусно-ролевых и ценностно-нормативных характеристик внутрисубстанциональных (внутренних отношений, характерных для каждого субъекта воспитательного пространства) и надсубстанциональных отношений.

*Вариант I.* Сочетание низкого значения ценностно-нормативных и высокого значения статусно-ролевых характеристик отношений. Внимание уделяется месту и статусным характеристикам субъекта-носителя в иерархии взаимодействий. Интерпретации и развитию подвергается статусно-ролевой рисунок отношений. Информационная вооруженность расширяется предпочтительно за счет освоения способов прочтения и воспроизведения статусно-ролевых отношений.

*Вариант II.* Сочетание низких значений как статусно-ролевых, так и ценностно-нормативных характеристик отношений. Отношения не сформированы либо носят формальный характер.

*Вариант III.* Сочетание низких значений статусно-ролевых и высокого значения ценностно-нормативных характеристик. Внимание уделяется ценностно-нормативной окрашенности отношений, иерархии и соподчинению связей, статусу субъектов-носителей не придается должного значения. Интерпретации и развитию подвергаются нормы и ценности, определяющие отношения. Информационная вооруженность наращивается предпочтительно за счет освоения способов прочтения и воспроизведения ценностно-нормативных отношений.

*Вариант IV.* Сочетание высоких значений как статусно-ролевых, так и ценностно-нормативных характеристик. Благоприятный вектор. Интерпретации и развитию подвергается весь комплекс характеристик, первоначально как самостоятельных, затем – в сочетании и сопоставлении. Информационная вооруженность пополняется за счет освоения способов прочтения и воспроизведения статусно-ролевых и ценностно-нормативных отношений и их сочетаний.

*Вариант V.* Ситуативное доминирование как статусно-ролевых, так и ценностно-нормативных характеристик в отношениях (в зависимости от случая).

Обеспечение социокультурного равновесия воспитательного пространства возможно при проектировании и выстраивании воспитательного пространства четвертого типа.

Проведенное исследование, в целом подтвердив продуктивность педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников, проектируемое в контексте пред-

ставлений о социально-педагогической обусловленности становления и развития социокультурной идентичности личности, позволило сделать следующие **выводы**.

1. Систематизация научных представлений об идентичности личности дала возможность выделить тенденции, характерные для современного этапа ее изучения. Акцентуация существенных черт идентичности личности позволила определить позиции, представляющие значение для педагогического осмысления данного феномена. К таковым, прежде всего, относится вывод о том, что в антропологическом значении идентичность не рассматривается как неизменная данность, значение имеет процесс ее становления.

Анализ соотношения понятий «социальная идентичность», «культурная идентичность», «социокультурная идентичность» позволил раскрыть сущность и структуру социокультурной идентичности личности, выделить и описать отдельные тенденции в изучении данного вида идентичности.

Социокультурная идентичность есть элемент самосознания, проявляющийся в процедурах ощущения, осмысления и реализации субъектом своей определенности и непрерывности в процессах принятия, интериоризации и интраиоризации культурных моделей, транслируемых значимыми с его точки зрения социальными институтами, общностями, группами, отдельными субъектами. Целостное представление о сущности социокультурной идентичности личности обеспечивает рассмотрение данного феномена в единстве когнитивно-смысловых, эмоционально-ценностных и деятельностных проявлений.

2. Анализ соотношения социальной, личностной идентичностей и самоидентичности и особенностей детерминации их становления стал основанием для вывода о том, что социокультурная идентичность зависима от особенностей социокультурного наследования, одним из механизмов которого выступает процесс воспитания и обучения. Существенную роль при этом играют те антропо-образы, образцы, нормы, которые предъявляются подрастающему поколению как отдельными индивидами, так и группами, сообществами, общностями. Субъекты педагогического взаимодействия являются носителями в различной мере консолидированных базовых наборов идентичностей (БНИ) – устоявшихся систем обыденных типизаций, сопряженных с человеком и его проекциями, реализуемых в повседневной жизнедеятельности. В основе БНИ лежит мнение, составляющие его типизации «растворены» в социальных действиях, явлениях, имеют вид конкретных, доступных для восприятия каждого человека реалистичных антропо-образов, образцов, норм.

3. Становление и развитие социокультурной идентичности объективно задается рамками жизни человека и может быть представлено как смена этапов становления, завершающегося кризисом и оформлением целостной идентичности, и последующего этапа развития. Вектор развития идентичности и, как следствие, личностного развития в целом может быть различным. Для обеспечения позитивной динамики социокультурной идентичности личности необходимо создать условия для формирования информационной вооруженности в осуществлении процедур интерпретации, самообозначения, самопрезентации и перехода: а) от ориентации на значимого Другого, одну социальную роль к ориентации на обобщенного Другого, освоенную организованную систему ролей; б) от общественной к индивидуальной идентификации, самоопределению; в) от преимущественно бессознательной и нормативной к осмысленной и продуктивной интерпретативности.

4. Анализ исследований, предметом которых выступают детерминанты становления и развития социокультурной идентичности личности, позволил сделать вывод о социокультурном пространстве как ведущем условии рассматриваемого процесса. Воспитательное пространство является модификацией социокультурного пространства. Особенности воспитательного пространства и возможности педагогов как потенциально значимых для ребенка Других определяют социально-педагогическую обусловленность становления и развития социокультурной идентичности школьников. Социально-педагогическая обусловленность становления и развития социокультурной идентичности школьников носит относительный характер. Ограничения определяются: а) затруднениями формирования консолидированного базового набора идентичностей; б) нарушением социокультурного равновесия воспитательного пространства; в) нерепрезентативностью воспитательного пространства для ребенка; г) незначимостью педагога для школьника или значимостью лишь по основанию статуса власти; д) деформациями влияния педагога как значимого Другого на ребенка.

5. Анализ ограничений и негативных следствий социально-педагогической обусловленности становления и развития социокультурной идентичности школьников, изучение массовой и передовой практики позволили сделать вывод о том, что данные ограничения и следствия могут быть нивелированы и скорректированы за счет определенной организации педагогического взаимодействия. Адекватным логике процесса становления и развития социокультурной идентичности школьников является длящееся, двустороннее, солидаристическое педагогическое взаимодействие, одним из механизмов которого является

педагогическое сопровождение. Специфическими характеристиками педагогического сопровождения являются полисубъектность; субъектная позиция всех участников взаимодействия; принимаемая и поддерживаемая субъектами совместность и взаимореферентность; многопроектность; схожесть интерпретаций; адаптивность; предоставление сопровождаемому той степени свободы, за которую он может нести ответственность в силу возрастных и индивидуальных особенностей; преимущественное использование «мягких» методов педагогического взаимодействия. В его основе лежат принципы адресности; адаптивности; выбора личностных и базовых наборов идентичности в качестве образца, примера; сочетания прямых и косвенных механизмов педагогического сопровождения; референтности. Процесс педагогического сопровождения обеспечивает процесс становления и развития социокультурной идентичности личности необходимыми ресурсами и структурами.

6. Интеграция представлений о социокультурной идентичности личности, особенностях ее становления и развития на этапе школьного обучения и уточненных характеристик педагогического сопровождения позволили разработать модель педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников, включающую:

*цель* – «мягкое» управление динамикой социокультурной идентичности школьников;

*этапы* – адаптивный (погружение в сочетании с опекой, заботой, защитой, задача которого – обеспечение становления социокультурной идентичности школьников с учетом его адаптивной сущности); кризисный (помощи и поддержки, задача которого – обеспечение условий, необходимых для продуктивного разрешения кризиса идентичности); активный (супервизия и сотрудничество, задача которого – обеспечение условий, необходимых для развития социокультурной идентичности личности с учетом специфики активного этапа жизнеосуществления);

*функции* – диагностическая, проектная, организационно-коммуникативная, ориентации, стимулирования, закаливания, поддержки и помощи, проблематизации, социально-педагогической защиты, коррекции, интеграции, реабилитации;

*ожидаемый результат* – непосредственный: наличие необходимых для становления и развития социокультурной идентичности школьников условий (референтное воспитательное пространство с консолидированным БНИ и социокультурным равновесием, полноценная референтность педагогов как значимых Других; необходимая информа-



ционная вооруженность школьников и педагогов); опосредованный: позитивная динамика социокультурной идентичности школьников.

7. Анализ результатов исследования позволил выделить и описать педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации модели педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников: учет особенностей выбора школьниками значимых Других и референтных групп; консолидация БНИ субъектов воспитательного пространства; поддержание социокультурного равновесия воспитательного пространства; освоение педагогами эффективных сценариев педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников.

За рамками данного исследования остался ряд требующих дальнейшей разработки важных вопросов. К ним следует отнести изучение особенностей педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников в воспитательном пространстве различного типа; возможность и особенности применения иных механизмов педагогического взаимодействия; уточнение социально-педагогических механизмов, обеспечивающих социокультурное равновесие воспитательного пространства; более детальную проработку педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников с учетом отдельных частных характеристик (возраста и гендерных особенностей школьников, масштаба воспитательного пространства, типа образовательного учреждения и т.п.), а также становления и развития отдельных подвидов социокультурной идентичности школьников (гендерной, этнической, религиозной и т.п.); уточнение сущности, содержательная и технологическая проработка педагогической деятельности, направленной на преодоление проблем реализации модели педагогического сопровождения становления и развития школьников и т.д.

Основное содержание и результаты настоящего диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора (99,65 п.л.).

### ***Список основных работ, опубликованных по теме диссертации***

#### ***Статьи в изданиях, включенных в перечень ведущих научных журналов и изданий ВАК РФ***

1. Шакурова, М.В. К вопросу о социально-педагогической обусловленности становления идентичности личности // **Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова**. – Том. 12. – 2006. – № 4. – С. 3–6 (0,3 п.л.).

2. Шакурова, М.В. Социально-педагогическая обусловленность становления и развития социокультурной идентичности личности: к постановке проблемы // **Сибирский педагогический журнал**. – 2007. – № 7. – С. 150–162 (0,8 п.л.).

3. Шакурова, М.В. Педагогическое сопровождение становления социокультурной идентичности младшего школьника // **Начальная школа плюс До и После**. – 2007. – № 7. – С. 74–77 (0,3 п.л.).

4. Шакурова, М.В. Опыт диагностики педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников // **Сибирский педагогический журнал**. – 2007. – № 11. – С. 269–278 (0,8 п.л.).

5. Шакурова, М.В. (в соавторстве) Программа «Я – гражданин» // **Классный руководитель**. – 2007. – № 3. – С. 121–129 (0,6 п.л., авт. 0,5 п.л.).

#### *Монографии, книги, пособия*

6. Шакурова, М.В. Социально-педагогические условия становления социокультурной идентичности личности : монография. – Воронеж: ВГПУ, 2006. – 200 с. (12,5 п.л.)

7. Шакурова, М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников : монография. – Воронеж: ВГПУ, 2007. – 110 с. (6,9 п.л.)

8. Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания : монография / [под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой]. – М.-Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2004. – С. 84–101. (21 п.л., авт. 1,2 п.л.)

9. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления : монография / [под ред. Н.Л. Селивановой]. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – С. 96–103 (15,12 п.л., авт. 0,4 п.л.).

10. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения : монография / [под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой]. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 264 с. (16,5 п.л., авт. 0,4 п.л.).

11. Шакурова, М.В. Социальное воспитание в школе : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / [под ред. А.В. Мудрика]. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с. (17 п.л.; гриф УМО по специальности).

12. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002, 2004, 2006, 2007. – 272 с. (17 п.л.; гриф УМО по специальности)

13. Шакурова, М.В. Социально-педагогические технологии в таблицах, схемах и комментариях : учебное пособие. – Воронеж: ВГПУ, 2006. – 80 с. (5,6 п.л.; гриф УМО по специальности).

14. Шакурова, М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития российской идентичности школьников : учебно-методическое пособие. – Воронеж: ВГПУ, 2007. – 43 с. (2,8 п.л.)

15. Шакурова, М.В. (в соавторстве) Молодежь Воронежской области: особенности социализации и воспитания. – Воронеж: ВГПУ, 2006. – 68 с. (в соавторстве) (4,25, авт. 4 п.л.).

16. Шакурова, М.В. (в соавторстве) Воспитательная система гимназии как центр воспитательного пространства : Альбом. – Воронеж: ВГПУ, 2000. – 24 с. (1,5 п.л., авт. 1 п.л.).

17. Гимназический вестник / [сост. М.В. Шакурова]. – Воронеж: ГОУ ВГПУ, 2001. – 58 с. (3,6 п.л.)

18. Шакурова, М.В. (в соавторстве) Образовательная программа обучающего семинара по проблеме «Воспитательная система гимназии – центр воспитательного пространства»: Из опыта работы МОУ Гимназия № 6 г. Воронежа. – Воронеж: ГОУ ВГПУ, 2002. – 12 с. (0,75 п.л., авт. 0,5 п.л.).

19. Шакурова, М.В. (в соавторстве) Проведение самоанализа сложившейся практики сотрудничества образовательного учреждения с семьей: Из опыта работы МОУ Гимназия № 6 г. Воронежа. – Воронеж: ГОУ ВГПУ, 2002. – 39 с. (2,43 п.л., авт. 1,5 п.л.).

20. Программа «Восток – Запад»: 15 лет дружбы и сотрудничества. Юбилейная хроника событий. 1990–2005 гг. / [сост. А.Г. Стурова, Л.Ф. Щербатых, М.В. Шакурова, Л.А. Боева]. – Воронеж: ВГПУ, 2005. – 91 с. (5,68 п.л., авт. 2 п.л.)

21. Шакурова, М.В. (в соавторстве) Программа экспериментально-исследовательской деятельности по проблеме «Воспитательная система гимназии – центр воспитательного пространства»: Из опыта работы МОУ Гимназия № 6 г. Воронежа – Воронеж: ВГПУ, 2002. – 16 с. (1 п.л., авт. 0,8 п.л.).

22. Шакурова, М.В. (в соавторстве) Разработка системы и технологизации отдельных направлений работы с педагогами: Из опыта работы МОУ Гимназия № 6 г. Воронежа. – Воронеж: ГОУ ВГПУ, 2002. – 42 с. (2,62 п.л., авт. 1,5 п.л.).

#### *Статьи в журналах, научных сборниках, тезисы*

23. Шакурова, М.В. Воспитательная система гимназии // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 5. – С. 41–44 (0,3 п.л.).

24. Шакурова, М.В. Практика работы с семьей – программа, содержание, мониторинг // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 3. – С. 53–64 (0,8 п.л.).

25. Шакурова, М.В. Программа, содержание, мониторинг по работе с семьей // Социальная педагогика. – 2006. – № 6. – С. 87–98 (0,2 п.л.)

26. Шакурова, М.В. Социокультурное пространство как условие становления социокультурной идентичности личности // Культура & общество [Электронный ресурс]: Интернет-журнал МГУКИ / Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – Электрон. журн. М.: МГУКИ, 2004. – № гос. регистрации 0420600016. – Режим доступа: <http://www.e-culture.ru/Articles/2007/Shakurova.pdf>, свободный – Загл. с экрана. (0,5 п.л.).

27. Шакурова, М.В. (в соавторстве) Интенсивные формы педагогического управления социально-ролевой адаптацией студентов в педагогическом вузе // Культура физическая и здоровье. – 2005. – № 4(6). – С. 53–55 (0,2 п.л., авт. 0,1 п.л.).

28. Шакурова, М.В. Социально-педагогическая обусловленность становления идентичности личности: к постановке проблемы [Электронный ресурс] // Электронное научное издание «Письма в Emissia.Offline: электронный научно-педагогический журнал». – СПб., 2007г., ART 1158, Гос. рег. № 0420700031. – Режим доступа: <http://www.emissia.50g.com/offline/2007/1158.htm>, свободный, объем 0,5 п.л.

29. Шакурова, М.В. Проблемы творчества в контексте нелинейного мышления // Образование – XXI век : «Гуманизация образования – формирование одухотворенной личности» : Материалы международной научно-практической конференции (8–10 декабря 1997 года). – Воронеж: Воронежское отделение Академии педагогических и социальных наук, 1997. – С. 170–175 (0,4 п.л.).

30. Шакурова, М.В. Становление социокультурной идентичности личности как актуальная педагогическая задача // Организация работы с молодежью в транзитивном обществе: проблемы и перспективы : Материалы международной научно-практической конференции (24–25 сентября 2004 г.). – Воронеж: ОАО «Центрально-Черноземное книжное издательство», 2004. – С. 206–207 (0,2 п.л.).

31. Шакурова, М.В. Взаимодействие школы и семьи как форма социального партнерства и условие становления пространства воспитания образовательного учреждения // Человек и общество: история и современность : межвуз. сб. науч. тр. Выпуск 5 / [науч. ред. М.В. Шакуровой]. – Воронеж: ВГПУ, 2006. – С. 75–82 (0,5 п.л.).

32. Шакурова, М.В. Включенность в сообщество как условие становления социальной идентичности личности // Развитие личности ребенка в общности и коллективе: опыт, проблемы, перспективы : материалы Всероссийской научно-практической конференции (19–21 ноября 2002 г., г. Тула) / [под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой; составитель Д.В. Григорьев]. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2002. – С. 38–46 (0,6 п.л.).

33. Шакурова, М.В. Воспитательная система школы как центр воспитательного пространства: авторская модель // Проблемы развития общества и образования : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 2 (2000) : Философия. История. Психология. Педагогика / [под ред. М.В. Шакуровой]. – Воронеж: ВГПУ, 2000. – С. 66–73 (0,5 п.л.).

34. Шакурова, М.В. Воспитательное пространство в контексте генезиса представлений о феномене пространства // Человек и общество: история и современность : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 4 / [под ред. М.В. Шакуровой]. – Воронеж: ВГПУ, 2005. – С. 79–82 (0,3 п.л.).

35. Шакурова, М.В. К анализу творческой функции игры // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается / [под ред. Л.И. Новиковой, Р.Б. Вендровской, В.А. Караковского]. – М.: НИИ Теории образования и педагогики РАО, 1996. – С. 59–65 (0,4 п.л.).

36. Шакурова, М.В. К вопросу изучения социально-педагогической обусловленности жизнотворчества: онтологический подход // Человек и общество: история и современность : межвуз. сб. науч. тр. / [под ред. М.В. Шакуровой]. – Воронеж: ВГПУ, 2003. – С. 86–91 (0,4 п.л.).

37. Шакурова, М.В. К проблеме изучения личности и личностного развития в воспитательном пространстве // Общественные науки, история, педагогика : сб. науч. тр. / [под ред. М.В. Шакуровой]. – Воронеж: ВГПУ, 2002. – С. 77–82 (0,4 п.л.).

38. Шакурова, М.В. К проблеме педагогического осмысления воспитательного пространства семьи // Социально-педагогические проблемы: поиски и модели решения : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 3 / [под ред. М.В. Шакуровой]. – Воронеж: ВГПУ, 2004. – С. 57–61 (0,3 п.л.).

39. Шакурова, М.В. (в соавторстве) К проблеме социокультурной обусловленности жизнотворчества личности // Социально-педагогические проблемы:

- поиски и модели решения : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 2 / [под ред. М.В. Шакуровой]. – Воронеж: ВГПУ, 2004. – С. 7–26 (1,25 п.л., авт. 1 п.л.).
40. Шакурова, М.В. Критерий референтности воспитательной системы // Диагностика и мониторинг в сфере воспитания : Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции 11–13 октября 2006 г. г. Тольятти. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – С. 83–88 (0,4 п.л.).
41. Шакурова, М.В. (в соавторстве) К проблеме моделирования процесса становления социокультурной идентичности личности // Социальные и социально-педагогические проблемы: поиски и модели решения : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 4 / [научн. ред. М.В. Шакурова]. – Воронеж: ВГПУ, 2006. – С. 41–60 (1,25 п.л., авт. 1,1 п.л.).
42. Шакурова, М.В. (в соавторстве) К характеристике соотношения понятий «социокультурное пространство» и «воспитательное пространство» // Социальные и социально-педагогические проблемы: поиски и модели решения : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 4 / [научн. ред. М.В. Шакурова]. – Воронеж: ВГПУ, 2006. – С. 5–10 (0,4 п.л., авт. 0,3 п.л.).
43. Шакурова, М.В. Личность в воспитательном пространстве: к анализу вопроса // Проблемы развития общества и образования : межвуз. сб. науч. тр. / [под ред. В.В. Лактионова, М.В. Шакуровой]. – Воронеж, 1998. – С. 111–121 (0,6 п.л.).
44. Шакурова, М.В. (в соавторстве) Опыт программирования деятельности по активизации детского самоуправления и самоуправления в гимназии // Социально-педагогические проблемы: поиски и модели решения : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 2 / [под ред. М.В. Шакуровой]. – Воронеж: ВГПУ, 2004. – С. 89–97 (0,6 п.л., авт. 0,4 п.л.).
45. Шакурова, М.В. (в соавторстве) Особенности воспитательного пространства: опыт исследования // Социальные и социально-педагогические проблемы: поиски и модели решения : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 5 / [научн. ред. М.В. Шакурова]. – Воронеж: ВГПУ, 2007. – С. 36–52 (1,1 п.л., авт. 1 п.л.).
46. Шакурова, М.В. (в соавторстве) Особенности воспитательного пространства учреждения дополнительного образования детей // Социальные и социально-педагогические проблемы: поиски и модели решения : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 5 / [научн. ред. М.В. Шакурова]. – Воронеж: ВГПУ, 2007. – С. 52–57 (0,4 п.л., авт. 0,3 п.л.).
47. Шакурова, М.В. О содержании понятия пространства в воспитании // Среда – воспитательное пространство – управление в педагогике : межрег. сб. науч. ст. / [отв. ред. Ю.С. Мануйлов]. – Костанай: ГорУО, 1997. – С. 18–21 (0,3 п.л.).
48. Шакурова, М.В. (в соавторстве) Основные характеристики воспитательной системы МОУ гимназия № 6 г. Воронежа // Общественные науки, история, педагогика : сб. науч. тр. / [под ред. М.В. Шакуровой]. – Воронеж: ВГПУ, 2002. – С. 117–124 (0,6 п.л., авт. 0,4 п.л.).
49. Шакурова, М.В. О сущностной связи личности и воспитательного пространства // Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / [под ред. Н.Л. Селивановой]. – Калуга: ИУУ, 2000. – С. 62–71 (авт. 0,6 п.л.).
50. Шакурова, М.В. Педагогика личности: отдельные нерешенные вопросы // Проблемы развития общества и образования : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 2 : Философия. История. Психология. Педагогика / [под ред. М. В. Шакуровой]. – Воронеж: ВГПУ, 2000. – С. 52–55 (0,3 п.л.).

51. Шакурова, М.В. Педагогическое сопровождение и его функции // Социальные и социально-педагогические проблемы: поиски и модели решения : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 5 / [науч. ред. М.В. Шакурова]. – Воронеж: ВГПУ, 2007. – С. 57–65 (0,6 п.л.).
52. Шакурова, М.В. Проблемное поле личностной ориентации при моделировании воспитательного пространства // Социально-педагогические проблемы: поиски и модели решения: сб. науч. тр. / [под ред. М.В. Шакуровой]. – Воронеж: ГОУ ВГПУ, 2001. – С. 10–19 (0,6 п.л.).
53. Шакурова, М.В. Пространственные характеристики жизнеосуществления индивида как детерминанта процесса становления его социокультурной идентичности // Человек и общество: история и современность : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 5 / [науч. ред. М.В. Шакуровой]. – Воронеж: ВГПУ, 2006. – С. 31–43 (0,8 п.л.).
54. Шакурова, М.В. Теоретические подходы к анализу феномена идентичности личности // Человек и общество: история и современность : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 4 / [под ред. М.В. Шакуровой]. – Воронеж: ВГПУ, 2005. – С. 85–109 (1,6 п.л.).
55. Шакурова, М.В. Учет личностных особенностей и социорольевых установок учителя в организации внутришкольной системы повышения квалификации педагогов // Развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя: Сборник научных трудов / [под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой]. – СПб., 2005. – С. 197–212 (1 п.л.).
56. Шакурова, М.В. К вопросу о педагогическом сопровождении творческой самореализации личности // Тезисы научно-практической конференции кафедры социальной педагогики по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов в 1998 году. – Воронеж: ВГПУ, 1999. – С. 9–10 (0,1 п.л.).
57. Шакурова, М.В. К проблеме взаимодействия личности и воспитательного пространства // Тезисы ежегодной научно-практической конференции кафедры социальной педагогики по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов в 1997 году. – Воронеж: ВГПУ, 1998. – С. 7–8 (0,1 п.л.).
58. Шакурова, М.В. К теоретическому обоснованию дифференциации воспитательных систем по признаку направленности идентификационных процессов // Современные модели воспитания в условиях диверсификации образовательного процесса : тезисы участников и программа Летней научной школы. – Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2005. – С. 111–112 (0,1 п.л.).
59. Шакурова, М.В. Личность в воспитательном пространстве: к обоснованию экспериментальной деятельности гимназии № 6 г. Воронежа (Федеральная экспериментальная площадка) // Тезисы научно-практической конференции кафедры социальной педагогики по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов в 1999 г. – Воронеж: ВГПУ, 2000. – С. 20–26 (0,4 п.л.).
60. Шакурова, М.В. О соотношении понятий «идентификация» и «самоопределение» // Материалы научной сессии ВЭПИ-2002. – Воронеж: МОУ ВЭПИ, 2002. – С.50–52 (авт. 0,1 п.л.).
61. Шакурова, М.В. Проблемы формирования субъектной позиции личности // Ежегодная научная сессия – 2001 : сборник трудов / [отв. редактор О.Я. Кравец]. – Воронеж: ВЭПИ, 2001. – С. 25 (0,05 п.л.).