

ББК 88.3
А64

Редакционная коллегия:

проф. *Н. В. Бордовская* (отв. редактор), проф. *С. Н. Костромина* (зам. отв. редактора), доц. *Л. И. Августова*, доц. *В. Е. Василенко*, доц. *Л. А. Верецагина*, проф. *В. И. Гинецинский*, асс. *Н. М. Горчакова*, доц. *Н. Н. Искра*, ст. преп. *Т. В. Казанцева*, доц. *Г. И. Молодцова*, доц. *А. Ю. Пасторова*, доц. *Е. И. Петанова*, доц. *Н. Л. Плешкова*, доц. *С. И. Розум*, доц. *И. А. Самуйлова*, ст. преп. *О. Ю. Стрижицкая*, доц. *С. П. Шкляржук*, доц. *Д. П. Яничев*

*Печатается по решению
Ученого совета факультета психологии
С.-Петербургского государственного университета*

Ананьевские чтения – 2012. Психология образования в современном мире: Материалы научной конференции, 16–18 октября 2012 г. / Отв. ред. Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012. – 512 с.

ISBN 978-5-288-05350-4

Сборник является результатом работы научной конференции, посвященной актуальным методологическим, теоретическим и прикладным проблемам психологии образования в современном обществе. Содержание статей ориентировано на решение задач, стоящих перед отечественной системой образования в период модернизации и обновления в начале XXI в.

Основная проблематика тезисов научных сообщений: фундаментальные проблемы психологии образования и перспективы развития, психологические проблемы организации процесса обучения и воспитания, психологического обеспечения и сопровождения субъектов образования, формирования психологически безопасной образовательной среды и толерантности в отношениях между субъектами образовательного процесса, психологическая экспертиза в образовании, традиции и инновации психологов в образовательной практике.

ББК 88.3

ISBN 978-5-288-05350-4

© Авторы тезисов, 2012

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Н. А. Адамян

ВЛИЯНИЕ ЗАВЕРШЕННОСТИ ЗАДАЧИ НА УРОВЕНЬ СЛЕПОТЫ ПО НЕВНИМАНИЮ

Современные тенденции в области образования требуют от педагогов все большей гибкости в изложении материала в течение занятия – адаптирования материала в соответствии с реакцией на него учеников, обращения особенного внимания на вопросы, поднимаемые в классе. В связи с этим исключительно важными для педагогов становятся навыки замечания и интерпретации происходящего в аудитории (Ball & Cohen, 1999; Borasi & Fonzi, 2002; Hawley & Valli, 1999; Louckes-Horsley et al., 2003; Wilson & Berne, 1999). По мнению исследователей Э. ван Эс и М. Шерин (van Es, Sherin, 2008), педагоги, вынужденные постоянно анализировать сложные ситуации, могут быть подвержены так называемой «слепоте по невниманию» (СН) – неспособности в некоторых условиях заметить яркий стимул или событие (Mack, Rock, 1998).

Модель Learning to Notice Framework (van Es, Sherin, 2008) включает в себя как процесс выделения значимых событий, так и ориентацию на собственные ожидания педагога, что соответствует известным в психологии внимания данным о феномене СН. Проявление этого феномена обуславливается, с одной стороны, характеристиками самого стимула (его яркостью, способностью выделяться на фоне других), а с другой стороны – ожиданиями воспринимающего человека и его представлениями о текущей деятельности. В данной работе мы предположили, что уровень СН будет зависеть от того, является ли неожиданный стимул необходимым для завершения решения текущей задачи.

Исследование проводилось с использованием модифицированной парадигмы статической СН. Испытуемым на 200 мс на мониторе компьютера в пределах 4 угловых градусов от точки фиксации предъявлялись хаотично расположенные буквосочетания. Эти буквосочетания являлись либо частями слова, либо частями псевдослова (бессмысленного, но похожего на слово сочетания букв). Задачей испытуемых в

каждой пробе было либо составить из буквосочетаний слово, либо перечислить все предъявлявшиеся буквы. Время на ответ не было ограничено. Один и тот же набор буквосочетаний предъявлялся испытуемым три раза. При третьем предъявлении к уже имеющимся буквам добавлялось еще одно буквосочетание, отличающееся от основных букв по цвету. Это буквосочетание, в зависимости от группы, могло: а) дополнить слово до другого слова (КОФЕ – КОФЕИН) – группа 1, б) трансформировать слово до псевдослова (СЛОЙ – СЛОЙ+ИН) – группа 2, в) дополнить псевдослово до слова (ВШУК – КУВШИН) – группа 3, г) трансформировать псевдослово в другое псевдослово (ЛОВР – ЛОВР+ИН) – группа 4. Испытуемые не знали о возможном появлении нового буквосочетания. После последней пробы испытуемые отвечали на вопросы: «Видели ли Вы буквы, отличающиеся от других? Если да, то какие это были буквы и чем они отличались?». Испытуемые, которые отвечали, что не видели таких букв, и не могли описать отличие, считались подверженными СН. В исследовании приняли добровольное участие 132 человека (91 женщина, 41 мужчина в возрасте от 17 до 30 лет ($M = 22$), студенты СПбГУ.

Результаты показали, что наивысший уровень СН (60 %) продемонстрировали испытуемые группы 1 (дополнение слова до другого слова). В случае дополнения псевдослова до слова (группа 3) уровень СН составил 42 %. Данное различие является статистически значимым (биномиальный критерий, $p = 0,004$). В группах 2 и 4 (трансформация в псевдослово слова или другого псевдослова) уровень СН составил 50 % и 57 % соответственно. Данное различие не достигает статистической значимости. Полученные результаты свидетельствуют о том, что вероятность пропуска нового неожиданного стимула снижается в случае, если этот стимул необходим для завершения решения задачи, и повышается, если задача была решена без использования этого стимула. В случае, если стимул не играет роли в успешном решении задачи, уровень СН стабильно высок. Таким образом, гипотеза подтвердилась. Уровень СН действительно зависит от ожидаемости стимула, выраженной в его необходимости для решения задачи.

Данный результат подтверждает и дополняет образовательную модель Learning to Notice Framework. Ожидания действительно влияют на то, какая информация будет воспринята, а какая – пропущена. При этом важной составляющей ожиданий является степень завершенности текущей задачи.

Исследование поддержано грантом факультета психологии СПбГУ № 8.23.468.2012.

И. А. Ваганова, Т. В. Румянцева

ВЛИЯНИЕ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ ЧИТАТЕЛЯ НА АДЕКВАТНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ СМЫСЛА ТЕКСТА

Постиндустриальное общество диктует жесткие требования к умению работать с информацией. Основной объем информации зафиксирован в текстах. Развитые читательские навыки, умение быстро ориентироваться в информационном пространстве, адекватно воспринимать, оценивать информацию – качества личности, востребованность которых постоянно возрастает. Чтение – базовый компонент и инструмент получения образования, развития интеллекта, личностных и профессиональных качеств. Качество чтения как вида речевой деятельности более других видов зависит от понимания смысла прочитанного. Чтение – мобильный процесс, читатель «вмешивается» в содержание текста, а, значит, имеется риск нарушения аутентичности и идентичности авторского текста, неполноты или искажения смысла. Поскольку один и тот же текст может быть понят разными людьми не только с разной мерой глубины, но и с разной степенью адекватности, возникает интерес к изучению читателя не как категории, понятия, а как живой, активной личности, к поиску социально-психологических характеристик в структуре личности читателя, оказывающих влияние на адекватность восприятия смысла информационных текстов.

Мы провели эксперимент по изучению полноты восприятия существенной информации и меры привнесения субъективного содержания в текст разными категориями обучающихся на курсах рационального чтения. В эксперименте приняли участие две группы: работающие взрослые в возрасте от 23 до 55 лет, имеющие высшее образование (24 чел.) и учащиеся 9–11 классов, имеющие оценки 4 и 5 (22 чел.).

Работа проводилась следующим образом: каждый участник читал про себя небольшой научно-популярный текст, не содержащий незнакомых слов и понятий, затем самостоятельно воспроизводил содержание текста, после чего отвечал на вопросы для оценки способности припоминания и узнавания прочитанного. Текст и вопросы взяты из пособия «Скорочтение. Уникальный курс по развитию навыков рационального чтения», автор – М.А. Зиганов. Кроме того, участники должны были сформулировать и письменно изложить в 1–2 предложениях смысл прочитанного и ответить на вопрос о цели чтения. Получены следующие результаты: старшеклассники воспроизвели 45 % существенной информации, правильно ответили на 84 % вопросов на узна-

вание информации и на 92 % тестовых заданий на припоминание. Искажений и привнесений «своего» в содержание прочитанного не было.

Способность понять и сформулировать своими словами смысл текста продемонстрировали 4 человека (18 %) от общего числа старшеклассников. 18 старшеклассников (82 %) сообщили, что читали с целью выполнить задание, с познавательной целью читали 3 чел. (14 %). Взрослые воспроизвели 34 % существенной информации, правильно ответили на 78 % вопросов на узнавание информации, и на 96 % тестовых заданий на припоминание. При этом искажение информации наблюдалось у 2 участников (8 %), внесение «своего» содержания – у 2 участников (8 %). Адекватно восприняли и воспроизвели смысл текста 11 чел. (46 %). Назвали цели чтения: выполнение задания – 6 чел. (25 %), познавательные цели – 3 чел. (12,5 %), иные прагматические цели – 12 чел. (50 %), не имели никакой цели – 3 чел. (12,5 %).

Прагматизм как доминирующий мотивационный фактор восприятия информации отличает чтение взрослых от старшеклассников. Мы полагаем, что адекватность восприятия смысловой составляющей текстовой информации, способность к критическому анализу формулируемого при чтении субъективного понимания содержания текста зависят не столько от имеющихся знаний, сколько от степени выраженности идентификационных социально-психологических аспектов личности читателя. Анализ работ по лингвистике, по психологии чтения (И.Р. Гальперин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Н.Н. Сметанникова) показал, что проблема влияния социально-психологических характеристик в структуре личности взрослого на качество восприятия текстовой информации недостаточно изучена. В настоящее время мы ставим перед собой задачу исследования читательской деятельности взрослых с позиции оценки влияния таких факторов, как самоидентификация личности, ценности, социальный статус, образование. Полученные результаты могут быть использованы в решении проблемы повышения эффективности работы с текстовой информацией, в том числе в целях образования и самообразования.

И. И. Вартанова, Т. С. Караджа

ЦЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ РОССИИ И ТУРЦИИ

Специфика ценностных ориентаций, приоритеты тех или иных ценностей в культуре во многом определяют социокультурные и со-

циодинамические процессы и условия развития общества и страны. Изучение ценностных ориентаций – прямой путь к пониманию механизмов предвидения и исключения национальной напряженности. В связи с этим значительный интерес представляет сравнительное изучение изменений ценностных ориентаций личности на примере разных культур – России и Турции. Но социокультурные условия развития определяются не только глобальными особенностями, складывающимися в этих достаточно разных странах, но и более тонкими различиями, характерными, в частности, для больших столичных и небольших провинциальных городов.

Эти культурно-бытовые условия по-разному влияют на формирование ценностных ориентаций подростков, особенно в наиболее сенситивном старшем школьном возрасте – этапе, являющемся значимым для становления мировоззрения, поиска смысла жизни, самоопределения. Именно с этим периодом онтогенеза связан тот уровень развития ценностных ориентаций, который обеспечивает их функционирование как особой системы, оказывающей определяющее воздействие на направленность личности, ее активную социальную позицию в будущем, но в то же время существенно влияет на текущую учебную деятельность, являющуюся основной сферой деятельности в подростковом возрасте.

В связи с этим целью данного исследования было выявить особенности предпочтения ценностей учебной деятельности учащимися 9 классов (14–15 лет) в России (г. Москва) и в Турции (г. Стамбул и г. Мерсина).

Было опрошено учащихся: в России (Москва) всего 103 (41 мальчик и 62 девочки), в Турции (Стамбул) всего 40 (21 мальчик и 19 девочек); (г. Мерсина) всего 50 (27 мальчиков и 23 девочки). Учащиеся осуществляли ранжирование 10 ценностей школьной жизни путем их попарного сопоставления, первоначально с точки зрения значимости для них (параметр «ценность»), а затем ранжировали те же ценности, осуществляя выбор той, которая может быть легче достигнута в будущем (параметр «доступность»).

Результаты ранжирования были объединены в три группы: ценности знания и саморазвития («самосовершенствование в учебе», «глубокие и прочные знания» и «успешная учеба»); ценности принятия и общения («наличие хороших и верных друзей», «интересный разговор», «признание в коллективе», «одобрение окружающих»); статусные ценности («мой авторитет», «быть лучше других» и «преодоление препятствий»).

Обнаружены существенные особенности в ранжировании ценностей, которые связаны как с общим различием социокультурных условий в России и Турции, так и с различиями условий в одной культуре (Турция), определяющих жизнь в столице (Стамбул) и провинции (г. Мерсина). Первые, общекультурные, особенности проявляются в том, что для школьников России более высокое значение имеют ценности принятия и общения (по сравнению со статусными ценностями), тогда как для школьников Турции статусные ценности более значимы, чем ценности принятия и общения. Это характерно как для мальчиков, так и для девочек; как для учащихся Стамбула, так и г. Мерсина. Различие между этими городами определяется несколько более высокой значимостью статусных ценностей (и для мальчиков и для девочек) г. Мерсина по сравнению с г. Стамбул и более выраженном конфликте в этой группе ценностей (значимость выше, чем ее доступность в будущем) для девочек г. Мерсина.

Ценности группы знания и саморазвития для всех трех городов Турции и России примерно одинаково значимы и доступны, но при этом существенно выражены гендерные различия – для девочек эти ценности более значимы и имеют более выраженный мотивационный внутренний конфликт, тогда как у мальчиков эти, да и другие ценности более согласованны.

Таким образом, и в системе учебных ценностей обнаруживается более сильная направленность школьников Турции к индивидуализму и автономии (особенно девочек). Подростковое противоречие в структуре ценностей (с одной стороны, огромно желание ладить с близкими людьми, а с другой – желание преследовать только собственные цели и доминировать) в России разрешается в пользу ценностей принятия и общения, тогда как в Турции преобладают статусно-конкурентные ценности.

С. А. Власов

СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Подростковый возраст является оптимальным для воспитания ответственности, так как является сензитивным периодом для формирования социальных и нравственных качеств личности (И.С. Кон). Разрабатывая педагогические стратегии, способствующие воспитанию ответственности у младших подростков, в отборе средств и методов мы

руководствовались пониманием ответственности как интегрального свойства личности и особенностями её структуры, которая может меняться под влиянием объективных условий окружающей среды и субъективных ощущений самого подростка от взаимодействия с окружающим миром (Н.В. Бордовская).

Стратегия воспитания ответственности у младших подростков предполагает реализацию: идеи опоры на социальный опыт ребёнка как ориентир в развитии ответственности; потребности школьников в социализации, которую они осуществляют через самовыражение в ответственности; опосредованного способа направленного влияния, предполагающего использование планируемой или спонтанной стимульной ситуации, при которой у школьника возникает состояние, способствующее самовыражению в ответственности. Процесс воспитания ответственности у младшего подростка предполагает включение педагогом (тренером) его в такую деятельность (в нашем случае в деятельность конно-спортивного клуба) и, соответственно, связанное с этим такое общение (ролевое и межличностное), в котором бы подросток ощущал потребность проявить ответственность перед тренером и ответственность за здоровье и самочувствие животного (в нашей практике – лошади), желание больше узнать о их жизни, а также обогатить опыт такого взаимодействия.

Первая воспитательная стратегия (ПВС) ответственности (О.Т. Докучаева) у младших подростков опирается на доминирование в деятельности педагога как педагогического метода поручений при смене целей и способов взаимодействия подростка с лошадью в рамках конно-спортивного клуба. Для этого разработана система таких поручений, последовательность которых опирается на развитие компонентов ответственности – мотивационного, когнитивного и поведенческого. Этапность формирования ответственности у младших подростков обеспечивалась постепенным усложнением даваемых поручений от простого к более сложному.

Вторая воспитательная стратегия (ВВС) (А.М. Колесова), используемая в целях воспитания ответственности у младших подростков в условиях конно-спортивного клуба, ориентировала подростков на коллективный характер взаимодействия с лошадьми и между собой. Детям необходимо самим организовывать и выстраивать процесс распределения поручений в отношении порядка и характера взаимоотношений с животными. Воспитательная работа педагога предполагала три основных этапа. На подготовительном этапе создавались условия для понимания общих для всех подростков задач в отношении взаимодействия с

животными, знакомства с требованиями безопасности и индивидуальными особенностями каждой лошади, распределением ролей и обязанностей. На основном этапе педагог организовывал совместное общение подростков и животных с разной целью: воспитания ответственного отношения к животным, бережного отношения к труду персонала конюшни, воспитания нравственных качеств личности, изучения анатомо-физиологических особенностей лошадей, их экстерьера и пород, обучал отдельным спортивным приемам и закреплял навыки ухода за лошадьми, снаряжения лошади.

На заключительном этапе организовывалось коллективное обсуждение меры ответственности каждого подростка за свои действия в общении с животными и сверстниками, дети включались в коллективную оценку и самооценку своих действий и поступков. В этой стратегии педагог использовал методы и приёмы коллективной работы со всеми подростками и проводил педагогическую коррекцию в соответствии с индивидуальными особенностями личности каждого подростка.

Анализ поведенческого компонента ответственности показал положительную динамику при использовании как ПВС – с 23,1 % до 38,1 %, так и ВВС – с 46,1 % до 61,5 %. При анализе эмоционального компонента оказалось, что его показатели при использовании ПВС остались на прежнем уровне (23,1 %), при использовании ВВС заметен рост (с 53,8 % до 61,5 %). Данные анализа когнитивного компонента выглядят следующим образом: при использовании ПВС наблюдается положительная динамика – с 23,7 % до 30,8 %, при использовании ВВС – с 36,1 % до 53,8 %. В ходе апробации воспитательных стратегий в КСК «Нева» воспитание ответственности было более эффективно в ходе применения второй стратегии.

О. И. Гончарова

К ПРОБЛЕМЕ ХРОНИЧЕСКОГО УТОМЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Утомление является обязательным компонентом деятельности человека, работающего длительное время в сложных условиях труда. Возникающее как естественное функциональное состояние в течение рабочего дня, рабочей недели утомление при длительной пролонгации трудовой нагрузки принимает хронические формы и переходит в хроническое утомление. Хроническое утомление рассматривается в литературе как пограничное состояние, переходное между нормой и патологией.

Проблеме утомления посвящено множество работ в физиологии и психологии труда. В основном эти исследования посвящены изучению утомления работников физического и операторского труда. В значительно меньшей степени изучено утомление, возникающее в ходе не физической и умственной трудовой нагрузки, особенно в условиях обычной (не экстремальной) трудовой деятельности. В полной мере это относится к изучению утомления учителя. Между тем, с большой долей уверенности можно утверждать, что профессиональная деятельность педагога оказывает влияние на развитие у него состояния утомления различной степени выраженности и этиологии. Сложный, напряженный, изобилующий стрессовыми ситуациями длительный труд педагога должен приводить к формированию данного состояния.

Утомление, принимающее хронические формы, неизбежно сказывается на самочувствии и эффективности деятельности учителя. При развитии хронического утомления сопутствующие ему эмоциональные переживания и настроения могут упрочиваться, переходя в форму личностных образований, таких как повышенная тревожность, интровертированность, раздражительность, склонность к депрессивным, невротическим реакциям и т. д. Таким образом, представляется очевидной необходимость своевременной и точной диагностики состояния утомления современных педагогов.

В экспериментальных исследованиях функциональных психических состояний используются различные методики. Однако далеко не все из них можно использовать непосредственно в реальных условиях трудовой деятельности. Следует также добавить, что регистрация показателя не должна влиять на работу субъекта, не должна мешать ему и стеснять его движения, необходимо обеспечить возможность непрерывной или достаточно частой регистрации показателя в течение определенного рабочего цикла.

Вышеизложенное определяет наш выбор в качестве метода диагностики утомления учителя метода субъективных оценок, а именно – опросников. В связи с этим для исследования утомления учителя нами использовались опросники для оценки физического, умственного и хронического утомления, разработанные А.Б. Леоновой. Поскольку оценочные нормы указанных опросников получены на другой выборке, перед нами встала задача стандартизации данных опросников на профессиональной выборке педагогов.

Выборку стандартизации составил 201 учитель г. Новокузнецка, 182 человека работают в общеобразовательных школах, 19 человек – в лицеях и гимназиях. Данное соотношение соответствует соотношению

учителей обычных школ и гимназий в генеральной совокупности всех учителей г. Новокузнецка. Полученные оценочные нормы были использованы при изучении уровня и особенностей утомления педагогов Кемеровской области (622 человека).

Было установлено, что сильная степень физического утомления выявлена у 23,91 % учителей; сильное умственное утомление выявлено у 9 %. Сильная степень выраженности хронического утомления выявлена у 24,43 % педагогов. Развитие хронического утомления до уровня астенического синдрома выявлено у 12,46 %. Фактически это означает, что высокий уровень развития хронического утомления обнаружен почти у половины обследованных учителей гимназий и у каждого пятого учителя обычной школы (35 % и 14 % соответственно). Полученные данные позволили обосновать программу профилактических коррекционных мероприятий.

Н. А. Даева

НАРУШЕНИЕ АКТИВНОГО ВНИМАНИЯ У БОЛЬНЫХ С АФФЕКТИВНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Цель: исследование нарушения активного внимания у больных с аффективными расстройствами разного генеза.

Были исследованы 73 больных с депрессивным синдромом различной нозологической принадлежности. Среди них – 35 больных, страдающих аффективными расстройствами настроения, предположительно эндогенного характера, и 38 больных, страдающих аффективными расстройствами вследствие органического поражения головного мозга.

Использованы следующие методы: методика последовательных соединений (ТМТ), цифровая корректурная проба, шифровка. Результаты: при выполнении методики «цифровая корректурная проба» значимых различий между нозологическими группами не выявлено. Однако стоит обратить внимание, что у группы больных эндогенными депрессиями индекс утомляемости (вычисляемый как отношение t_1/t_2 , где t_1 – время выполнения первой горизонтальной половины корректурной таблицы, t_2 – время выполнения второй половины) существенно меньше 1. Это свидетельствует о повышенной психической истощаемости и снижении концентрации активного внимания по сравнению с группой больных органическими аффективными расстройствами. Статистически значимых различий по показателям методики последова-

тельных соединений между сравниваемыми группами больных не выявлено. Можно отметить незначительное удлинение времени выполнения заданий и на концентрацию (серия А), и на переключаемость (серия В) активного внимания. Не выявлено статистически значимых различий между больными с органическими аффективными расстройствами и больными с эндогенными расстройствами по показателям методики «шифровка».

Таким образом, исследование состояния активного внимания и психомоторных функций с помощью трех экспериментальных методик не выявило статистически значимых различий между больными, страдающими депрессией в рамках эндогенного и органического аффективного расстройства. В обеих группах отмечается незначительное снижение психомоторного темпа, концентрации и переключаемости внимания, а также незначительное снижение умственной работоспособности (повышенная психическая истощаемость), выраженное несколько больше в группе больных эндогенной депрессией. Это может говорить о том, что нарушение активного внимания при аффективных расстройствах не зависит от нозологической принадлежности депрессии и является ее облигатным проявлением.

В. А. Дмитриева, Я. В. Нестерова

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Преподавание и образование являются обязательными функциями для любой экономики и гражданского общества в целом. Через образование передаются из поколения в поколение, помимо технических знаний, также и ценности самого общества. В последние годы в Европе возрос исследовательский интерес к проблемам подготовки и становления педагогов. Факультетом психологии СПбГУ был выполнен ряд исследований в этой области в республике Италия (Вольпе, 2006; Вольпичелли, 2008; Барбаро, 2009).

Краткий анализ исследований позволяет назвать в качестве актуальных проблем психологии образования в Италии кризис профессиональной идентичности педагогических кадров, а также потребность в новом подходе к их формированию. Роль педагога крайне важна в диалоге подростка с внешним миром. Его функциональность, способность отвечать на вызовы современного общества, преданность гуманистическим истинам необходимы для формирования нового поколения, пре-

емственности лучших ценностей человечества. Проблема современного итальянского образования заключается в том, что практически утрачен этот ориентир, и люди, которые являются основным звеном в передаче ценностей, в реальности демонстрируют разрыв между провозглашаемыми идеалами и собственным поведением в жизни. Этот разрыв скрывается под множеством других проблем – несоответствующая оценка роли преподавателя в итальянском обществе, уровень заработной платы, нагрузка в работе и недостаточность учебно-методического оснащения. Но глубинной проблемой является внутренний кризис, характерный для большинства интеллектуалов, которые в начале профессиональной карьеры с энтузиазмом брались за обучение молодежи, а потом пришли к ощущению своего бессилия, потере инициативы (Барбаро, 2009). Достаточно сложная и разветвленная система социальных и образовательных учреждений в Италии стала требовать и более основательного подхода к подготовке соответствующих специалистов. В частности, родилась потребность в новых профессиональных кадрах, которые бы несли нагрузку различных профессиональных функций: социальной помощи, воспитания, восстановления и интеграции в нормальную социальную жизнь тех, кто переживает серьезные трудности в адаптации.

Исследовались также такие экзистенциальные и психологические аспекты личности педагогов, работающих с подростками и членами их семей, как степень самоуважения и самосознания, являющиеся показателем экзистенциальной ответственности, уровень удовлетворенности работой и то, как педагоги воспринимают себя и свою работу.

Выяснилось, что именно последовательность и экзистенциальная ответственность педагога являются базовой предпосылкой для оптимальной работы с подростком (Вольпе, 2006). Такое положение вещей подтверждается в исследовании образа преподавателя в самооценке и оценке студентов (Вольпичелли, 2008). После прохождения психологических тренингов и курса психотерапии у преподавателей одного из римских университетов возросла активность в жизненных ситуациях, вера в собственные возможности. Кроме того, после участия в тренингах у преподавателей были зафиксированы повышение жизненного тонуса, возросшая ориентированность на достижение поставленных целей. Такие люди считают свою жизнь интересной, значимой и наполненной эмоциями и максимально реализуют свой потенциал.

Полученные нами результаты с очевидностью свидетельствуют о следующем:

1. Преподаватель должен быть последовательным и ответственным человеком, действующим согласно своему экзистенциальному призванию, так как одной из его важнейших задач всегда является воспитание у ученика ответственности как части жизненной морали.

2. Современная экзистенциально-гуманистическая психология и онтопсихология отводят важную роль личности преподавателя, который в результате своей аутентичности, глубокого понимания себя, личной зрелости может решать собственные задачи и задачи, поставленные перед социумом.

3. Результаты психологических исследований в области педагогики в Италии могут помочь отечественным специалистам в вопросах, связанных с исследованиями потребностей и ценностей педагогов и преподавателей, в том, в каких курсах и внутренних изменениях они нуждаются. Продолжение подобных исследований представляется целесообразным, поскольку тема весьма перспективна, актуальна и, как и само образование, вечна.

А. Ю. Дроздов

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ГЕОПОЛИТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

Известно, что одной из задач системы образования выступает формирование адекватного образа (картины) мира учащихся. Одним из аспектов этого процесса выступает развитие геополитического сознания (ГПС) детей и молодежи. ГПС мы определяем как форму отражения (ментальной репрезентации) событий и явлений «политического мира» сквозь призму «мира географического» путем отождествления определенного географического пространства с проводимой там политикой. Продуктом и своеобразным индикатором ГПС выступают геополитические ментальные карты (мира, региона, страны).

Среди многих факторов формированию ГПС способствует изучение в школах и вузах ряда учебных дисциплин. При этом сама сущность ГПС, состоящая в своеобразной «интерференции» географического и политического знания, указывает на конкретные предметы. С одной стороны, это география, формирующая так называемое «локализационное» знание («знание-где») – своеобразный «каркас» геополитического образа мира (геополитических ментальных карт).

С другой стороны, это, прежде всего, история, изучение которой формирует базовые представления о государстве (своем и других) и

других политических категориях, союзниках, врагах и т. д. Определенную идеологическую нагрузку также может нести литература, порой предусматривающая изучение сюжетов, связанных с теми или иными геополитическими процессами (войнами, революциями и т. д.). Эти предметы формируют «атрибутивное» знание («знание-что») учащихся. Фактически, речь ведется о связи образования и политической идеологии (пропаганды), которая на официальном декларативном уровне часто отрицается. Но на практике материал ряда учебных программ, учебников, историко-географических атласов часто носит выраженную геополитическую окраску. Примером может быть ситуация с восприятием западноукраинских земель, которые в учебниках Украины рассматриваются как «возвращенные украинские земли», а в польских – как «утраченные “восточные крессы”».

В целом, как отечественные, так и зарубежные специалисты отмечают тенденцию распространения негативных стереотипов соседствующих государств в некоторых учебниках и исторических работах, издаваемых в странах СНГ и Восточной Европы. Аналогичную ситуацию можно наблюдать и в других случаях затяжного политического (и тем более военно-политического) противостояния, в частности на примере арабо-израильского конфликта. Так, арабо-израильская война конца 1940-х гг. в израильских учебниках освещается как «война за независимость» (в ее ходе, собственно, и возникло государство Израиль); в палестинских же учебниках данное событие обозначено термином «накба» – катастрофа (в ее ходе палестинцы потеряли часть территорий).

В истории педагогики, к сожалению, были случаи, когда формирование тенденциозного ГПС выступало официальной целью системы образования. Ярким примером является концепция так называемой «суггестивной картографии», разработанная в 1935 г. немецким ученым А. Зигфельдом. Ее идея состояла в переориентации функции карт от «пассивного изображения существующей реальности к динамическому внушающему оружию». Зигфельд подчеркивал существенное отличие суггестивной картографии от научной (академической) – «суггестивные карты» выступают средством образовательного и пропагандистского влияния, которое направлено на формирование в массовом сознании эмоционально окрашенных представлений о тех или иных территориях. В результате в географических учебниках и атласах Германии 1930–1940-х гг. получили распространение специфические изображения карт «немецких земель»: государственные границы Германии часто заменялись этническими границами расселения немцев

или германоговорящих народов; в территорию страны включались земли, утраченные («несправедливо захваченные») после Первой мировой войны согласно Версальским мирным соглашениям; сама Германия, ее столица изображались как цели гипотетических атак со стороны соседних государств. Выполненная в ярких красках и снабженная соответствующими эмоциональными комментариями (в школах и СМИ), эта «продукция» закономерно формировала у многих немцев милитаристские установки и одобрительное отношение к внешней политике фашистского режима.

Благодаря потенциалу психологического влияния система образования может и должна выступать одним из каналов и механизмов формирования адекватного и толерантного ГПС молодежи (или, условно, «геополитической толерантности»).

А. В. Емельяненко, С. Б. Сапогова

ПРОБЛЕМА ОТВЕТСТВЕННОСТИ ТРЕНЕРА ЗА РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время становятся всё более востребованными подходы к развитию и обучению персонала, направленные на реализацию потенциала конкретной личности и конкретной команды. Создаются регламенты о порядке, последовательности работ по планированию, организации и оценке эффективности обучения и развития сотрудников. При этом основным методом развития персонала остается тренинг, меняются только требования современных заказчиков к профессионализму бизнес-тренера и качеству самих тренингов. Миф о том, что если в компании есть проблема, достаточно пройти какой-нибудь тренинг, и всё наладится, давно не существует. Вне зависимости от того, внешний или внутренний тренер проводит то или иное обучение, всегда встает вопрос о результате тренинга и об ответственности тренера за этот результат. При обсуждении с тренером целей и задач, например, тренинга продаж, заказчик озвучивает множество желаний по знаниям и умениям, которые необходимо охватить в тренинге, такие как: поработать с коммуникациями участников, замотивировать их на выполнение планов по продажам, создать из них команду и т. д. Понятно, что в рамках восьмичасового тренинга отработать все эти темы нереально, можно только каким-то образом их затронуть.

Кроме того, часто заказчик хочет видеть результатом тренинга достижение бизнес-задач предприятия, например, увеличение объема

продаж. Вполне понятное желание, однако, принимая подобные задачи, тренер берет на себя слишком большую ответственность, так как объёмы продаж могут зависеть от многих факторов, и мастерство продавца – только один из них. Независимо от уровня знаний и умений участников тренинга, от того, каким тренинг является по уровню изменений (обучающий, развивающий, тренинг для мастеров или тренинг трансформации), тренер не может взять на себя ответственность за увеличение объёма продаж. Он может быть источником уникального для сотрудников знания, которое в ходе тренинга переводится в прикладное умение и тренируется. Может создавать условия для развития у участников альтернативных или дополнительных качеств, предлагать опыт переживаний (в играх, упражнениях) в рамках транслируемой им концепции.

В ходе исследования, проведенного за рубежом Дж. Филиппсом и П. Филлипс (Институт ROI), было установлено, что несмотря на то что 96 % руководителей компаний ставят перед бизнес-тренерами задачу увязывать обучение с достижением значимых бизнес-результатов, на практике их ожидания выполняются лишь в 7 % случаев. Опираясь на классическую модель оценки обучения в тренинге Д. Киркпатрика: Реакция (Reaction) – Научение (Learning) – Поведение (Behavior) – Результаты (Results), отметим, что при постановке целей обучения предлагается использовать четырехуровневую модель Киркпатрика в обратном порядке: начать с результатов уровня 4, затем подняться на уровень 3 (изменения в поведении) и закончить уровнями 1 и 2. Это позволит избежать проблем с «застреванием» на уровнях 1 и 2, а также фокусирования на целях обучения вместо стратегических задач компании.

Вместе с тем, на сегодняшний день компании затрачивают основную часть средств, времени и усилий на уровнях 1 и 2 и редко продвигаются на более высокие и более значимые уровни. Бизнес-результаты могут проявиться по прошествии нескольких кварталов или даже нескольких лет. Киркпатрики предлагают использовать «опережающие индикаторы, которые обеспечивают краткосрочные наблюдения и оценки, позволяющие судить о том, насколько изменения в поведении работников оказывают положительное влияние на желаемые результаты... сделать вывод о том, в правильном ли направлении развивается данная инициатива. Они также позволяют судить о том, насколько действенны тренинги и посттренинговые мероприятия, а также о необходимости их модификации».

Таким образом, начиная планирование обучения с желаемых результатов на уровне 4, необходимо фиксировать изменения в поведении обученных сотрудников, которые могли бы наилучшим образом способствовать достижению бизнес-результатов. Это будет первым шагом на пути оценки эффективности программ обучения в целом и дальнейшей их корректировки. Подобная модель обучения, ориентированная на бизнес-результат, должна будет включать дополнительные формы обучения, такие как, например, модули электронного обучения, анализ конкретных практических случаев (work cases), внутренний коучинг и посттренинговое закрепление.

И. А. Иванова, А. С. Султанова

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Образование является ключевым фактором развития цивилизованного общества. Между тем современная образовательная система России имеет многочисленные противоречия, связанные с тем, что длительное время она функционировала без ориентации на личность обучающегося. Задача гуманизации образовательного процесса, являющаяся одной из ключевых проблем современного общества, не может быть успешно решена без обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку. На наш взгляд, этого нельзя достичь без развитой системы психологической службы. Однако в настоящее время наличие ряда серьезных взаимосвязанных проблем не позволяет признать уровень психологического сопровождения образовательного процесса удовлетворительным.

Теоретический анализ и практическое исследование работы психологов ряда школ и дошкольных учреждений позволили нам сформулировать основные из этих проблем:

1. Размытость представлений о функциях психолога в системе образования. Неопределенность взглядов как участников образовательно-воспитательного процесса, так и чиновников системы образования на то, чем должна заниматься психологическая служба, зачастую приводит к отношению к психологу как к необязательному субъекту образовательного процесса.

2. Отсутствие согласованности в работе педагогов и психологов. Часто имеет место либо недостаточный учет педагогами рекомендаций психолога, а порой и транслирование данной позиции родителям, либо

возложение на психолога педагогических функций (особенно это характерно для дошкольных образовательных учреждений).

3. Наличие предубеждения у родителей и учащихся, достаточно часто полагающих, что обращение к психологу либо является проявлением слабости, либо необходимо только в случае психического заболевания.

4. Трудности привлечения родителей к решению проблем, возникающих в процессе школьного обучения. При этом многие проблемы развития ребенка имеют комплексный характер и могут быть решены только при участии семьи.

5. Недостаточный уровень профессиональной компетентности психологов в системе образования. Как известно, профессия психолога предполагает наличие как высокого интеллектуального уровня, так и определенных личностных особенностей (способность к эмпатии, готовность к соблюдению этических норм и пр.), которыми не всегда обладают специалисты, работающие в образовательных учреждениях.

Для получения данных о квалификации школьных психологов мы сочли необходимым провести исследование степени их профессиональной подготовки. С этой целью нами было проведено анонимное анкетирование школьных психологов, которое выявило довольно низкий уровень их знаний о закономерностях развития психики ребенка, понимания базовых психологических терминов. Например, правильно раскрыть содержание термина «сенситивный период развития» смогли лишь 12 % опрошенных, термина «ведущая деятельность» – 33 %; назвать ведущую деятельность в старшем дошкольном возрасте – 22 %. Зачастую сами психологи, особенно с небольшим стажем работы, отмечают, что им не хватает практических умений. Это связано с тем, что в большинстве случаев отсутствует организация постоянной супервизии для начинающих психологов, а обучение в вузах носит теоретический характер.

6. Чрезмерный объем работы. В большинстве рассмотренных в исследовании случаев количество психологов составляет 1 или 2 на школу (т. е. примерно на 700 детей). Проведение тщательной диагностической и коррекционно-развивающей работы с каждым ребенком, с родителями, а также с педагогическим коллективом в таких условиях является трудновыполнимой задачей. Также следует выделить организационные проблемы, связанные с обилием отчетов, отсутствием в расписании выделенного времени для работы психолога с детьми и пр.

7. Недостаточный учет всей системой образовательного процесса (в том числе психологами) специфики современного этапа развития

общества и тех изменений, которые она накладывает на процесс онтогенеза.

Данные проблемы приводят не только к тому, что не решаются задачи психологического обеспечения образовательного процесса, но и к постепенной потере профессиональной идентичности у самого психолога. Без решения этих вопросов невозможно, на наш взгляд, дальнейшее продуктивное развитие психологической службы в системе образования как профессиональной сферы деятельности квалифицированных специалистов.

Е. П. Ильин, С. А. Ярмолин

ПРЕДПРИИМЧИВОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ

Среди многих свойств личности, обуславливающих успешность деятельности во многих профессиях, практически не изученной оказалась предприимчивость. В нашем исследовании, проведенном на бизнесменах, менеджерах и студентах факультета управления и экономики (общее число испытуемых – свыше 200 чел.) предприимчивость рассматривалась как интегральное свойство личности.

Этот подход базируется на выявленных связях ее с рядом психологических характеристик: высоким уровнем склонности к риску, высоким уровнем инновационного мышления, высоким уровнем инициативности и самостоятельности, высокой интернальностью. Низкая предприимчивость связана с высокой склонностью к избеганию неудач и низким уровнем указанных выше характеристик. Выраженность склонности к предприимчивости различается у представителей разных профессиональных групп. Она в большей степени выражена у бизнесменов и в меньшей – у чиновников. У успешных руководителей уровень предприимчивости достоверно выше, чем у менее успешных. В общей выборке среди предприимчивых мужчин значительно больше, чем женщин. В группе бизнеса количество предприимчивых мужчин и женщин одинаково. Очевидно, это является следствием естественного отбора и свидетельствует о том, что бизнесмен должен обладать данным качеством независимо от пола. Предприимчивость мужчин и женщин базируется на разных психологических особенностях. У мужчин достоверные корреляции с предприимчивостью обнаружили самостоятельность и интернальный локус контроля. У женщин помимо вышеназванных качеств были выявлены положительные связи по по-

казателям инновационного мышления, инициативности и мотивации избегания неудач.

К. В. Ким, Г. С. Докторов

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ И ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ

Проблема когнитивного стиля весьма значима для современной психологии. Результаты исследований когнитивных психологов указывают на связь конкретных стилевых параметров с определенными личностными чертами и особенностями социального поведения человека. Особый интерес может представлять выявление взаимосвязи стилевых параметров когнитивной сферы и характерных затруднений студентов в процессе учебы. Одним из видов затруднений, препятствующих учебной деятельности, на наш взгляд, может быть неорганизованность во времени молодежи, в частности, вопрос о прокрастинации студентов. Знание этой зависимости позволит прогнозировать возможные учебные трудности и оказывать конкретным студентам своевременную поддержку.

Исходя из вышесказанного, можно отметить актуальность выбранной нами темы – исследование когнитивных стилей и прокрастинации студентов. Цель работы: изучение взаимосвязи когнитивного стиля обработки информации и прокрастинации. Задачи: 1) изучение особенностей когнитивного стиля и прокрастинации у студентов; 2) исследование взаимосвязи когнитивного стиля и прокрастинации студентов.

Предмет исследования: взаимосвязь когнитивного стиля и прокрастинации. Объект исследования: студенты СВФУ в количестве 60 человек в возрасте от 18 до 23 лет. Гипотеза: имеется взаимосвязь между уровнем прокрастинации и когнитивным стилем обработки информации у студентов. Частные гипотезы:

- у студентов с полезависимым стилем мышления высокий уровень прокрастинации;
- у студентов с полезависимым стилем мышления низкий уровень прокрастинации.

Использованы методы: шкала общей прокрастинации К. Лей; методика «Фигуры Готтшальдта».

На первом этапе нашего исследования рассматривались особенности когнитивного стиля студентов. Мы изучили полезависимый /поле-

независимый когнитивный стиль. Выборка была уравновешена по преобладанию когнитивного стиля. Далее нами была изучена прокрастинация среди студентов. Большинство студентов имеют высокий уровень прокрастинации (60 %). Данный факт говорит о том, что респонденты не умеют правильно планировать свое время, большую часть дел откладывают «на потом», прежде чем приступить к основной деятельности придумывают много других занятий, не имеющих отношения к единственно важному.

Что касается поло-возрастных особенностей прокрастинации, по нашим данным, прокрастинации подвержена в большинстве случаев мужская половина молодежи (25 %) в отличие от женской половины. У девушек наблюдается низкая степень выраженности прокрастинации (16,7 %). Полученный результат объясняется тем, что у девушек больше развито чувство ответственности, девушки более собранны, аккуратны, исполнительны, серьезнее относятся к процессу обучения. Юноши, напротив, любят полагаться на других, на случай, зависят от ситуации, от мнения коллектива ($p < 0,05$).

Рассмотрена выраженность прокрастинации в связи с возрастными особенностями. Среди студентов от 18 до 20 лет преобладает высокий уровень прокрастинации, среди студентов в возрасте от 21 до 23 лет высокий уровень неизменно остается доминирующим, но наблюдается повышение низкого уровня прокрастинации. Так, если на начальных стадиях обучения низкая прокрастинация в наличии у 10 % опрошенных, то уже к окончанию учебы низкая прокрастинация имеется у 18,4 % респондентов.

Данную закономерность можно объяснить тем, что к концу обучения в вузе у студентов появляется адаптация к меняющимся условиям среды, толерантность к отвлекающим факторам, усиливается учебная мотивация, чувство ответственности за собственные действия, мобилизуются личностные ресурсы по достижению поставленных целей. И, напротив, постепенно исчезает привычка откладывать дела «на потом», студенты пытаются различать учебу и развлечения, отдых ($p < 0,05$).

Для доказательства нашей гипотезы использован U-критерий Манна–Уитни. Методами математической статистики получены значимые различия в уровне прокрастинации у студентов с различным когнитивным стилем ($p < 0,05$).

Таким образом, полученные результаты позволяют нам с уверенностью утверждать, что все выдвинутые нами гипотезы о взаимосвязи между уровнем прокрастинации и когнитивным стилем обработки информации у студентов подтвердились, у студентов с полезависимым

стилем мышления преобладает высокий уровень прокрастинации, у студентов с полнезависимым стилем мышления преобладает низкий уровень прокрастинации.

Н. Г. Кожемяченко

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА К ИЗУЧЕНИЮ ИНФОРМАТИКИ

Мотивированность учащихся является одной из качественных характеристик учебной деятельности в целом. В нашем исследовании интерес представляет информатика как предметная область и, в частности, выявление особенностей мотивации к ее изучению у учащихся 5–6 классов. Надо отметить, что в настоящее время крайне мало находится учеников, отказывающихся посещать уроки информатики. В основном интерес к предмету довольно стойкий. Связано это в первую очередь с использованием компьютера практически на каждом уроке. Однако наличие возможности работать за компьютером не является решающим фактором в формировании мотивации у младших подростков к изучению информатики. Очень важно то, как осуществляется сама учебная деятельность.

Формирование мотивации к изучению информатики имеет свои особенности и трудности. Многие школьники, начинающие изучать этот предмет, ошибочно полагают, что информатика – это урок, на котором они получают непосредственно практические навыки: овладеют некоторыми приемами работы с клавиатурой, мышью, познакомятся с программными средствами для текста и графики. Есть и такие ученики, в представлении которых этот урок ничем не должен отличаться от пребывания в компьютерном клубе, и поначалу они искренне недоумевают, почему в компьютерном классе не установлены столь любимые ими игры.

Вот здесь и проявляется педагогическое мастерство учителя, который может и должен вести преподавание так, чтобы учащиеся осознавали содержание предмета «информатика» как части широкой научной области и в то же время понимали, что компьютер – это лишь инструмент, пусть и с очень большими возможностями. Каждому ученику необходимо дать почувствовать себя с первых же уроков самостоятельным и инициативным и осознать, насколько активной может быть его роль в учебном процессе. В младшем подростковом возрасте добиться этого можно, строя каждый урок как познавательный акт. Для

шестиклассников, в частности, в силу возрастных особенностей важным становится не просто выполнить задание по теме и получить оценку, но сделать что-либо самому и увидеть практическую значимость результата.

Такую возможность предоставляет среда программирования ЛогоМиры. Программными средствами ЛогоМиров возможно смоделировать любой процесс, изучаемый на каком-то из школьных предметов, например: создание и «оживление» математических действий с объектами и предметами, постановка опытов из курса физики. Можно также создать свои программы и мультфильмы по мотивам литературных произведений, изучаемых по школьной программе. Самое главное при этом то, что, делая уникальный программный продукт, учащиеся видят также связь информатики практически со всеми школьными предметами, а лучшие работы пополняют дидактический материал.

Нами проведен опрос учащихся младшего подросткового возраста на предмет выявления уровня познавательного интереса в целом и к изучению информатики в частности. В опросе принимали участие 100 учеников 5–6 классов школ № 14 и № 35 г. Севастополя, изучающие информатику в качестве дополнительного компонента 1 час в неделю.

Для определения преобладающих мотивов учения в целом шести-классникам предлагалось выбрать варианты ответов на вопрос: «Почему ты вообще учишься?» Ответы учащихся: «Хочу стать грамотным» – 26 %; «Хочу добиться полных и глубоких знаний» – 23 %; «Хочу быть умным и эрудированным» – 20 %; «Хочу научиться самостоятельно работать» – 19 %; «Это мой долг» – 12 % (Остальные ответы от 11 до 0 %).

Применена также методика М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой, результаты которой показали, что преобладающими в учебной деятельности явились мотивы: достижения успеха – 20 %; самоопределения и самосовершенствования – 15 %; долга и ответственности – 11 %. Остальные мотивы: 4–10 %.

Для выявления мотивирующих факторов к изучению информатики мы провели письменный опрос учащихся. Обработка результатов позволила распределить их в процентном соотношении следующим образом: предмет влияет на изменение моих знаний об окружающем мире – 41 %; предмет требует наблюдательности, сообразительности – 30 %; предмет нужен для будущей работы – 18 %.

Итоги проведенного нами исследования: преобладающим мотивом к изучению информатики в младшем подростковом возрасте является

специфика предмета, позволяющая ученикам с первых же уроков получать практический опыт, показывающий неразрывную связь информатики со всеми сферами жизни и деятельности человека.

М. Г. Комлева

ИЗУЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В условиях формирования новых социально-экономических отношений особое значение приобретает проблема научно обоснованной адаптации системы образования к ним. В то же время в настоящий период взаимоотношения российского образования, общества и государства являются достаточно сложными и противоречивыми. В последние годы эмпирические исследования феномена толерантности в образовании становятся достаточно актуальными. Это обусловлено тем, что толерантность представляет собой основу педагогического общения преподавателя и студента, учителя и ученика, сущность которого сводится к таким принципам обучения, которые создают оптимальные условия для формирования у обучающихся культуры достоинства, самовыражения личности, исключают фактор боязни неправильного ответа.

Анализируя эмпирические исследования по выше обозначенной проблеме за последние 5 лет, можно утверждать, что они имеют вариативную направленность. Толерантность рассматривается как тип индивидуального и общественного отношения к социальным и культурным различиям у школьников и подростков, а также как активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости у педагогов.

В ходе исследования были выявлены следующие тенденции и закономерности:

1. В студенческой аудитории от курса к курсу повышается уровень развития толерантности. Также необходимо отметить, что с увеличением возраста, как у девушек, так и у юношей, возрастает показатель уровня развития толерантности.

2. Изучение толерантности современных подростков показало, что всего 22 % опрошенных продемонстрировали высокий уровень коммуникативной толерантности. Среди учащихся преобладает средний уровень толерантности, для них характерно сочетание толерантных и интолерантных черт.

3. В структуре толерантности выделяют три основных компонента: «общей толерантности-интолерантности как личностной черты», «этнической толерантности» и «раздражительности-терпимости», а также 4 типа проявления толерантности студентов: «интолерантные» – с самыми низкими показателями всех компонентов толерантности; «умеренно толерантные» – со средними показателями всех компонентов толерантности, кроме «раздражительности-терпимости»; «избирательно толерантные» – с доминированием компонентов «общей толерантности-интолерантности» и «коммуникативной толерантности» над компонентами «этнической» и «коммуникативной толерантности»; «подлинно толерантные» – с самыми высокими показателями всех компонентов толерантности, кроме «раздражительности-терпимости».

4. В результате сравнительного анализа средних значений коммуникативной компоненты толерантности двух групп педагогов с разным стажем работы выяснилось, что уровень показателей по данному критерию выше у педагогов со стажем работы менее 10 лет. Таким образом, педагоги со стажем более 10 лет склонны проявлять авторитаризм, консерватизм, что частично обусловлено влиянием педагогической деятельности на личность, профессиональным статусом и социальной ролью. Также подобное поведение может быть следствием традиционной системы обучения, в которой зачастую отсутствует диалог.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что толерантность имеет исключительную значимость в подростковом возрасте как характеристика интегральная и многомерная, как способность личности противостоять фрустрации, агрессии, стрессу, риску, неопределенности, сохраняя устойчивость и избегая психосоматических расстройств. Следовательно, период подросткового кризиса представляется весьма целесообразным для коррекции девиантного и интолерантного поведения. Толерантность – не пассивное, неестественное подчинение мнению, взглядам и действиям других, не покорное терпение, а активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя взаимопонимания между этносами, социальными группами для позитивного взаимодействия с людьми иной культурной, национальной, религиозной или социальной среды. К концу обучения в вузе студенты получают необходимые профессиональные знания, опыт, который оказывает существенное влияние на формирование толерантности будущих специалистов в целом. Сегодня актуальным является развитие толерантности не только у школьников, но и у педагогов. Это осуществимо посредством семинарской, лекционной и тренинговой работы, направленной на повышение стрессоустойчивости,

развитие коммуникативных навыков, формирования толерантности и гибкости как необходимых личностных и профессиональных черт педагога.

Н. В. Король

БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ БЕЛОРУССКИХ СТУДЕНТОВ

Мировоззрение молодежи Беларуси характеризуется сложной динамикой перемен. Во взрослую жизнь вступают люди, обладающие иным, нежели старшие поколения, видением жизни, отношением к окружающим и к обществу в целом. Исследования показывают, что в нашей стране происходит постепенная смена традиционных жизненных ценностей (Гришкова, 2003). Она осуществляется крайне неравномерно и непоследовательно, в связи с этим актуализируется задача изучения ценностей современной молодежи как особой демографической группы общества, без чего невозможно настоящее понимание и управление процессами общественного развития.

В данном исследовании целью было изучение базовых ценностей современных белорусских студентов. Единого определения понятия «ценность» не существует. Согласно С.Л. Рубинштейну, ценность – это значимость для человека чего-то в мире (Волков, 1983). Б.Г. Ананьев понимал ценности как базальные, первичные свойства личности, определяющие мотивы поведения и формирующие склонности и характер (Бызова, 2003). Б.С. Братусь определяет личностные ценности как осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни (Братусь, 1981).

М.И. Бобневой ценности определяются как транситуативные цели: конечные («терминальные»), которые служат как цели, («инструментальные»), которые служат как средство, т. е. выражают интересы (индивидуальные, коллективные или те и другие) (Бобнева, 1995). К. Клакхон (Kluckhohn, 1951) определяет ценность как осознанное или неосознанное, характерное для индивида или для группы представление о желаемом, которое определяет выбор целей с учетом возможных средств и способов действия. Согласно Рокичу (Rokeach, 1973), ценность – устойчивое убеждение, что определенный способ поведения или существования есть индивидуально или социально предпочтительный перед (или наряду с) каким-либо иным способом поведения или существования в аналогичной ситуации.

Feather (Feather, 1995) понимает ценности как абстрактные структуры или схемы, которые можно представить в виде ассоциативной сети, в которой с каждой центральной ценностью связано множество взглядов и убеждений. Согласно Williams (Williams, 1979), ценности – критерии желательности, а по Kohn и Schooler (Kohn, Schooler, 1983), – стандарты желательности. Согласно Hechter (Hechter, 1993), ценности – относительно общие и прочные внутренние критерии оценки. Шварц (Schwartz, 1994) описывает ценности как желаемые трансситуативные цели, различные по важности, которые служат руководящими принципами в жизни людей. Согласно Verplanken и Holland (Verplanken, Holland, 2002), ценности – это когниции, которые могут определить ситуацию, выявить цели и дать руководство к действию. Отличительной чертой ценностей является их оценочный характер, то, что они указывают на желаемое и предпочитаемое положение дел, связаны с самооценкой, влияют на поведение и эмоциональные переживания.

Для выявления базовых ценностей применялся опросник Шварца. Респондентами выступили 50 студентов БГУ в возрасте от 19 до 20 лет (20 юношей 30 девушек). Среди терминальных ценностей наиболее значимыми являются: безопасность семьи, истинная дружба, свобода, внутренняя гармония и самоуважение. Наименее значимыми являются следующие ценности: социальный порядок, мир красоты, единство с природой, авторитет, социальная сила и изменчивая жизнь. Среди инструментальных лидирующими ценностями являются: здоровый, целеустремленный, умный, самостоятельный и ответственный. Наименее важными являются такие ценности, как: влиятельный, защищающий окружающую среду, благочестивый, принимающий жизнь и послушный.

Ценности объединяются в десять мотивационных типов. Наибольшей значимостью для студентов обладают ценности самостоятельности, доброты и достижений, наименьшей – стимуляции, власти и традиций. Значит, на первый план в молодежном сознании выдвигаются ценности индивидуалистического характера, связанные с успехом и достижением личного благополучия, с усиливающейся ориентацией на независимость, самостоятельность и личную свободу. Появление на втором месте доброты не меняет ситуации, так как эта ценность связана с благополучием только близких людей, в отличие от универсализма, направленного на защиту благополучия всех людей и природы.

Полученные данные могут способствовать разработке и осуществлению более продуктивной социальной политики, результаты исследо-

вания могут применяться в психологическом консультировании и психотерапии.

Ю. А. Котельникова

ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ СТРЕМЛЕНИЙ

На современном этапе развития отечественной психологии представляется важным тесное взаимодействие с зарубежными подходами к особенностям психологического функционирования человека. В рамках рассмотрения жизненных стремлений актуальность комплексного анализа подтверждается повышением интереса психологов России к одной из наиболее известных в США и Европе теорий мотивации, предложенной английскими психологами Э. Деси и Р. Райаном, – теории самодетерминации (Self-Determination Theory). Авторы выступили «первопроходцами» в структурировании знания о жизненных стремлениях, определив их как компонент направленности личности, связанный с удовлетворением основных психологических потребностей и являющийся фактором личностного роста и психического здоровья.

Две группы стремлений приближают к более детальному пониманию содержания данного конструкта: внутренние жизненные стремления обеспечивают удовлетворение базовых психологических потребностей, а также способствуют личностному росту и психическому здоровью (личностный рост, любовь и привязанность, общество, здоровье). Внешние жизненные стремления являются средствами достижения внешних по отношению к личностному Я целей, они имеют лишь внешние атрибуты благополучия и признания и не ведут к личностному росту (материальное благополучие, известность, внешность).

На сегодняшний день круг психологов, занимающихся исследованиями в рамках данного направления, весьма широк (Т.О. Гордеева, Т. Kasser, К. Sheldon, D.J. Campbell и т. д.) и включает авторов из США, Канады, Румынии, Германии, Китая, Бельгии. В результате сравнительного анализа показателя «жизненные стремления» было определено его уникальное, не сводимое ни к одной другой характеристике, место в системе представлений о психологическом функционировании человека.

В проведенном нами исследовании (Котельникова, Селин, 2009) были получены следующие значимые результаты: ориентация человека

на внутренние жизненные стремления положительно связана с осмысленностью жизни ($p = 0,0000001$, $R = 0,36$); люди, ориентированные на внутренние стремления, склонны позитивно воспринимать все аспекты временной перспективы ($p = 0,002$, $R = 0,23$); направленность человека на внутреннее стремление к отношениям связана с высоким уровнем рефлексивности ($p = 0,04$, $R = 0,15$) и жизнестойкости ($p = 0,00002$, $R = 0,31$). Установленные взаимосвязи позволили предположить возможность рассмотрения жизненных стремлений как характеристик жизненного сценария. Включение личностного субъективного отношения человека к ряду событий, которые являются наиболее значимыми в жизни субъекта и составляют ее план (Гришина, 2007), позволяет данной тенденции проанализировать жизненные стремления с целью выявления составляющих жизненного сценария, ответственных за его построение и развитие.

Нами проводится исследование с целью изучить роль жизненных стремлений в структуре жизненного сценария личности в связи с особенностями территории проживания и гендерными различиями, а также определить взаимосвязь жизненных стремлений как характеристики жизненного сценария личности с особенностями организации личности. Жизненные стремления человека, выполняя контролирующую функцию, определяют усвоение и организацию биографической информации, при этом уже сформированные представления человека о самом себе способствуют формированию его будущих стремлений. Пристальное внимание в исследовании уделяется особенностям среды проживания и гендерным различиям, что продиктовано спецификой точек соприкосновения исследуемых конструктов.

Обнаружены специфические особенности предпочтения человеком внешних или внутренних стремлений у жителей разных городов, отличающихся по уровню населенности и развитости инфраструктуры, что определяется спецификой уровня жизни населения, социальными условиями жизни. Анализ гендерных особенностей способствует обнаружению причин различий в восприятии и предпочтении в выборе жизненных стремлений у мужчин и женщин (Гордеева, 2006), что, как мы полагаем, обусловлено спецификой реализации социальных ролей обоих полов.

Полученные на данном этапе результаты свидетельствуют о включении жизненных стремлений в структуру функционирования жизненного сценария человека в качестве организующего и конструирующего фактора.

М. Б. Кувалдина, А. Е. Шапошникова

ЗАХВАТ И ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ ВНИМАНИЯ В ПЕРЦЕПТИВНЫХ ЗАДАЧАХ

Вопрос о том, насколько мы неспособны замечать новый яркий объект при условии того, что наше внимание занято другой деятельностью, активно изучается в когнитивной психологии в рамках феномена слепоты по невниманию (здесь и далее СН) (Most et al., 2005; Кувалдина, 2010, 2011). Несмотря на то что в ежедневной деятельности мы оказываемся способны эффективно переключать внимание с основной задачи на фоновую, даже при одновременном их выполнении, в ряде случаев этого переключения не происходит. Наши предыдущие эксперименты показали, что переключение внимания с целевых объектов, составляющих основную задачу, на фоновые (ранее игнорируемые) объекты помогало снизить уровень СН. Наилучшим методом оказалась переформулировка инструкции, позволяющая управлять произвольным вниманием (Кувалдина, 2010).

Задачей данного исследования было изучение уровня СН путем перенаправления внимания испытуемого с целевых объектов на фоновые. Мы использовали для этого факторы организации стимульного материала (подсказку, степень пересечения признаков целей и дистракторов), а не факторы, определяющие переключение произвольного внимания. Используемая в эксперименте процедура (модификация задачи Most et al., 2001) подразумевает включение основного задания (слежения за несколькими движущимися объектами) и параллельно с ним введение дополнительного – зондового задания (обнаружение нового объекта).

Испытуемый следил за несколькими движущимися объектами и считал количество ударов этих объектов о края окна программы. В ориентировочной пробе испытуемый сам формировал представление о целевом классе и классе дистракторов путем определения объектов с большим количеством соударений. Через 4 секунды после начала тестовой пробы целевые объекты складывались в некоторую фигуру, которая являлась подсказкой для последующего нового объекта, появляющегося в ролике на 10 секунде. После окончания ролика испытуемого просили зарисовать все объекты, которые он увидел на экране, записать результаты своих подсчетов и, посмотрев на бланк из 4 фигур, узнать ту, которая, возможно, была предьявлена ранее, но осталась незамеченной. Испытуемый считался подверженным СН в случае, если

он не смог зарисовать и узнать новый объект. Всего было 6 групп, в которых варьировались следующие факторы:

- легкость / сложность слежения за целевыми объектами за счет их пересечения по ряду признаков с классом дистракторов;
- формирование подсказки либо из класса целевых объектов, либо из класса дистракторов;
- соответствие/ несоответствие нового объекта подсказке.

Выборка составила 106 человек (73 женщины, 33 мужчины, медиана возраста – 23 года), студенты СПбГУ 1–3 курсов.

Результаты: 1) ошибка выполнения основного задания во всех группах отличается на статистически не значимом уровне ($p > 0,1$), что говорит о том, что группы не отличались по уровню концентрации внимания при выполнении задания;

2) чем больше пересекается целевой класс объектов с дистракторами, тем меньше уровень СН, независимо от соответствия/ несоответствия нового объекта подсказке (хи-квадрат = 7,9, $df = 3$, $p = 0,047$);

3) если подсказка соответствует новому объекту по форме, то уровень СН остается низким, независимо от того, формировалась подсказка из класса целей или дистракторов (хи-квадрат = 1,4, $df = 2$, $p = 2,13$);

4) в случае несоответствия нового объекта подсказке уровень СН повышается, если подсказкой ранее был объект, сформированный из класса дистракторов (хи-квадрат = 10,096, $df = 3$, $p = 0,018$).

Все эти данные свидетельствуют в пользу предположения о переключении внимания с целевого класса на класс дистракторов и критическом влиянии данного процесса на обнаружение нового объекта. Варьируя переключение внимания с целевых на игнорируемые объекты, мы предполагали увеличение вероятности заметить новый объект (результат 2). Тем не менее, оказалось, что такой метод работает только в случае однократного переключения (результат 3). Если же испытуемый вынужден обратить внимание на фоновые объекты, а потом для успешного обнаружения нового объекта снова переключить свое внимание на целевые (результат 4), то вероятность обнаружения стимула падает.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для улучшения обнаружения нового объекта необходимо переключение внимания, однако многократные скачки внимания между целями и дистракторами повышают вероятность интерференции материала и снижение эффективности работы внимания.

Работа поддержана грантом НИР № 8.23.466.2012 факультета психологии СПбГУ.

Е. О. Кузьмичева, А. В. Бузмакова

СВЯЗЬ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ И МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ ССУЗ

Выбор стратегии поведения в конфликте может радикально изменить его отношение к производственным ситуациям. Основу мотивационной сферы личности составляют потребности – динамично-активные состояния личности, которые порождают деятельность, направленную на снятие этой зависимости. Конфликт возникает в социуме, так и мотивационная сфера развивается в обществе, мы считаем, что выбор стратегии поведения может быть связан с потребностями, которые имеются у студентов на этапе профессионального обучения разных периодов.

Цель работы – исследовать взаимосвязь стратегий поведения в конфликте и мотивационной сферы личности и у учащихся ССУЗ. Объектом исследования являются стратегии поведения в конфликте и мотивационная сфера личности учащихся ССУЗ. Предмет исследования – взаимосвязь стратегий поведения в конфликте и мотивационной сферы личности учащихся ССУЗ. Гипотезой исследования стало предположение о том, что выбор стратегии поведения в конфликте связан с мотивационной сферой личности студентов. Выборку составили 17 студентов 1 и 2 курсов железнодорожного техникума; 16 студентов 3 и 4 курсов железнодорожного техникума.

В работе использованы: методика «Оценка стратегий поведения в конфликте» К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной) и методика «Изучение мотивационного профиля личности» Ш. Ричи и П. Мартина. С помощью U-критерия Манна–Уитни был проведен сравнительный анализ стратегий поведения в конфликте и мотивационной сферы личности студентов на разных периодах профессионального становления. Достоверно различаются по показателям студентов 1–2 курсов и студентов 3–4 курсов стратегия компромисса и потребность в постановке и достижений для себя дерзких целей. Студенты, относящиеся к учебно-профессиональному периоду, чаще, чем студенты, относящиеся к учебно-академическому периоду, используют стратегию компромисса в конфликте ($p < 0,05$). Для студентов 3 и 4 курсов актуальным является дальнейшее развитие самоопределения в избранной профессии, формирование черт личности профессионала. Стратегия компромисса будет самой оптимальной стратегией, так как она предполагает взаимные уступки, принятие и точки зрения другой конфликтующей сторо-

ны. Потребность в достижении и постановке для себя дерзких, вызывающих целей преобладает у студентов 1 и 2 курсов.

На данном периоде существует незавершенность процесса профессионального самоопределения, так как приход в учебное заведение может быть обусловлен случайными обстоятельствами, исходя из этого студенты ставят дерзкие и вызывающие цели, в силу смутного видения образовательной и профессиональной перспективы.

Для исследования связей использовался корреляционный анализ Спирмена. В выборке студентов 1 и 2 курсов наиболее сильная обратная связь наблюдается между приспособлением и потребностью в социальных контактах ($p < 0,05$); соперничеством и потребностью в разнообразии и переменах ($p < 0,05$); компромиссом и потребностью в разнообразии ($p < 0,05$).

Во время учебно-академического периода обучения студенты с высокой потребностью в социальных контактах редко выбирают стратегию приспособления, так как стратегия приспособления предполагает уступки и соглашение с противником, а в таком случае социальные контакты не смогут полностью реализоваться, так как происходит подчинение одних людей другими. У студентов 1 и 2 курсов потребность в разнообразии и переменах прямо пропорционально связана с компромиссом и обратно пропорционально – с соперничеством. При выборе стратегии компромисса учитываются точки зрения двух сторон, студенты получают новые знания и признают в какой-то мере позиции других людей, поэтому при выборе данной стратегии будет присутствовать разнообразие. При соперничестве учитывается только собственная точка зрения, при этом получается, что студент нового и разнообразного не получает.

В выборке студентов 3 и 4 курсов установлена обратная связь между выбором соперничества как стратегии поведения в конфликте и потребностью в социальных контактах ($p < 0,01$). Студенты с высокой потребностью в социальных контактах часто используют стратегию соперничества.

Используя стратегию соперничества во время учебно-профессионального периода, студенты отстаивают свои позиции, приобретая при этом новые навыки общения, находя тем самым своих сторонников или, наоборот, оппонентов, которые могут их чему-то научить.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00738а) и РФФИ (проект № 10-06-00204а).

О. М. Куцевалова, Н. Г. Живаев

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ВУЗУ

Период обучения в вузе является наиболее важным для человека в плане происходящего в это время личностного роста. Первокурсники сталкиваются с такими проблемами, как недостаточная психологическая подготовка к вузовской системе образования, неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях, наконец, отсутствие навыков самостоятельной работы. Успешное решение этих проблем позволит студенту легче и быстрее войти в вузовскую систему обучения и совершенствоваться в личностном, профессиональном и социальном планах. Именно поэтому проблема вузовской адаптации сегодня очень важна и актуальна.

Цель работы – изучение особенностей структуры адаптации к вузу студентов первого курса. Предметом нашего исследования выступила взаимосвязь между структурными компонентами адаптации студентов к вузу. В качестве гипотезы выступало предположение о том, что 1) структура адаптации студентов зависит от факультета и от пола учащихся, причем у девушек, по сравнению с юношами, в большей мере развиты социальные, профессиональные, дидактические компоненты адаптации; 2) у учащихся на психологическом факультете, по сравнению с учащимися на экономическом, физическом, юридическом факультетах, в большей степени выражены компоненты адаптации.

Исследование проводилось на базе физического, юридического, психологического, экономического факультетов Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Общее число испытуемых составило 236 студентов 1-го курса набора 2011 г. Среди них – 123 юноши и 113 девушек. В качестве диагностического инструментария выступили следующие методики: «Социально-психологическая адаптированность личности (СПА)», «Уровень субъективного контроля» (УСК), «Оценка уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин), «Адаптация студентов к вузу (Н.Г. Живаев, М.С. Юркина).

При анализе результатов различий в адаптации между девушками и юношами у девушек были выявлены показатели выше, чем у молодых людей по таким параметрам, как социальная адаптация ($p < 0,001$) и профессиональная адаптация ($p < 0,001$). Возможно, девушки более гибкие, и им было легче найти новых друзей среди сокурсников и вой-

ти в новую профессиональную сферу. На данном этапе жизни им важнее построить позитивные отношения с сокурсниками, преподавателями, а также усвоить нормы и правила новой для них профессиональной среды, так как девушки в большей степени, чем юноши, расценивают свое положение как результат собственных усилий и считают себя ответственными за качество дальнейшего обучения в вузе.

Анализ результатов различий в адаптации между студентами первого курса факультета психологии и юридического, экономического и физического факультетов показал, что учащиеся первого курса психологического факультета имеют более высокие показатели в сравнении с учащимися других факультетов по параметрам «дидактическая адаптация», «профессиональная адаптация», «дистанцирование», «общая интернальность», «интернальность в сфере достижений», «интернальность в сфере неудач», «интернальность в сфере семейных отношений» и «интернальность в сфере здоровья». На этом факультете ежегодно проводятся тренинговые занятия, направленные на повышение уровня адаптированности студентов. И преподаватели, и студенты старших курсов помогают первокурсникам успешно войти в учебный процесс и в новую для себя профессиональную область.

Таким образом, результаты исследования могут говорить о том, что структура адаптации студентов зависит от пола и факультета, причем в процессе адаптации девушки больше ориентированы на социальную и профессиональную стороны образовательного процесса, чем молодые люди. Учащиеся на факультете психологии набрали более высокие и значимые показатели по таким компонентам адаптации, как «дидактическая адаптация», «профессиональная адаптация» и показатели уровня субъективного контроля.

К.С. Ландрева

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Для формирования коммуникативных качеств личности подходят такие методы воздействия, которые могут позволить человеку взглянуть на тенденции в собственном поведении, понять особенности своих мотивов и установок. К таким методам воздействия на социально-психологическую структуру личности относится, в частности, социально-психологический тренинг. Теоретические основы влияния тренинговых занятий на развитие коммуникативной компетентности по-

явились в исследованиях западных психологов Дж. Морено, К. Роджерса, Г. Шепарда.

Одной из актуальных проблем является неспособность большинства студентов аргументированно, разносторонне, с привлечением жизненного опыта и научных знаний излагать свою точку зрения. Чаще всего это практически не связано с развитием речи, информированностью или словарным запасом будущего психолога, а объясняется отсутствием опыта участия в дискуссиях. Этот недостаток усугубляется тем, что, на наш взгляд, требования к современному психологу-профессионалу чрезвычайно высоки.

На основе анализа литературы нами была разработана структура коммуникативной компетентности студентов, которая выступила основой для разработки системы целей. В соответствии с разработанной структурой система целей по формированию коммуникативной компетентности включает цели формирования:

1) коммуникативных знаний: межличностные отношения; этикет общения; коммуникативные технологии;

2) коммуникативных умений (по И.В. Дубровиной): владение приемами рефлексивного и активного слушания; умение точно воспринимать информацию: эффективно слушать и наблюдать, адекватно понимать вербальные и невербальные сигналы, различать смешанные и замаскированные сообщения; умение правильно сформулировать и вовремя задать вопрос; умение увидеть и учесть факторы, вызывающие защитную реакцию респондента, препятствующие его включенности в процесс взаимодействия и др.;

3) коммуникативно-значимых качеств (по мнению А.Ф. Ануфриева): общительность, эмпатия, доброжелательность по отношению к обследуемому; высокая общая культура, выражающаяся не только в профессиональной эрудиции, но и в наличии широкого круга интересов; тактичность и деликатность в вопросах, связанных с интимными сторонами жизни; терпимость к чужому мнению и оценкам, выражающаяся в умении выслушать, понять и успокоить клиента; свободное владение речью; критичность и гибкость мышления; рефлексия;

4) коммуникативного опыта: свободное владение вербальными и невербальными средствами общения, техникой общения; способами и инструментарием достижения коммуникативных целей;

5) эмоционально-ценностного отношения к коммуникативной деятельности: гуманистическая направленность; установка на эмоционально-положительное отношение к партнерам по общению независимо от их личностных качеств; отношение к личности другого человека как к высшей ценности, субъекту, активному соучастнику общения;

б) коммуникативных навыков: творческий анализ теории и практики; учет прикладного аспекта в разработке модели, алгоритма и технологии работы; регуляция своей мыслительной деятельности и психического состояния; мобилизация своих возможностей и психологических ресурсов; критическая оценка деятельности, результатов своего труда; определение профессионального взаимодействия психолог-клиент; определение и применение психологических средств воздействия, адекватных задачам и специфике психологического консультирования; налаживание взаимодействия с клиентом, воздействие на него для достижения намеченной цели; использование психодиагностических методов; психокоррекционная работа с клиентами.

Из вышеперечисленных качеств и складывается коммуникативная деятельность психолога-консультанта, его компетентность, которая в свою очередь требует постоянного развития, совершенствования и коррекции. Одним из основных критериев сформированности коммуникативной компетентности личности является рефлексия, когда человек способен оценить свою позицию в соответствии с позицией и интересами партнера. Необходимо, чтобы у человека были также сформированы умения устанавливать связь с собеседником, анализировать его сообщения, адекватно реагировать на них, умело пользуясь как вербальными, так и невербальными средствами общения.

Т. Н. Листопад

СМЕНА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В ЭСТОНИИ: ОЖИДАНИЯ И РЕАЛЬНОСТЬ

Вхождение Эстонии в Европейский Союз предусматривает переход на качественно новые стандарты во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в системе образования. Именно с этой целью происходит внедрение кредитно-модульной системы организации учебного процесса в высших учебных заведениях, сущность которой – применение новых педагогических технологий, усиление роли само-

стоятельной работы и предоставление более широкой мобильности студентам.

По данным Министерства образования и науки Эстонской Республики в настоящее время в Эстонии действуют 32 высших учебных заведения, где в 2010/11 учебном году учились 68 767 студентов. Среди них 6 общественно-правовых университетов, иначе говоря, государственных: Тартуский, Таллиннский, Таллиннский технический и Аграрный университеты, Художественная академия, Музыкальная и Театральная Академии. В 2010 г. в стране существовало и 5 частных университетов: Академия Nord, Estonian Business School, Международный университет Audentes, Евроуниверситет и Институт богословия Эстонской евангелической лютеранской церкви. На настоящий момент их осталось только 3: Академия Nord и Международный университет Audentes прекратили свое существование. Помимо этого, открыты 9 государственных и 11 частных прикладных вузов, одно частное и 3 государственных профессиональных учебных заведения. Доля студентов, обучающихся в частных вузах, составляет 25 %.

По своему правовому статусу все вузы Эстонии делятся на три группы: университеты, прикладные вузы, профессиональные высшие школы. Основными принципами развития современного высшего образования Эстонии выступают:

- доминирование учебных программ подготовки специалистов прикладного профиля с 3–4-летним сроком обучения;
- непрерывность образования за счет создания широкой сети учреждений переподготовки кадров и повышения их квалификации (и-за отсутствия точных данных крайне сложно сделать конкретные выводы по развитию переподготовки кадров, однако, по мнению экспертов, использование указанной формы обучения не отвечает реальным потребностям общества);
- вариативность используемых современных образовательных технологий подготовки специалистов (это в первую очередь относится к использованию телекоммуникаций в целях повышения качества подготовки специалистов);
- акцент на качество подготовки специалистов, которое обеспечивается острой конкуренцией вузов на рынке образования;
- оптимальное сочетание универсализации и дифференциации системы высшего образования, где важная роль отводится национальным традициям и интересам;
- учет запросов представителей национальных меньшинств в подготовке специалистов.

Все вышеперечисленные принципы реализуются в Эстонии в контексте ее движения к передовым формам экономического и социального развития Европы и осознания своей мультикультурности как важнейшего составляющего элемента перехода страны к реалиям информационного сообщества.

А. Н. Лункин

ОБ ЭМОЦИЯХ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ИХ ВЛИЯНИИ НА ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВКУ

Результаты обследования проходящих подготовку для ВВ МВД РФ курсантов-артиллеристов с помощью методик Ассингера, Басса-Дарки, Фрейбургской анкеты агрессивности коррелируют между собой ($r = 0,37; 0,48; p < 0,05$), подтверждая их психодиагностическую ценность. Показатели этих методик коррелируют также с отдельными сведениями о проявлении конфликтности, с показателями физических качеств, познавательными процессами и с оценками общей эмоциональной напряженности, также с показателями обследования социотестом Анцупова (реакции в мимике, произвольное напряжение мышц, статокINETическая устойчивость $r = 0,36; p < 0,05$), что свидетельствует об эмоциональной окраске показателей социотеста.

Применение разработанной преимущественно в ВВС МО системы самоуправления своим психическим состоянием, в основном по предупреждению эмоциональной напряженности в виде дистресса, обеспечило значимый позитивный эффект даже в относительно краткие сроки (около месяца). Главные усилия были направлены на ознакомление с приемами мышечной релаксации, с дыхательными упражнениями с удлиненной фазой выхода и методикой самоконтроля за своим состоянием. По внешним проявлениям эмоций улучшились:

а) предотвращение негативных мимических реакций: ЭГ: $3,86 \pm 0,12$; КГ $3,65 \pm 0,10$;

б) преодоление мышечной скованности: ЭГ: $3,94 \pm 0,12$; КГ $3,62 \pm 0,10$; $p < 0,05$;

в) оценки за координацию движений: ЭГ: $3,93 \pm 0,12$; КГ $3,62 \pm 0,13$;

г) оценки за пробу Ромберга: ЭГ: $3,96 \pm 0,13$; КГ $3,60 \pm 0,12$;

д) показатели ЧСС после воздействия стрессора: ЭГ: $98,5 \pm 1,2$ уд. мин; КГ $103,5 \pm 1,2$ уд. мин; $p < 0,01$;

е) показатели оперативной памяти через 8–10 минут после стрессора: ЭГ: $18,5 \pm 0,67$; КГ $16,2 \pm 0,61$;

ж) показатели переключения внимания по красно-черным таблицам после воздействия стрессора: ЭГ: $22,1 \pm 0,71$; КГ $19,9 \pm 0,44$.

Таким образом, понимание педагогом сущности физиологических механизмов эмоций и роли эмоций, возникающих в образовательном процессе, умение диагностировать и классифицировать их является существенной стороной педагогического труда и означает овладение преподавателем важными методами воздействия и формирования личности обучающегося в процессе профессионального образования.

А. Н. Лункин, В. В. Горохов

О ВЛИЯНИИ ЭМОЦИЙ НА ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВКУ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Экспертные оценки профессиональной успешности курсантов (офицеров ВВ МВД РФ) оказались во взаимосвязи с их физической подготовленностью ($r = 0,22-0,92$) и показателями эмоциональных проявлений, оцениваемых нами на занятиях физической подготовкой в аспектах эмоциональной устойчивости (с коэффициентами корреляции $0,54$). Это надо понимать как способность действовать в экстремальных условиях при вероятности влияния сильных эмоциональных факторов. Определелись также статистически значимые корреляционные взаимосвязи между показателем противостояния эмоциональной напряженности с ЧСС $r = 0,36$; с управлением мимикой напряженности $r = 0,77$; с проявлением мышечной скованности $r = 0,78$. Взаимосвязи с оценками за координацию движений $r = 0,73$; с оценками за пробу Ромберга $r = 0,78$; с показателями устойчивости психических познавательных процессов: с оперативной памятью (через 8–10 минут стрессора) $r = 0,29$; то же с переключением внимания $r = 0,25$.

Результаты обследования курсантов-артиллеристов с помощью методики Ассингера, Басса-Дарки, Фрейбургской анкеты агрессивности, коррелируют между собой ($r = 0,37$; $0,48$: $p < 0,05$), подтверждая их психодиагностическую ценность.

Таким образом, понимание педагогом сущности физиологических механизмов эмоций и роли эмоций, возникающих в образовательном процессе, умение диагностировать и классифицировать их, является существенной стороной педагогического труда и означает овладение

преподавателем важными методами воздействия и формирования личности обучающегося в процессе профессионального образования.

В. К. Макаров, Е. А. Борисова

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ВЫБОР ПРОФЕССИИ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ

В свете современных исследований в области педагогической психологии в качестве внешних факторов, регулирующих выбор профессии, нами была рассмотрена среда образовательного учреждения, понимаемая как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Наше исследование проводилось на базе двух общеобразовательных школ (городская и областная) и двух гимназий (Академическая и Французская). Специфика общеобразовательных школ обуславливалась тем, что обучение осуществлялось по базовой учебной программе, но в разных условиях – в городе и области. Своеобразие среды обучения в гимназиях определялось углубленным изучением отдельных предметов и достаточно высоким уровнем требований к личностным и интеллектуальным возможностям учащихся.

Характеристики образовательной среды были получены с помощью психолого-педагогической экспертизы, разработанной В.А. Ясвиным (2000, 2009): модальность, широта, интенсивность, степень осознаваемости и устойчивости, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность и мобильность. Психолого-педагогическая экспертиза исследуемых нами учреждений позволила определить коэффициент модальности, отражающий степень использования учащимися развивающих возможностей (ресурсов среды). Коэффициент модальности, во-первых, тем больше, чем выше активность и, во-вторых, при равной степени активности, он больше в условиях свободной активности и меньше в условиях свободной пассивности. В областной школе и Академической гимназии данный коэффициент равен 1,2, а для городской школы и Французской гимназии – 1,0. Коэффициент модальности характеризует образовательную среду всех обследованных учреждений как карьерную, которая предполагает развитие активной личности, стремящейся к успеху и признанию, готовой к упорной борьбе, способной принимать решения и брать на себя ответственность.

При рассмотрении остальных базовых и дополнительных показателей образовательной среды оказалось, что она для всех образовательных учреждений характеризуется высокой устойчивостью, которая означает консервативность среды, слабую веру коллектива в изменения; низкой эмоциональностью – учебный и воспитательный процесс в школах и гимназиях сух, формален, чересчур рационален.

Несколько завышена, особенно в областной школе и Академической гимназии доминантность среды, что подчеркивает значимость среды для педагогов, учащихся и родителей. Степень осознанности отражает знание истории, традиций школы, что более характерно для творческой среды. Подобная значимость менее характерна для городской школы и Французской гимназии, что более характерно для безмятежной среды.

Высокая интенсивность и средняя социальная активность среды объединяет гимназии. В этих учебных учреждениях среда активно, даже агрессивно за счет высоких требований к учащимся и учебных нагрузок, воздействует на субъекты образовательного процесса. Однако при этом активность демонстрации достижений, работа со средствами информации недостаточно высока, что подтверждается умеренной широтой, когерентностью и обобщенностью образовательной среды, отражающих сохранение автономности образовательных учреждений во взаимодействии как с общей культурной средой, так и с другими образовательными учреждениями. В то же время могут возникать оппозиционные или альтернативные общепринятым мнения, что характерно для творческой среды.

Различия, выявленные между учащимися разных образовательных учреждений, говорят о роли образовательной среды. Вместе с тем нельзя исключать и влияние отбора учащихся (обладающих специфическими личностными и интеллектуальными особенностями) для обучения в гимназиях.

Различия между городскими и сельскими школьниками, как представляется, отражают влияние и более широкого социального контекста, социальной и культурной среды, на формирование Я-концепции старшекласника.

Выбор желаемой модальности образовательной среды отражает стратегический выбор пути развития учебного заведения, а следовательно, выбор проектируемого «портрета личности» выпускника. Выбор модальности предполагает и выбор идеологии образовательного процесса, определяющий «дух» школы, ее цели и ценности, си-

стему взаимодействий между педагогами и учащимися и между самими учащимися, а также может повлиять на выбор профессии учащимися.

Ф. Р. Малюкова

ДЕФЕКТЫ ВНИМАНИЯ, ХАРАКТЕРНЫЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Изменение правил и условий приёма в высшие учебные заведения (внедрение ЕГЭ, платной формы обучения) в последние годы открыло доступ в вузы молодым людям с низким образовательным уровнем, несформированной психикой, а порой с явными дефектами психических процессов. Исследование характеристик психических процессов, проводившееся на протяжении 5,5 лет на практических занятиях со студентами всех факультетов СПбГАУ в рамках курса психологии и педагогики, выявило наличие кардинальных нарушений когнитивных процессов, при этом наибольший дефицит развития отмечается со стороны восприятия – основы протекания процессов познания – и его важнейшей функции – внимания.

Исследование, в котором приняло участие в общей сложности 859 человек, показало значительное снижение объема внимания у 97 % выборки (меньше нижней границы нормы). При этом более чем у 40 % снижение объема внимания таково, что составляет меньше половины от нижней границы нормы, а этот результат характеризует тот факт, что нарушения уже имеют не функциональную, а органическую природу происхождения – дефектности или незрелости высшей нервной системы. Снижение объема внимания в половину от нормы характеризует то, что такой человек в силу специфики организации процессов перцепции воспринимает за определенный промежуток времени значительно меньше информации, и ему понадобится в среднем в два раза больше времени для восприятия одного и того же материала, чем человеку с нормальным развитием перцепции. То есть половина из того, что говорит лектор, таким студентом не только не будет усвоено, но просто не будет воспринято, значительную часть сообщения он просто не услышит, т. е. не усвоит материал.

Снижение объема внимания сопровождается у 68 % студентов выборки нарушением процесса концентрации внимания. Нарушение концентрации внимания приводит к произвольному смещению фокуса восприятия на посторонний объект, если объект восприятия не статичный во времени. То есть если объектом восприятия является не пред-

мет, а процесс, коим является лекция, то часть изучаемого материала также не будет воспринята. Смещение фокуса восприятия (которое может произойти в любой момент времени, непредсказуемо, без какой-либо закономерности, только в силу несформированности данной способности) с лекции на какую-то постороннюю деятельность в итоге приводит к тому, что студент с нарушением концентрации внимания утрачивает понимание логики изложения материала и интереса к лекции.

Самые выраженные и характерные для 99 % студентов, принявших участие в исследовании, нарушения внимания – это нарушения процессов переключения внимания. Нарушение переключения внимания приводит к тому, что человек не может своевременно и сообразно ситуации, обстановке переместить фокус внимания с объекта на объект, пока не произойдет легкое физиологическое утомление систем, обеспечивающих процесс фиксации, или закономерности ориентировочного рефлекса на новизну не исчерпают себя. Внимание такого человека как бы застревает на одном объекте перцептивного поля и с трудом переводится на другой объект. Именно поэтому требования к дисциплине при обучении таких студентов должны быть самыми строгими.

Нарушение избирательности внимания, наблюдаемое у 52 % респондентов, характеризуется тем, что человек не может выделить объект восприятия из перцептивного поля, не может отделить главное от второстепенного.

Проведенное исследование показало очень выраженные и значительные нарушения базовых когнитивных процессов – восприятия и памяти, данные нарушения характерны для людей, страдающих синдромом дефицита внимания.

В современной психологии достаточно много исследований посвящено изучению синдрома дефицита внимания, так как он не только не позволяет ребенку обучаться, отрицательно сказывается на интеллектуальной деятельности, но дети с нарушениями процессов внимания имеют серьезные нарушения эмоциональной сферы.

Дефицит восприятия закономерно сопровождается дефицитом мышления, такие люди плохо понимают логику развития ситуации, закономерности связей между предметами и событиями, у них нарушен процесс формирования умозаключения из-за упущения информации, которую необходимо учитывать для принятия решения, что приводит к нарушению адаптации среди людей и сверстников. Такие люди

с трудом могут понять требования, которые предлагает им обстановка, правила взаимодействия, следствием чего становится то, что они не могут удовлетворить свои потребности, желания, и уровень фрустрации их потребностей достаточно высок.

А. С. Марков

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ

Современные требования к военному образованию определены в Типовом положении о военном образовательном учреждении высшего профессионального образования от 31 января 2009 г. При этом основной упор делается на развитие личности будущего офицера. Происходит переход от традиционной системы образования как передачи знаний, умений и навыков к системе, способной обеспечить развитие индивидуальных личностных качеств будущего офицера в процессе обучения. В своем исследовании влияния образовательной среды на формирование личностных качеств будущего специалиста у курсантов военных вузов мы используем психодидактический подход, разработанный В.И. Пановым. Применение педагогом военного вуза психодидактического подхода меняет логику построения всех учебных предметов.

В основе проектирования учебных программ лежит психическое развитие курсанта, которое строится на приоритетном использовании психологических закономерностей развития профессионального мышления и личности курсанта, облеченных в форму дидактического материала. При этом знания–умения–навыки по общеобразовательным и военно-специальным предметам превращаются из цели обучения в педагогическое средство развития профессиональных способностей и личности будущего офицера (Марков, 2009, 2010).

Рассматривая вопросы личностно-профессионального развития преподавателей высшей военной школы, мы обращаем внимание преподавателей на необходимость формирования у курсантов субъектности. Мы опираемся на идею В.И. Панова, который считает, что развитие субъектности проходит несколько стадий (Панов, 2009).

В отличие от гражданских вузов обучение в военном вузе представляет подготовку будущего офицера как субъекта военной профессии. При этом курсант проходит три этапа развития субъектности: как одиночный боец, отвечающий только за себя; как младший командир, руководящий малой социальной группой (отделением, расчетом, экипажем), и как офицер, командир и воспитатель, отвечающий за выпол-

нение боевых задач и судьбу вверенных ему людей, большой социальной группы (рота, дивизион, полк).

Каждый этап включает пять стадий, и, по нашему мнению, в ходе обучения и воспитания защитников Отечества на каждом этапе необходимо обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение прохождения курсантом всех пяти стадий развития субъектности.

Первая стадия – это стадия восприятия готового образца предстоящей деятельности. На этой стадии курсант должен репрезентировать четкий образ конкретного действия, входящего в состав предстоящей военно-профессиональной деятельности.

Вторая стадия – стадия подражания образцу. На этой стадии курсанту следует научиться копировать действия инструктора. Курсант на этой стадии является субъектом подражания, он учится выполнять действия за инструктором точно и качественно.

Третья стадия – стадия произвольной активности. На этой стадии при внешнем контроле со стороны преподавателя (инструктора) курсант становится субъектом произвольной активности при совместно-распределенной деятельности с преподавателем, т. е. курсант становится со-субъектом произвольного контроля. Здесь происходит тот же процесс, что описан у Л.С. Выготского, когда в ходе обучения осуществляется помощь взрослому ребенку: то, что в данный момент не может сделать ребенок сам, берет на себя взрослый. Например, волевою регуляцию.

Четвертая стадия – стадия внутреннего контроля произвольной деятельности. На этой стадии курсант становится субъектом внутреннего самоконтроля (интериоризованной функции произвольной регуляции). Именно на этой стадии развития субъектности у курсанта как профессионального военного, появляется возможность творческих вариаций выполнения воинской деятельности, формируется креативность, которую в армейской среде принято называть «военной смекалкой».

Пятая стадия – стадия контроля деятельности других. На этой стадии у курсанта формируется способность контролировать правильность не только своей деятельности, но и деятельности выполняемой другими (равными по должности и/или подчиненными). Именно на этой стадии курсант экстериоризирует освоенную ранее функцию контроля, следя за правильностью выполнения деятельности другими военнослужащими, корректируя при необходимости и тем самым

помогая молодым воинам актуализировать их зону ближайшего развития.

Успешное прохождение всех трех этапов развития субъектности обеспечивает подготовку современного грамотного офицера – защитника Отечества.

П. А. Медведь

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема нехватки профессиональной этики в современной России во многом является проблемой социальной и деловой элиты общества. Счетная Палата РФ в 2011 г. опубликовала интересные данные: за последние несколько лет из России эмигрировало на ПМЖ более миллиона человек, среди которых представители науки, образования и среднего и малого бизнеса. Данный вид эмиграции связан в первую очередь с причинами этического характера. Большинство недовольны безнравственностью элиты общества. Также среди наиболее распространенных причин – отсутствие достойных условий для научной и педагогической деятельности, ведения честного бизнеса, невозможность долгосрочного планирования, незащищенность собственности, прав и свобод, произвол власти, низкий культурный уровень профессиональных отношений и т. п. Профессиональная этика, безусловно, определяется господствующей в системе социальных норм и ценностей, которые задают шкалу оценок обществом поведения и трудовой деятельности человека. Этические нормы формируются элитой. Логично предположить, что основу будущей элиты российского общества должны составлять одаренные в разных сферах дети.

Безусловно, российское общество на сегодняшний день далеко от «страны возможностей», как это было продекларировано на прошедшем недавно Экономическом форуме в Санкт-Петербурге, тем не менее, существующее понимание проблемы у высшего руководства страны реализуется в ряде конкретных действий и программ (Федеральная программа «Одаренные дети России» и др.), направленных на привлечение одаренной молодежи в экономику и органы власти страны. И это вселяет надежду на изменение нынешней ситуации.

В результате работы с использованием диагностической методики развития моральных суждений TOSCA (Test of Self-Conscious Affect), проводимой на протяжении 2006–2011 гг. автором в ряде школ и гимназий Санкт-Петербурга, было выявлено, что существует детерминированная связь между одаренностью ребенка и уровнем развития его

этических представлений и отношением к будущей профессиональной деятельности. Исследования подтверждают следующие особенности одаренных детей:

1. Сверхчувствительность к проблемам. Это качество необходимо в профессиональной деятельности и является показателем самостоятельного мыслящего человека, что отличает того, кто не может удовлетвориться чужим поверхностным решением проблемы, того, кто способен преодолеть господствующее мнение, какие бы авторитеты за ним ни стояли.

2. Второй аспект одаренности – это психосоциальная чувствительность. Одаренные дети обнаруживают обостренное чувство справедливости; опережающее нравственное развитие опирается на опережающее развитие восприятия и познания. Они остро реагируют на несправедливость окружающего мира, предъявляют высокие требования к себе и окружающим.

3. «Чувство собственного достоинства» – предрасположенность вести себя согласно осознанию собственного достоинства и достоинства другого человека, высокий уровень развития нравственности, внутренняя ответственность личности, уверенность в возможности выбора собственного жизненного пути и стремление к самореализации.

4. В случае переживания стыда и вины одаренный ребенок стремится исправить ошибку. Такая реакция предполагает, что субъект берет на себя ответственность за промах и стремится возместить ущерб, возможно причиненный им другим людям. Это – наиболее зрелая и социально приемлемая реакция в ситуации морального проступка.

Ввиду вышесказанного автору видится, что проблему профессиональной этики в России следует решать путем создания условий для развития социальной активности одаренных детей, что в будущем станет мощным фактором позитивного обновления российской деловой и общественной элиты, определяющей этический фон экономических взаимоотношений.

Е. Б. Мезенцева, Т. С. Харитонова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Ж.-Ж. РУССО: ВЗГЛЯД СТУДЕНТОВ XXI ВЕКА

Обращение к истории педагогической мысли нередко помогает преподавателю найти ответ на интересующий его вопрос. Случается, что ответ буквально читается в научных трудах прошлого, а иногда

педагогические трактаты, написанные более двух столетий назад, косвенно помогают прийти к нужному решению. В 2012 г. исполняется 300 лет со дня рождения французского мыслителя Жан-Жака Руссо, чье имя вошло в историю педагогической науки как имя автора гуманистической концепции воспитания.

Студенты первого курса Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета (СПбГИЭУ), заинтересовались педагогическими идеями Ж.-Ж. Руссо и обратились к его работе «Эмиль, или О воспитании». Совместно с преподавателем студенты поставили задачу – ознакомиться с содержанием трактата и выявить ключевые идеи педагогической концепции Руссо, актуальные и по сей день. Обсуждение в группе, последовавшее после индивидуальной работы, позволило составить единый список актуальных, с точки зрения студентов, идей Ж.-Ж. Руссо.

По мнению первокурсников, для решения практических задач современной системы образования могут быть полезны следующие идеи, описанные Руссо в его педагогическом трактате: (1) формирование патриотизма у подрастающего поколения, (2) свободное воспитание, (3) возрастная периодизация развития личности, (4) значение труда в воспитании, (5) учет гендерного фактора в воспитательном процессе, (6) отрицание прогресса, (7) идея нравственности в воспитании.

После знакомства с первоисточником и подробного обсуждения прочитанного студенты заинтересовались вопросом: «В какой степени раскрывает педагогическую концепцию Ж.-Ж. Руссо учебная литература, рекомендованная для студентов российских вузов?» Как правило, учебные пособия являются важным источником информации при освоении той или иной учебной дисциплины. Для анализа были выбраны 12 учебных пособий отечественных авторов по курсу «Психология и педагогика», представленных в фондах библиотеки СПбГИЭУ (год издания: с 2000 по 2011).

Было установлено, что упоминание имени Руссо в текстах учебных пособий сопряжено, в первую очередь, с его идеями о свободном воспитании (67 %), формировании нравственности (49 %) и значении труда в воспитании личности (42 %). Эти идеи освещены не во всех, но во многих представленных учебных пособиях. Остальные заинтересовавшие студентов идеи (гендерные аспекты воспитания, формирование патриотизма, возрастные этапы развития личности) упоминаются значительно реже: каждую из них освещают менее 16 % проанализированных учебных пособий. Отсутствие в некоторых источниках ссылки на известного французского мыслителя студенты объяснили тем, что

идеи Руссо естественным образом вплетаются в устоявшиеся педагогические взгляды и не идентифицируются как авторские.

Выполненная студентами работа является информативной с точки зрения оценки современными студентами идей, описанных в XVIII в. Концепция Руссо вызвала интерес у студентов и, по мнению молодого поколения, является актуальной и по сей день. По оценке преподавателей, описанный в данной работе учебный проект помог формированию у студентов ряда общекультурных компетенций (способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; умение анализировать социально-значимые проблемы и процессы, происходящие в обществе; готовность к работе в коллективе и т. д.).

И. А. Мейжис

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Социальная психология развития возникла в 60-е годы XX в. Объединив возрастную и социальную психологию, новое направление самое пристальное внимание уделяет детско-родительским отношениям и исследованию чувства привязанности, которое обеспечивает выживание потомства у животных и людей. Воздействие ближайшего социального окружения ребенка, его семьи на формирование личности стало одним из главных открытий в психологии. Развитие социальной и педагогической психологии привело к новому пониманию задач науки: важно не только оказывать влияние на поведение человека (американский вектор), но и обеспечивать его понимание (европейский вектор), а также преобразование поведения (российский вектор).

Все эти задачи нуждаются в объединении, когда речь идет о дальнейшей жизни человечества на нашей планете. Сегодня, когда на протяжении жизни всего одного поколения количество людей на планете удвоилось, приходит осознание не только конечности природных ресурсов Земли, но и потребности в обеспечении нового социального порядка в масштабах всего человечества.

Свой весомый вклад в решение этих проблем должны внести социальная и педагогическая психологии. Наука в своем развитии движется вперед, отвечая на вызовы времени и пытаясь присущими ей средствами решить проблемы, встающие перед обществами, группами и индивидами. Важным отличием современного этапа является сосре-

доточенность социально-психологического и педагогического знания на самых сложных вопросах эволюции человеческого сообщества. Дальнейшее развитие современной социальной и педагогической психологии связано с открытиями в науках, предметом которых выступает человеческая деятельность и ее эффективность.

За последние 50 лет появился целый ряд новых теорий в области экономических и политических наук, которые потребовали социально-психологического объяснения социальных явлений. Это теория справедливости (D. Rous), открытие чувства гражданственности (R. Putnam), понятие человеческого капитала (H. Becker) и понятие социального капитала общества (J. Coleman). Нынешний этап развития социальной и педагогической психологии как науки отличается тем, что идеи человеческого и социального капитала стали предметом конкретных эмпирических исследований. Наука вступила в иное качество, и появилась возможность структурировать понятия, выделить переменные и измерить их в разных странах и на разных континентах. Для нас главными являются социально-психологические составляющие этих понятий и их педагогическое воплощение. В настоящее время возрастает понимание значимости человеческих отношений для социального и экономического развития общества, что еще раз заставляет обратиться к предмету социальной и педагогической психологии.

Главным предметом социальной психологии оказываются отношения между субъектами социального процесса и отражение этих отношений в индивидуальном и коллективном сознании. Понятие социального капитала и его содержательных переменных – доверия, честности взаимодействия, распределительной справедливости и пр. – показывает направление будущих социально-психологических исследований, главный нерв которых связан с человеческими отношениями в социуме. Сегодня социологи многих стран ведут мониторинг уровня доверия в обществе. Задача социальной и педагогической психологии – перейти от уровня констатации к исследованию причин, которые влияют на формирование доверия и недоверия, честности и лживости, справедливости и несправедливости в социальных отношениях людей.

Эти важные этические составляющие жизни гражданского общества должны получить социально-психологическое объяснение, как в связи с качествами отдельных индивидов, так и на уровне деятельности группы и функционирования общества в целом. Многие могут объяснить социальная и педагогическая психология уже сегодня. Так, базовое доверие и недоверие формируются в первый год жизни ребенка. Это зависит от взаимоотношений с матерью или взрослым, постоянно

ухаживающим за ним. Качество этих отношений оказывается решающим для поведения взрослой личности. Поэтому если ребенок вначале попадает в дом ребенка, а затем воспитывается в интернате, его поведение явно страдает недостаточной социальностью. Тенденция нарастания отказов молодых матерей от детей сразу же после родов имеет трагические последствия не только для маленького человека, но и для общества в целом, поскольку интернат способен обеспечить только его физическое выживание, но не полноценную социализацию.

А. Н. Миронова

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К ЕГЭ

Одной из проблем, с которой столкнулось образование в результате перехода к Единому государственному экзамену, является психолого-педагогическая подготовка всех участников образовательного процесса: администрации образовательного учреждения, учителей, школьников и их родителей. По нашему мнению, среди всех компонентов психологической готовности к сдаче ЕГЭ наибольшее значение для сохранения здоровья школьников и для успешной сдачи ЕГЭ имеет эмоционально-волевой компонент, так как длительное воздействие стрессов может привести не только к нарушениям психологического состояния, но и ухудшению физического здоровья, а высокий уровень тревожности создает угрозу психическому здоровью личности, способствует развитию предневротических состояний. Находясь в стрессовом состоянии, человек не может полностью и эффективно использовать свои знания и проявлять умения и навыки, что чревато понижением качества выполняемой работы, ухудшением мыслительных процессов и, как следствие, низким результатом сдачи экзамена.

В исследовании использованы методики: Бостонский тест на стрессоустойчивость; диагностика волевого потенциала (Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова); диагностика личностной и реактивной тревожности Спилбергера–Ханина; симптоматический опросник «Самочувствие в экстремальных условиях» (Волкова, Водопьянова); опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса, анкета «Методы борьбы со стрессом и негативными психическими состояниями», авторская методика на стрессоустойчивость.

Выборка: учащиеся 11-х и 9-х классов г. Новокузнецка, 69 человек. Результаты пилотного исследования учеников 11 класса показали,

что большинство респондентов имеют средний уровень стрессоустойчивости ($14,2 \pm 7$), примечательно, что высокого уровня нет ни у кого из исследуемых школьников. Также большинство диагностируемых имеют средний уровень подверженности стрессу ($14,2 \pm 7$), низкого уровня нет. Ситуативная тревожность у большинства респондентов также находится на среднем уровне ($49,5 \pm 7,6$), низкого уровня нет ни у одного исследуемого.

Исследование способов выхода из стрессовых состояний показало, что у школьников наблюдаются недостаточно разнообразные способы и методы работы с такими психологическими состояниями, как апатия, усталость, нервозность, так как наиболее выбираемыми ответами были: отдых, смена деятельности, избегание ситуации беспокойства и общение с близкими. Это является негативным фактором, так как диагностика выявила преобладание среднего уровня подверженности стрессу. Таким образом, в результате пилотного исследования мы делаем вывод, что развитие эмоционально-волевого компонента находится на недостаточном уровне, в связи с этим мы разработали программу психологического сопровождения с целью развития эмоционально-волевого компонента психологической готовности к ЕГЭ.

Для проведения эксперимента мы взяли экспериментальную и контрольную группу – два параллельных девятого класса, провели входную диагностику, в результате которой нами были разработаны индивидуальные рекомендации для школьников и составлен общий отчет для классного руководителя. После этого нами была составлена программа сопровождения экспериментальной группы до 11 класса, первым этапом которой была разработка и проведение занятий на развитие стрессоустойчивости, расширение стратегий борьбы со стрессом и негативными психическими состояниями, а также развитие волевых качеств. Этот цикл занятий был проведен, после чего снята промежуточная диагностика по тем же методикам.

В результате оценки достоверности различий по критерию Стьюдента значимых отличий не обнаружено. Мы считаем, что это связано с ограниченным временным ресурсом, с момента проведения занятий до повторной диагностики прошло мало времени, чтобы добиться значительных изменений. Однако стоит отметить, что нами были обнаружены следующие положительные тенденции: понизились значения показателей: эмоциональной неустойчивости, ситуативной тревожности, нарушения силы воли. Повысилось значение показателя копинг-стратегии «планирование решения проблемы». Анализ анкеты показал,

что испытуемые стали применять большее количество методов борьбы со стрессом, встречались также способы, которые мы изучали на занятиях.

Таким образом, мы планируем продолжить программу психологического сопровождения: скорректировать проводимые занятия, учитывая полученные результаты, а также разработав индивидуальные занятия для старшеклассников.

М. В. Мусийчук, С. В. Мусийчук

ЮМОР В ОБРАЗОВАНИИ ЗА РУБЕЖОМ ЧЕРЕЗ КОГНИТИВНО-АФФЕКТИВНУЮ МОДЕЛЬ КОМИЧЕСКОГО

О значимости проблем, которые могут быть оптимизированы с помощью юмора, свидетельствуют ежегодные конференции Международного общества по изучению юмора (International Society for Humor Studies – ISHS). Кроме ISHS, успешно изучает проблемы воздействия юмора на здоровье человека Ассоциация практического и терапевтического юмора (Association for Applied and Therapeutic Humor – ААТН). Юмор в зарубежном образовательном опыте представлен специальными курсами и учебно-методическими материалами.

В зарубежном педагогическом опыте имеются проекты, основанные на межпредметном использовании комического. Так, например, весенний семестр в 1992 г. в США, в университете штата Мичиган, был обозначен «Семестр Комедии». Одна из основных целей – формирование у студентов представлений о взаимосвязи идей, реализуемых средствами юмора в различных искусствах. Многие колледжи США изучают преимущественно литературный юмор, в художественных школах юмор изучается как часть культурного наследия, в программах обучения, связанных с подготовкой специалистов для телевидения, преимущественно изучается юмор в рекламе. На психологических факультетах изучаются связи между юмором и эмоциями, интеллектом, творческим потенциалом, в то время как профессионалы здравоохранения начинают исследовать взаимосвязи между юмором и процессом выздоровления. Ежегодный летний семинар по юмору поддерживается университетом Оклахомы в США.

В университете штата Огайо проводятся занятия, основанные на овладении техникой создания письменных юмористических произведений. В процессе преподавания курсов, основанных на юморе в одном из колледжей Нью-Йорка, основной педагогической целью является

привитие навыков владения присущими юмору характеристиками: сжатость, яркость описания, использование иронического тона и подбор существенных деталей. Также студентам университетов предлагается курс, посвященный специфике еврейского юмора, в процессе изучения которого показывается способность юмора отражать культурную идентичность людей, страны или этнической группы.

Курс «Что является таким забавным товарищем? Современный российский юмор» читает профессор Нью-Йоркского университета Emil Draitser. Тематика курса представлена следующими направлениями: политический юмор, этнический юмор и сексуальный юмор народа. Курсы, направленные на применение комического для поддержания психологического комфорта и повышения интеллектуальных способностей личности, преподаются не только студентам, но и педагогам. Из практического опыта, накопленного в США, заслуживает внимания опыт университета штата Коннектикут.

Под руководством профессора этого университета Joyce Saltman проводится летний недельный курс для педагогов, желающих продолжить курс образования. Представляют интерес исследования профессора Нью-Йоркского университета Л. Муньиза, подчеркивающего способность юмора раскрывать новые и неожиданные возможности мира идей и значений, подталкивающего к открытию, которое не дается логикой, традиционно признанным или ожидаемым, побуждающего к динамическому восприятию, являясь наиболее широким и глубоким способом установления связи между внешним миром и субъективным опытом.

Следует отметить активное применение юмора в учебных пособиях для студентов по различным областям знаний. Так, к услугам студентов, стремящихся к легкой жизни, имеется «Введение в биохимию» в стихах и положенное на музыку, увидевшее свет в Оксфорде и Нью-Йорке. Многочисленные примеры использования юмора содержатся в учебнике Д. Николлса «Биоэнергетика», изданном в Нью-Йорке и Лондоне. Этот перечень может быть расширен за счет «вполне серьезных анекдотов», ставших основой «Учебника псиХО-Хо-терапии» Б. Тренкле (Германия). В работе Б. Тренкле нашла эффективное воплощение разработка проблемы подготовки специалистов в области семейной терапии и специалистов по клиническому гипнозу средствами юмора.

Целесообразно осмыслить имеющийся опыт через призму когнитивно-аффективной модели комического, согласно ряду положений, таких как: юмор – когнитивно-аффективная форма отражения объек-

тивного мира, порождение и восприятие юмора является интеллектуальной деятельностью, опосредующей динамическое восприятие действительности; юмор способствует оптимизации эмоционального состояния личности, посредством эмоционального отстранения, при котором усиливается объективность восприятия.

Е. Г. Немилова

ПРОФИОРИЕНТАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ: ОПЫТ РАБОТЫ С УЧЕНИКАМИ

В настоящий момент любой школьник живет в мире, наполненном огромным количеством информационных стимулов. В данном контексте фигура преподавателя должна предлагать не столько передачу информации, сколько диалог и помощь в выявлении потенциалов каждого ученика, понимание личности, постижение смыслов поведения. Школа должна представлять собой место личностного роста с учетом особенностей каждого ученика. Если начальные классы школы одинаковы для всех учеников, выбор направления старших классов (математический, гуманитарный, спортивный и другие) и впоследствии высшей школы падает на ученика.

Сопровождение растущей личности в момент профессионального выбора очень важно: часто случается, что подросток принимает решение под влиянием семьи, собственных или чужих имплицитных теорий или по принципу «лучшее из худшего». Выбор профессионального пути, который не основывается на знании и осознании персональных наклонностей, предпочтений и способностей, в перспективе может превратиться в один из факторов, негативно влияющих на психическое и эмоциональное здоровье человека.

Медицинский аспект может стать отдельной составляющей, если принять во внимание возможные осложнения, вытекающие из общего ощущения неблагополучия. Кроме того, будущий студент и специалист обрекает себя на траты, как экономические, так и временные. Государству подобный студент экономически не выгоден как во время учебы, так и в период профессиональной деятельности. В данный момент в Италии, например, профориентирование не является обязательной ступенью в процессе школьного или профессионального выбора ученика.

В профессиональной деятельности психолога для создания корректного профиля ученика, который должен сделать выбор, считается

необходимым осветить некоторые основные сферы, описывающие профиль личности. Основным профессиональным инструментом является собеседование с учеником, главной целью которого является исследование мотивационного аспекта. Кроме этого, необходимо собеседование с родителями ученика для выявления стиля воспитания, внутрисемейной коммуникации и уровня эмоциональной поддержки. Пространство собеседования служит полем для исследования степени индивидуализации и независимости подростка.

Следующей ступенью является проведение тестов. Для выявления когнитивного профиля применяется тест структуры интеллекта, который позволяет выявить компетенцию ученика в разных областях человеческих знаний. Когнитивная структура ученика анализируется в комплексе с типом профессиональных предпочтений по Дж. Голланду, тесту, определяющему интересы, предпочитаемые занятия и виды деятельности, которые обуславливают внутренний выбор профессии.

Инструмент, проводящий мост между личностными наклонностями и трудовой деятельностью – наша возможность и способность использовать внешнюю информацию, перерабатывая и используя ее – исследуется с помощью теста о методах, применяемых в учебе. Данный тест измеряет соотношение «поверхностного усвоения», стратегий глубокого усвоения, метакогниции и других компонентов учебного процесса. Тест о профессиональных наклонностях и тест о методах учебы позволяют создать комплексную картину, описывающую наклонности и предпочтения в области знаний (лингвистической, математической или визуальной), в эффективности метода, применяемого для усвоения знаний и позицию в области профессиональной деятельности (в континуумах вещи–люди, правила–идеи).

Финальное собеседование, которое проводится на базе профиля подростка, представленного графически, служит местом встречи родительских представлений о ребенке, желаний и возможностей ребенка и конкретной информации об учебных учреждениях, которые могут соответствовать результатам.

Изучение различных путей исследования личности с целью поддержки как детей, так подростков и взрослых, позволит избежать выборов профессионального пути, которые не отражают в полной мере когнитивные, эмоциональные и мотивационные особенности человека. Важным следует считать также психологическое сопровождение процесса принятия решения, так как момент выбора является кризисным и потенциально дестабилизирующим. Однако в условиях гармоничной и позитивной коммуникации в семье и, в случае необходимости, с под-

держкой специалистов, момент выбора может стать отправной точкой для становления крепкого и продуктивного диалога между родителем и взрослеющим ребенком.

Т. Н. Осинина

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

В структуре учебной деятельности мнемические процессы выступают как важнейшее условие её эффективности. В учебном процессе именно способность учащихся к самостоятельному реконструктивному воспроизведению является показателем высокого уровня усвоения знаний. Представления о мнемических способностях как системе разноуровневых механизмов дают возможность приблизиться к объяснению причин различной эффективности воспроизведения учебного материала. При этом, следует особо отметить принципиальную значимость участия в процессе воспроизведения индивидуальной меры выраженности разноуровневых составляющих мнемической деятельности: функциональных, операционных и регулирующих механизмов.

Целью настоящего исследования явилось изучение объема и качественного своеобразия воспроизведения учебного материала школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей.

Объект исследования – мнемическая деятельность. Предмет исследования – объем и качественное своеобразие непосредственно и отсроченно воспроизведенного учебного материала школьниками 12–13 лет с различным уровнем развития мнемических способностей.

Методы исследования: а) метод развертывания мнемической деятельности, направленный на изучение мнемических способностей как системы функциональных, операционных и регулирующих механизмов (Шадриков, Черемошкина, 1986; Черемошкина, 2009); б) методика исследования эффективности воспроизведения учебного текста (Черемошкина, Осинина, 2011; Осинина, 2011).

В исследовании приняли участие 96 школьников 12–13 лет. В выборке испытуемых 12–13 лет выделены 3 группы школьников в соответствии с уровнем развития мнемических способностей.

Результаты проведенного исследования позволили сформулировать следующие выводы:

1. Объем непосредственно воспроизведенного учебного текста определяется продуктивностью функциональных и уровнем развития регулирующих механизмов мнемических способностей. Качественное своеобразие непосредственного воспроизведения учебного материала обусловлено уровнем развития мнемических способностей школьника.

Чем выше уровень развития мнемических способностей субъекта, тем большим количеством привнесений характеризуется его воспроизведение и тем реже он искажает учебный материал.

2. Объем отсроченно воспроизведенного учебного текста определяется эффективностью, уровнем реализации операционных и наличием регулирующих механизмов мнемических способностей. Качественное своеобразие отсроченного воспроизведения учебного материала зависит как от продуктивности функциональных, эффективности операционных, так и от наличия регулирующих механизмов мнемических способностей.

3. Школьники, характеризующиеся доминированием функциональных механизмов (первый уровень развития мнемических способностей), способны успешнее проявить свою память при непосредственном воспроизведении. Воспроизведения испытуемых с перцептивной обработкой запоминаемого материала отличаются объединением смысловых единиц текста, заменами слов, искажениями, обобщениями, опусканием деталей.

4. Эффективность и уровень реализации операционных механизмов (второй уровень развития мнемических способностей) повышает вероятность долговременного запоминания и правильного отсроченного воспроизведения учебного материала. Для школьников с образной обработкой запоминаемого материала характерно более подробное восстановление текста, отличающееся значительно меньшим количеством искажений и большим количеством привнесений по сравнению с учащимися с перцептивной обработкой.

5. Наличие регулирующих механизмов в структуре мнемических способностей субъекта (третий уровень развития мнемических способностей) повышает показатели эффективности как непосредственного, так и отсроченного воспроизведения учебного материала. Для учащихся с мыслительной обработкой запоминаемого материала характерны высокие показатели объема воспроизведения, точное, последовательное восстановление учебного текста на основе его конкретизации.

Л. Г. Почебут

ТЕОРИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ПОДТВЕРЖДЕНИЕ

Коммуникативная компетентность является психологической предпосылкой конструктивного взаимодействия представителей раз-

личных культур. Коммуникативная компетентность понимается нами как способность человека адекватно отвечать на разнообразные проблемные ситуации, с которыми он сталкивается в процессе общения с другими людьми. Межкультурная коммуникативная компетентность выражается в позитивном отношении, толерантности и доверии, знании принципов и правил межкультурной коммуникации, умении понимать и взаимодействовать с представителями различных культур.

Формирование межкультурной коммуникативной компетентности предполагает получение знаний о своей и других культурах (языке, истории, искусстве, литературе, архитектуре, мифологии и фольклоре, религии и пр.). Однако знаний о культурных особенностях недостаточно, необходимо также развитие умений, навыков, специфической способности к общению с представителями других народов и культур.

Структура межкультурной коммуникативной компетентности состоит из следующих компонентов:

1. Культурологические знания: глубокое знание своей культуры, знакомство с культурой другой страны.

2. Умения и навыки грамотного общения не только с представителями своей, но и других культур.

3. Особое отношение к людям, выражающееся в толерантности и заинтересованности в ситуации общения, при этом сохранение собственной идентичности и устойчивости к влиянию со стороны представителей иной культуры.

4. Социально-психологическая сенситивность – чувствительность к состояниям и переживаниям других людей, эмпатические способности.

5. Доверие к людям, отсутствие предубеждений и предрассудков, этноцентризма и ксенофобии.

6. Приверженность культурно-одобряемым нормам взаимодействия, отсутствие проявлений дискриминации в отношении представителей иной культуры.

Теория межкультурной коммуникативной компетентности включает следующие положения:

1. Основой формирования межкультурной коммуникативной компетентности служит общая коммуникативная компетентность личности.

2. Когнитивные составляющие межкультурной коммуникативной компетентности развиваются в процессе социализации личности в ходе усвоения знаний и формирования представлений о других народах и их культурах.

3. Эмоциональные и поведенческие составляющие межкультурной коммуникативной компетентности развиваются непосредственно в ходе контактов с представителями иных культур.

4. Повышению уровня межкультурной коммуникативной компетентности способствует усвоение специальных философских и психологических знаний и умений.

5. Философскую основу составляют идеи и принципы, способствующие развитию коммуникативной компетентности личности.

6. Психологическая основа заложена в таких личностных характеристиках, как приверженность нормам взаимодействия, проявление доверия, толерантности, сенситивности.

7. Соблюдение человеком специальных принципов и правил приводит к успешной межкультурной коммуникации.

С целью подтверждения выдвинутых нами теоретических положений студентка факультета психологии СПбГУ С. Андриенко провела специальное этнопсихологическое исследование.

Цель исследования состояла в обнаружении взаимосвязи между этнической толерантностью, доверием и сенситивностью. Респондентами служили учащиеся старших классов школ Санкт-Петербурга в возрасте от 14 до 16 лет. Всего было изучено 153 человека.

В качестве методов исследования были выбраны: шкала социальной дистанции Э. Богардуса, измеряющая этническую толерантность; разработанный нами тест ИНТОЛ, измеряющий межличностную толерантность; тест «Доверие», предложенный С. Ямагучи; тест на эмпатию И.М. Юсупова. Кроме основных методов, респондентам предлагались также дополнительные тесты: опросник Р. Кеттелла, тесты на агрессию и тревожность и пр.

Корреляционный анализ выявил тесные взаимосвязи между избранными показателями. Однако наиболее показательным оказался дисперсионный анализ. В качестве зависимой переменной рассматривалась этническая толерантность, вокруг которой сконцентрировались такие переменные, как социальное доверие, межличностная толерантность и эмпатия. Остальные переменные оказались за пределами данного блока.

Таким образом, теоретическая модель межкультурной коммуникативной компетентности, в центре которой располагается межнациональная толерантность, подтвердилась.

Г. В. Пятакова

ПСИХООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД В РЕАБИЛИТАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Психологическое просвещение родителей детей-инвалидов, обучение их эффективному взаимодействию с детьми, решение психологических проблем самих родителей, связанных с рождением больного ребенка, оптимизирует жизненные перспективы семьи и нивелирует вызванное заболеванием ребенка пролонгированное психотравмирующее воздействие. Глубина дистресса у родителей зависит от различных причин (характера и степени отклонений в развитии ребенка, наличия внешних признаков калечества, наличия социальной поддержки в семье, компенсаторных потенциалов личности самих родителей).

Обусловленные рождением больного ребенка изменения жизни членов семьи могут спровоцировать кризис развития взрослого человека, привести к появлению психологических новообразований, как психологически позитивных для развития его личности, так и негативных – с тенденцией к сужению связей с миром, формированию черт невротического, патохарактерологического либо психосоматического регистра.

Зарубежные и отечественные исследователи отмечают, что у родителей (главным образом матерей), воспитывающих детей с тяжелой инвалидизирующей патологией, наблюдаются выраженные эмоциональные проявления тревожного ряда, склонность к дистимии. Такие особенности родителей могут иметь негативные последствия для успешности лечения и возможностей психического развития их ребенка. Вместе с тем огромное значение имеют и формирующиеся в условиях хронической психотравмирующей ситуации особенности защитно-совладающего поведения членов семей в связи с необходимостью формирования гармоничного отношения родителей к болезни своего ребенка.

Цель данной работы – исследование защитно-совладающего поведения и отношения к болезни ребенка матерей, воспитывающих детей-инвалидов, для выявления психокоррекционных мишеней в рамках психообразовательного подхода. Объект исследования составили матери,

имеющие детей дошкольного возраста с инвалидизирующей патологией (30 человек). Контрольную группу составили матери (30 человек), воспитывающие здоровых дошкольников. При обследовании матерей использовались следующие методики: клинико-биографический метод, опросник Плутчика–Келлермана–Конте («Индекс жизненного стиля») для определения механизмов психологической защиты, тест для определения поведенческих копинг-стратегий («Варианты копинг-поведения» Хайма), опросник для диагностики отношения к болезни ребенка (ДОБР).

Сравнительный анализ механизмов психологической защиты родителей, воспитывающих больных детей, и родителей здоровых детей показал, что родители двух групп детей в стрессовых ситуациях наиболее часто используют механизмы психологических защит по типу рационализации, проекции и отрицания. У родителей здоровых детей чаще встречается механизм психологической защиты «гиперкомпенсация», у родителей больных детей – «вытеснение» и «отрицание».

Анализ поведенческих копинг-стратегий в условиях психотравмирующей ситуации матерей, имеющих больных и здоровых детей, показал, что матери здоровых и больных детей используют адаптивные и неадаптивные защитные стратегии в психотравмирующей ситуации. Однако репертуар защитных стратегий шире у матерей, имеющих детей с инвалидизирующей патологией. Выбор поведенческих стратегий совладания матерей, имеющих детей-инвалидов, указывает на их пассивно-личностную позицию в психотравмирующей ситуации, направленную на избегание неуспеха, подавление негативных эмоциональных переживаний.

Анализ отношения родителей к болезни своих детей показал, что для них характерны тревожные реакции в связи с заболеванием, функциональными возможностями и перспективами лечения ребенка. При этом родители больных детей часто испытывают чувство вины, принимают на себя ответственность за причины заболевания их ребенка.

Особенности отношения родителей к заболеванию детей с тяжелой инвалидизирующей патологией зависят от выраженности симптомов и тяжести заболевания детей. Родители детей с легкими симптомами заболевания склонны к гипернозогностическим реакциям на болезнь ребенка. У родителей детей с выраженными формами заболевания чаще встречаются гипонозогностические проявления отношения к болезни ребенка, сопровождающиеся вытеснением тревоги.

Выявленные индивидуально-психологические особенности матерей, имеющих ребенка с инвалидизирующей патологией, могут представлять собой факторы риска для возникновения дезадаптивных расстройств в условиях хронической психотравмирующей ситуации и могут представлять собой мишени для психокоррекционных вмешательств в рамках психообразовательного подхода.

А. А. Реан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ МОЛОДЕЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА

Юношеский максимализм и экстремальность поведения не обязательно говорят об асоциальности личности. Вообще – это возрастная тенденция, за которой стоит попытка «пощупать» социум на границы допустимости. Попытки «заигрывания» с молодежными группами и движениями экстремистской направленности, с этой точки зрения, социально дезориентируют личность, указывают неверные границы дозволенного и допустимого социального поведения. Все это приводит к чрезвычайно плачевным, драматическим, а зачастую и к трагическим последствиям. Мы имеем примеры этому не только в отдаленном времени, но и в совершенно ближайшей нашей истории.

В России по различным оценкам на сегодняшний день число безнадзорных и беспризорных составляет около миллиона детей. Естественно, собственно беспризорных существенно меньше, основная масса – это безнадзорные дети, т. е. те, которые хотя и имеют семью, но большую часть времени проводят на улице, и на образ жизни и развитие которых улица оказывает основополагающее влияние. У нас также более 700 тысяч официально зарегистрированных детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. При этом абсолютное большинство из них, порядка 90 %, – это социальные сироты, т. е. сироты при наличии живых родителей. Но ведь все это особые группы детей, подростков, юношей, для которых характерна и особая субкультура, и особая готовность к различного рода асоциальному поведению, в том числе и к социальному экстремизму.

Характерная для юношеского и подросткового возраста реакция группирования связана с ярко выраженным стремлением к группированию со сверстниками. Группы могут иметь жесткую структуру или быть аморфными. Первое характерно для групп криминальной направленности и для однополых мужских групп; второе более характерно для некриминальных групп и для групп, смешанных по полу.

Можно указать, как минимум, на две причины, обуславливающие трудность выхода из группы. Первая причина – при жесткой структуре группы выход должен быть санкционирован, разрешен лидером. Несанкционированный выход наказывается, и нередко весьма жестоко. Вторая причина имеет более глубокий внутриличностный характер. Исследования показывают, что у абсолютного большинства так называемых «трудных» детей и подростков блокирована одна из фундаментальных потребностей человека – потребность в уважении, принятии и любви. Школа или семья, в которой блокируется возможность удовлетворения потребности ребенка в принятии и уважении, «выталкивают» его на улицу. Там он ищет, и в результате поисков находит ту группу, в которой эта потребность может быть удовлетворена.

Правосознание молодежи в значительной степени связано с такой особенностью молодежной субкультуры, как восприятие власти вообще и работников правоохранительных органов в особенности. В этой связи приведем некоторые факты об особенностях отношения подростков к работникам милиции, полученные в результате наших исследований. Обобщенный портрет, образ милиции в представлении молодежи (наиболее часто употребляемые дескрипторы) следующий: жестокий, агрессивный, подозрительный, властный, недоверчивый, озлобленный, бездушный, несправедливый, равнодушный.

Нетрудно заметить, что социальный образ работника милиции является исключительно негативным. Негативная роль такого социального стереотипа в первую очередь может сказываться на эффективности правового воспитания, а в более общем плане, – на успешности правовой социализации личности, формировании правосознания и правопослушности личности. Если в описании представителя и защитника закона нигде не встречаются характеристики, связанные с позитивным понятием «справедливость», но при этом в первую десятку важнейших качеств попадают такие, как «несправедливость», «агрессивность», «жестокость», «равнодушие», то появляется вопрос – а справедлив ли сам закон (по крайней мере в субъективном восприятии закона личностью), или же он «что дышло, как повернешь – так вышло»?

Можно полагать, что выявленный и описанный здесь негативный социальный стереотип работника правоохранительных органов, с одной стороны, является следствием, но, с другой стороны, – также и причиной правового нигилизма россиян. Феномен правового нигилизма в последнее время все более часто начинает рассматриваться мно-

гими вообще как особенность российского менталитета, имеющего давние исторические корни. Как видно, эти корни действительно являются прочными, они, кроме того, предстают не только как исторические, но и как психологические, и имеют свои основания уже в психологии детства.

О. В. Рыбалкина

ПРОБЛЕМА САМОСОЗНАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ДЕТЕЙ С АТИПИЧНЫМ АУТИЗМОМ (АУТИЗМ И УМСТВЕННАЯ ОТСТАЛОСТЬ)

Аутизм – сложное нарушение психического развития, при котором страдает способность к общению и социальному взаимодействию. Это pervasive нарушение развития, проявляющееся в игнорировании индивидом контактов с окружающей действительностью, в болезненном стремлении к постоянству среды и стереотипности деятельности. Уровень интеллектуального развития у детей с аутизмом может быть самым различным – от одаренности в отдельных областях знаний и искусства до тяжелых степеней умственной отсталости. Установлено, что у 95 % детей с аутизмом диагностируется интеллектуальное недоразвитие, и только 5 % детей с аутизмом могут иметь нормальный или высокий уровень интеллекта (Е.С. Иванов).

Атипичный аутизм – это сочетание аутизма и умственной отсталости, при котором очень низкий уровень функционирования обеспечивает небольшой простор для проявления специфического отклоняющегося поведения, требуемого для диагноза аутизма; он также встречается у лиц с тяжелым специфическим расстройством развития рецептивной речи. На сегодняшний день в известных нам публикациях (МКБ-10; Р. Карсон; Дж. Батчер и др.) широко освещаются клинико-психологические особенности у детей с аутизмом и умственной отсталостью, но исследований, направленных на изучение особенностей самосознания у таких детей мы не встретили. Исследовать особенности самосознания необходимо, поскольку в настоящее время остро стоит проблема интеграции детей с аутизмом и умственной отсталостью в социум.

Самосознание во многом определяет личностное развитие, особенности регуляции поведения и способность адаптации в обществе. Самосознание в целом и представляет собой сложное психическое образование, которое выражается в процессе и в результате познания че-

ловеком самого себя как индивида, а также в осознании себя как субъекта отношений к разнообразным явлениям и объектам. Оно имеет сложную, иерархическую структуру, где все компоненты взаимосвязаны. Самосознание включает: самоотношение, «Я-концепцию», самооценку, отношение к другим, уровень притязаний, половозрастную идентификацию. С точки зрения онтогенеза, вышеперечисленные компоненты самосознания имеют определенную последовательность в формировании психики ребенка. Но, как известно, механизмы формирования психических процессов у детей с аутизмом и умственной отсталостью происходят по искаженному типу.

По мнению ряда авторов (Е.В. Сократова и др.), в самосознании детей с атипичным аутизмом присутствует не только недоразвитие отдельных структур самосознания, характерное для умственной отсталости, но имеются и искажения структур самосознания, свойственные аутизму, что определяет сложное сочетание нарушенных компонентов. Отсюда развитие самосознания этой категории детей имеет свои особенности: искаженное формирование речи, которое проявляется в нарушении последовательности появления этапов гуления и лепета; наблюдается регресс речи к 3 годам; искаженное формирование образа «Я», что выражается в неправильном употреблении личных местоимений; с запозданием формируется представление о собственном теле; недостаточно сформирована половая самоидентификация; часто встречаются психосенсорные нарушения.

Кроме того такие дети испытывают затруднение в ориентации в собственных эмоциональных состояниях и эмоциональных состояниях других людей. Также имеет место искаженное формирование самооценки: дети с аутизмом и умственной отсталостью неадекватно оценивают свои достижения и неудачи, свои личностные качества и возможности.

Обозначенные выше особенности в развитии самосознания детей с атипичным аутизмом (аутизмом и умственной отсталостью) напрямую связаны и с трудностями их адаптации в обществе, в частности, в школе. Такие дети представляют особую проблему для педагогов тем, что плохо входят в распорядок занятий, требуют индивидуального подхода, тем, что не умеют общаться с другими детьми, и т. д. Невозможность самостоятельно адаптироваться к неожиданным изменениям в распорядке школьной жизни часто ставит аутичных детей в стрессовую ситуацию.

Выход из этих трудностей педагогами видится в определении таких детей на индивидуальное домашнее обучение, соответствующее их возможностям. Однако, по мнению ряда исследователей (О.С. Никольская; Е.Р. Баенская), индивидуальное домашнее обучение не подходит этой группе детей, поскольку не способствует их социальному развитию. Исследование особенностей самосознания детей с атипичным аутизмом чрезвычайно важно для их социальной адаптации.

В. Б. Токарева, Т. В. Огородова

УРОВЕНЬ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ И НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ

Занятия спортом служат причиной заметных изменений в личности человека. В свою очередь, от формирования и развития целого ряда свойств личности зависит успешность спортивной деятельности. Целью нашей работы было изучение локуса контроля у спортсменов и его взаимосвязей с направленностью личности. Знания психологических особенностей спортсмена, в частности локуса контроля и направленности личности, дает возможность тренеру эффективно организовать индивидуальную работу, помогая скорректировать отношение спортсмена к жизни, к той ситуации, которая складывается между игроками команды, между членами его семьи и его окружением.

Эмпирическое исследование было построено на основе методики «Уровень субъективного контроля» Роттера и опросника «Определение направленности личности» Б. Басса. В исследовании участвовали хоккеисты и баскетболисты 14–15 лет, в количестве 35 человек. Определение достоверности различий выборочных средних проводилось по U-критерию Манна–Уитни для независимых выборок, взаимосвязи между факторами устанавливались при помощи коэффициента корреляции Ч. Спирмена.

Проанализировав и обобщив полученные данные, мы выявили следующие закономерности. Интересной, на наш взгляд, является взаимосвязь локуса контроля в области деятельности и направленности личности на общение ($r = 0,476$, $p = 0,046$). Результаты показали, что хоккеисты 1997 г. рождения считают свои действия важным фактором в организации игры и что общение является неотъемлемой частью их деятельности. Спортсмен-подросток готов принимать те оценки, которые им дают, неважно, что они отрицательные. Адекватность восприятия критики не только тренера, но и сверстников, говорит об открыто-

сти новому опыту и уверенности в собственных возможностях. Взаимосвязь показателя экстерналиного локуса контроля в сфере деятельности и показателя направленности личности на себя ($r = 0,648$, $p = 0,009$), установленная в группе баскетболистов, свидетельствует о высокой значимости окружения, внешних обстоятельств в оценке результатов деятельности. Можно сказать, что такие спортсмены будут ориентированы на вознаграждение, и не важно, связано это с их усилиями или с ошибкой соперника. Неумение правильно оценивать свои достоинства и недостатки говорит о неспособности личности к самоанализу, такой спортсмен не может правильно относиться к ситуации и сложившимся условиям.

В результате анализа показателей уровня субъективного контроля у хоккеистов и баскетболистов выявлены значимые различия по пяти показателям из шести: интернальность в области достижения успеха, в области неудач и производственных отношений, в сфере межличностных отношений, в сфере здоровья, в области достижения успеха и в области неудач. При сравнении команд по показателям интернальности установлено, что внутренний локус контроля у хоккейной команды гораздо выше, чем у баскетбольной. Следовательно, хоккейная команда отличается тем, что игроки способны видеть собственную причастность к происходящим жизненным событиям. Хоккеисты более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленной цели. Возможно, высокая интернальность у хоккеистов объясняется большим опытом и целенаправленной работой тренера по формированию навыков и привычки самоанализа у своих воспитанников. Обязательным требованием для ребят является ведение дневника, самооценки каждой тренировки. Тренер команды «Локомотив» не только развивает выносливость и физическую силу ребят, но и помогает им советами как наставник. Тренер команды баскетболистов еще только начинает карьеру тренера. Поскольку контакт с ребятами у него налажен не настолько хорошо, как у другой команды, то могут возникать некие трудности в воспитании.

На наш взгляд, выявленные в исследовании различия психологических портретов двух команд не связаны со спецификой вида спорта, а показывают влияние целенаправленной деятельности тренера по формированию личности спортсмена, созданию команды как единого коллектива, объединенного общей целью. Тренерам необходимо готовить спортсменов не только в физическом, техническом и тактическом плане, но и в личностном, нравственном и духовном.

И. А. Ульянова

ПРОЯВЛЕНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ-СИРОТ С ЗПР

Цель нашего исследования – выявление особенностей проявления толерантности у детей-сирот с задержкой психологического развития (ЗПР) младшего школьного возраста. Мы предположили, что у детей-сирот с ЗПР в силу определенных условий развития толерантность снижена при сравнении их со сверстниками с ЗПР, воспитывающимися в семье. Использовались методики: Определение уровня знаний по сформированности понятий (Л.И. Переслени, Е.М. Мاستюкова), Тест незаконченных предложений (модификация В. Михала), Методика Г.У. Солдатовой, Измерение самооценки по методике Дембо–Рубинштейн, Тест коммуникативной толерантности В.В. Бойко, Социометрия Дж. Морено.

Высокий уровень осведомленности по основным понятиям о толерантности не показал ни один из детей. Наибольшие затруднения абсолютно у всех детей-сирот вызвали вопросы о семье. В обеих группах сложность вызвали вопросы о понятиях «Я» и «Я и другие», что свидетельствует о затруднениях в адаптации и общении с коллективом. Для всех детей новым оказалось слово «толерантность». Учителя обеих групп могли уверенно отметить наличие у ребят только двух черт из списка – расположенность к другим людям и доброжелательность. В большинстве случаев учителя либо сомневались, либо отказывали в присутствии того или иного качества у испытуемых.

Несколько характеристик, очень существенных для проявления толерантности, практически отсутствуют у всей группы детей – терпение, чуткость, терпимость к различиям, умение владеть собой, умение не осуждать других, умение слушать. Многие ребята не смогли справиться с заданием и проанализировать свои качества толерантности. Большинство определений им казались непонятными или же они путали некоторые понятия (например, «терпение» и «терпимость», «умение слушать» и «умение слышать»). Дети приписывали себе такие качества, которые, по мнению учителей, им не присущи.

При анализе ответов было установлено, что у детей проявляются тревожность, агрессивность, недоверие друг к другу, учителям, воспитателям. У детей-сирот показатели практически по всем категориям хуже,

чем в контрольной группе, особенно по критериям отношения к соседям по комнате (сиблингам), детскому дому (семье). У детей-сирот более усугублены негативные переживания и отношения к собственным способностям и болезням. Для всех детей с ЗПР вызвали большое затруднение вопросы о планах на будущее. У большинства ребят из обеих групп заниженная самооценка. Уровень интолерантности детей-сирот на несколько баллов выше, чем у детей, воспитывающихся в семье.

Качественный анализ данных показал, что некоторые утверждения вызвали затруднения у испытуемых из обеих групп. По итогам социометрии среди детей-сирот более распространены отношения приятельства, а не стабильные дружеские. Корреляционный анализ показал, что между показателями, как внутри методик, так и между ними, существует достаточное большое количество значимых взаимосвязей. Наибольшее количество корреляционных связей было получено по таким показателям, как: общая суммарная оценка уровня толерантности, эмоциональный канал толерантности, толерантность к незнакомым или малознакомым людям, общая суммарная оценка уровня толерантности оказалась наиболее загруженной, т. е. увеличение его фактического значения приведет к повышению коррелирующих с ним показателей, это способность к толерантности, толерантности к родителям, детям, идентификация в толерантности.

Анализ результатов констатирующего исследования показал, что у детей-сирот с ЗПР чаще проявляется негативизм в отношениях, снижена контактность и общительность, они менее сдержанны в поведении. Особенности проявления толерантности у детей-сирот с ЗПР: недостаточно сформированы основные понятия о толерантности, недостаточно сформирована или отсутствует направленность на позитивное взаимодействие со сверстниками; недостаточно успешно протекает процесс адаптации в коллективе. Условия детского дома негативно влияют на настроение и психологическое состояние воспитанников. Время пребывания в детском доме и имеющийся (или не имеющийся) опыт пребывания в семье не влияют на степень формирования самооценки и уровень коммуникативной толерантности.

Таким образом, у детей-сирот с ЗПР толерантность снижена при сравнении их со сверстниками, воспитывающимися в семье, в силу определенных условий развития, таких как: частая сменяемость взрослых в учреждении, ограниченный контакт с внешним миром, специфическая позиция педагогов, групповой подход к детям и отсутствие эмоционального контакта, жесткая регламентация всех действий ребенка в учреждении.

Г. А. Фофанова

ПРОБЛЕМА «ЗОНЫ КОНТАКТА» И «ЗОНЫ ОБМЕНА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СУБКУЛЬТУРЕ

Современная образовательная субкультура характеризуется наличием большого количества коммуникативных практик, построенных вокруг характерных для них наук, составляющих основу образования и особенностей их предметов исследования. Сложное содержание современной науки воспроизводится и в образовательной среде. Программа подготовки специалистов в вузах представляет сочетание дисциплин специализации и общеобразовательных предметов, что требует от студентов определенного уровня ориентации в науках, принципиально отличающихся по содержанию, предмету исследования, парадигмальным координатам и способам познания.

Образовательная субкультура является носителем ряда уникальных особенностей. Направленная на формирование определенного типа мышления у принадлежащих к ее пространству субъектов, целенаправленно осуществляющая данный процесс с помощью специально организованных образовательных практик, она сталкивается с рядом сложностей, так как любое изолированное пространство рано или поздно оказывается перед лицом собственной предельности – ситуации, когда ощущается недостаток внутренних ресурсов для создания непротиворечивой концепции мира. В первую очередь с этим сталкиваются субъекты институциональной принадлежности, в нашем случае – студенты высших учебных заведений, осознающие нехватку ресурсов и объяснительных моделей, необходимых для познания и понимания как окружающего, так и собственного внутреннего мира. Эта ситуация переживается субъектом как дискомфортная, требующая определенных действий для изменения данного состояния.

В качестве одного из путей снижения напряженности можно рассматривать овладение лингвистическими практиками, характерными для данной субкультуры, после чего потенциально становится возможным создание с их помощью некоего описательного образа собственной самости, познание и понимание сущности последней. В то же время ни одна из образовательных субкультур не обладает законченной системой знаний, что диктует необходимость установления контактов с «соседствующими» субкультурами. Возникает вопрос о наличии в поле совместного существования образовательных субкультур специ-

фической «зоны контакта» – смыслового пространства, характеризующегося пересечением прагматических интересов (тем и вопросов), касающихся вопросов самопонимания, самоотношения и самопрезентации субъекта.

Основная функция данной зоны заключается в подготовке условий для потенциального взаимодействия с пространством другой субкультуры. После установления контакта следует уже говорить об актуализации «зоны обмена» субкультур. Под ней мы понимаем смысловое пространство, предполагающее наличие пересекающихся средств передачи содержания, с использованием символических ресурсов, характерных для взаимодействующих субкультур. Ориентируясь на опыт взаимодействия научных субкультур и ряд положений постмодернистского социокультурно-интердетерминистского подхода, в условиях субкультурного деления необходимо возникновение и существование специфических речевых практик, используемых для достижения взаимопонимания субъектов внешнего и внутреннего диалога. Данные практики могут рассматриваться как содержащие в себе отпечатки механизмов, поддерживающих функционирование диалогической самости, в частности, в контексте образовательной субкультуры. К ним относится механизм пиджинизации, реализующийся в упрощении способов передачи содержания для достижения минимального уровня взаимопонимания субъектов коммуникации. Его проявления, в первую очередь, фиксируются в пространстве нарративного повествования субъекта, в результате чего содержание повествования редуцируется к более простым формам, содержащим общедоступный опыт и средства трансляции содержания минимальной сложности, представленные в обеих пограничных субкультурах и основной культуре. Механизм креолизации, в свою очередь, характеризуется усложнением изначально примитивных форм манифестации содержания повествования с целью обогащения опыта субъектов диалогического взаимодействия, и, как следствие, расширение протяженности зоны взаимного обмена, присутствующей между субкультурами, вступающими в контакт.

С нашей точки зрения, описанные механизмы могут рассматриваться и как средства, поддерживающие образовательную субкультуру. В то же время на уровне субъектов образовательной субкультуры данные механизмы могут выступать как в качестве инструмента социализации, так и в роли источника поддержания внутренней стабильности и целостности диалогической самости субъекта коммуникации.

Р. К. Хабибулин, А. Г. Конфисахор

ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ УПРАЗДНЕНИЯ АВТОРИТЕТА ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ

С конца 80-х годов прошлого столетия тогда еще советская школа вступила в затяжной период реформ, в котором – по прошествии четверти века – она находится и поныне. Сегодня здравая оценка результатов развеивает радужные иллюзии, исследователями часто отмечается разрушительный характер преобразований.

Многие теоретико-педагогические воззрения, в рамках которых проводились реформы, ожидают, по нашему мнению, своей переоценки. С началом реформ стала превалировать так называемая концепция детоцентризма, согласно которой образовательный процесс должен концентрироваться исключительно на ребенке. Эта концепция берет свое начало в идеалах свободного образования Руссо, а также в либеральном мировоззрении (свобода индивида – главная ценность, и любой авторитет ее подавляет). Для этой позиции характерна вера в стремление ребенка к раскрытию своих творческих сил, и что любое внешнее влияние будет оказывать тормозящее действие. Устранение всякого авторитарного начала во взаимоотношениях с ребенком, предоставление ему полного простора самостоятельности и инициативы рассматривается как необходимое условие развития свободной личности.

Некоторые последователи (К.Н. Венцель) этой концепции доходят до крайности: «ребенок должен получать столько знаний, сколько желает, и приобретать их тогда, когда в этом почувствует необходимость». Роль учителя в этом подходе подавляется, его авторитет упраздняется, сам он низводится до простого источника информации, который, тем не менее, ответствен за возможные неудачи своих учеников. То, что в былые времена считалось правильным и педагогически оправданным, сегодня часто именуют авторитарным подавлением. Однако последователи крайнего детоцентризма упускают из внимания, что авторитарная позиция учителя (или вообще старшего) является необходимым этапом в формировании подлинно зрелой и свободной личности. «Добровольное подчинение закону долга предполагает умение подчиняться закону вообще, ограничивать свои непосредственные влечения более отдаленными и длительными интересами целого» (С.И. Гессен).

Сторонниками утопической теории свободного образования не учитывается тот факт, что понятие должного совершенно неизвестно

ребенку. Так, выполнение некоторых действий, связанных с естественной необходимостью (например, вставать по утрам, мыть руки, чистить зубы и пр.), воспринимается им как насилие или, по крайней мере, как ограничение его свободы. Промежуточным этапом между подобным (инфантильным) отношением к реальности и отношением к ней зрелой личности является этап авторитетного влияния. Именно в этот период формируется психологический механизм должного, позволяющий человеку в дальнейшем, поступаясь своими сиюминутными потребностями, подчинять себя более отдаленным осознанным целям. Дальнейшее освобождение личности от авторитетного влияния в процессе ее становления представляет, по сути, интериоризацию авторитета. Фазу авторитета нельзя отменить, ее можно лишь преодолеть в процессе развития, поскольку психологическая структура зрелой личности закладывается именно в период авторитетных отношений между учителем и учеником.

Нетрудно заметить, что выпадение фазы авторитетного влияния в процессе детского развития способствует сохранению инфантильности в более старшем возрасте, что в масштабах общества означает инфантилизацию общественного (а также политического) сознания. Индикаторами этого процесса являются: безответственность молодого поколения, дилетантство как стиль деятельности, эмоциональная бесконтрольность, неспособность к выработке своей позиции и пр. Политические действия таких людей едва ли могут быть компетентными. Неспособность молодых политических оппозиционеров к выработке своей линии и программы находится в прямой связи с инфантильностью политического сознания.

Исследования политологов и публицистов свидетельствуют, что упразднение учительского авторитета может являться преднамеренной политтехнологией, в которой концепция детоцентризма выступает лишь в качестве инструмента. Западная система «школы двух коридоров» (исследования К. Бодло и Р. Эстабль) лишь подтверждает эту мысль. Все это выявляет необходимость более продуманного и ответственного подхода к проблеме взаимоотношений между учеником и учителем (либо шире – между ребенком и взрослым), педагогу необходимо отдавать себе отчет в том, что его задача – вырастить не только «яркую и свободную» личность, но и зрелого гражданина своей страны, способного нести за нее ответственность.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Как показывает практика, при внедрении инноваций всегда возникают феномены (результаты), которые не предвидели, или их масштаб оказывается неприемлемым, или их не умеют диагностировать и поэтому не замечают. В этом случае негативные последствия могут полностью перекрыть позитивные эффекты инноваций. Особенно острой эта проблема может стать при оценке последствий институциональных инноваций. Как известно, в 2010–2011 гг. в образовании введена новая система оплаты труда (НСОТ), что привело к значительному увеличению заработной платы педагогов. Мы полагаем, что увеличение зарплаты произошло за счет увеличения трудовых нагрузок, что должно негативно сказаться на самочувствии (степени утомления) педагогов.

В задачи настоящей работы входило изучение бюджета рабочего времени (как показателя трудовых нагрузок) и специфики утомления педагогов различных типов школ в связи с введением НСОТ. Использовались интервью, анкетирование и ранее стандартизированные на выборке учителей опросники диагностики утомления А.Б. Леоновой.

В рамках НСОТ сложились три модели оплаты труда: «Базовый оклад», «Все включено» и «Ученико-час». Первые две модели (охватывают 58 регионов) базируются на исходной ставке учителя высшей категории с нагрузкой 18 часов в неделю (4 500 рублей). Третья модель (25 регионов) также исходит из этой нагрузки как базовой, но учитывает ее в опосредованной форме. Увеличение зарплаты с исходных 3 500–7 000 рублей до 19 218 руб. (Новосибирская обл.), 20 700 руб. (Кемеровская обл.), 28 532 руб. (Свердловская обл.) и т. д. происходит за счет оплаты дополнительных видов и условий труда. Количественная оценка трудовых нагрузок учителя возможна через исследование рабочего и нерабочего времени (бюджета времени).

Это достаточно традиционный подход. Последние исследования в этой области датированы 1978 г. (Колесников, 1985) и 2005 г. (Гаспаришвили и др., 2006). Мы сравнили эти данные с нашими, полученными в ходе опроса 150 учителей в 2011 г. Практически по всем параметрам нагрузки происходит рост по сравнению с данными 1978 г. Единственный показатель, по которому происходит снижение, это «Время на подготовку к урокам».

По сравнению с 1978 г. значительно (в 1,3–1,5 раза) увеличилось количество учебной нагрузки (уроков) в неделю. В 2011 г. нагрузка учителей составляет 24,6–27,7 часа в гимназиях, лицеях и 23,2 часа в

школах. По сравнению с 2005 г. в 2011 г. резко возросла доля «Бумажной работы», практически в 2 раза. По сравнению с 1978 г. это практически 6-кратный рост. Значительно увеличивается доля учебной работы в общей структуре нагрузок (с 66 % в 1978 г. до 79–80 % в 2011 г.). Это происходит как за счет увеличения количества уроков, так и за счет увеличения времени на дополнительную работу со школьниками (работа с отстающими, подготовка лучших к олимпиадам, конкурсам и т. д.). В рамках НСОТ эта работа дополнительно оплачивается и учитель получает важный стимул.

Также происходит стремительная бюрократизация работы школы. По сравнению с 1978 г. доля «бюрократической работы» увеличилась более чем в 3 раза и занимает от 14 % (2005 г.) до 19 % (2011 г.) всего рабочего времени учителя. Даже по сравнению с 2005 г. наблюдается трехкратный рост затрат времени на написание различных справок, отчетов и т. д. Этот вал бумаг связан в том числе и с НСОТ, поскольку учитывается и оплачивается именно отчет. Общая продолжительность рабочего времени учителя вырастает с 53,9 часа (1978 г.) до 60–70 часов в неделю (2011 г.). Очевидно, что длительная работа в условиях столь плотной нагрузки (60 часов в неделю и более) должна сказываться на состоянии педагогов.

На большой выборке ($N = 555$) мы установили, что 38 % учителей гимназий и 28 % учителей обычных школ показывают высокий и очень высокий (на уровне астенического синдрома) уровень развития хронического утомления. При этом уровень физического, умственного и хронического утомления напрямую связан с общей трудовой нагрузкой учителя (коэффициенты корреляции составили соответственно 0,78; 0,81 и 0,85 при $p < 0,001$).

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости: 1) корректировки НСОТ в плане повышения базовых тарифных ставок и уменьшения доминирующей роли стимулирующих выплат; 2) проведения психологической экспертизы дальнейших последствий экономических инноваций в образовании.

Л. В. Черемошкина

О ФОРМИРОВАНИИ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНЕТ-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К факторам, оказывающим влияние на формирование когнитивных способностей субъекта интернет-активности, относятся: длитель-

ность и систематичность интернет-деятельности; вид (характер) интернет-деятельности; отношение личности к интернет-деятельности; уровень развития познавательных способностей субъекта, вовлекающегося в данную деятельность. Исследования мнемических, мыслительных и attentionных способностей 8–9-летних, 10–12-летних и 14–16-летних интернет-активных школьников, 18–20-летних интернет-активных студентов, а также взрослых (25–40-летних) пользователей Сети и «жителей» киберпространства свидетельствуют о влиянии интернет-деятельности на их познавательные способности (Cheremoshkina, 2011).

1. Продуктивность мыслительных способностей интернет-активных школьников значимо отличается от соответствующих показателей мыслительных способностей менее активных пользователей данного возраста.

2. Эффективность и качественное своеобразие мнемических способностей 14–16-летних интернет-активных школьников, студентов и взрослых пользователей значимо отличаются от соответствующих показателей контрольных групп. В частности, продуктивность запечатления значимо выше у всех указанных выше экспериментальных групп. Скорость запоминания усложненного материала с применением каких-либо мнемических приемов также значимо выше у интернет-активных субъектов.

При этом отчетливо проявляются следующие тенденции:

1) скорость запоминания наиболее сложного невербального бессмысленного материала снижается в соответствии с увеличением стажа интернет-деятельности в группах студентов и взрослых пользователей;

2) в процессе увеличения стажа интернет-деятельности школьников 14–16 лет состав мнемических приемов становится менее разнообразным, но более автоматизированным. Школьники со стажем интернет-активности до 1,5 лет реже по сравнению с контрольной группой используют ассоциации, аналогии, достраивание материала. Вместе с тем зафиксировано увеличение частоты применения структурирования материала;

3) attentionные способности интернет-активных школьников отличаются изменением процессуальных и результативных характеристик. Зафиксировано влияние длительности и систематичности интернет-деятельности на объем, устойчивость и переключаемость внимания школьников 14–16 лет;

4) полученные результаты исследования мыслительных, мнемических и attentionных способностей интернет-активных школьни-

ков 14–16 лет показывают, что «критическим» периодом, определяющим указанные выше тенденции формирования (развития и регресса) когнитивных способностей данного возраста является период около полутора лет;

5) исследования познавательных и личностных процессов геймеров в сравнении с соответствующими показателями активных и неактивных пользователей интернет-ресурсов данных возрастных групп свидетельствуют о том, что игровая деятельность (по сравнению с познавательной и коммуникативной) оказывает наиболее заметное отрицательное влияние как на познавательные способности, так и на личностные проявления субъекта.

С. И. Чиникайло

ОЦЕНОЧНЫЕ СУЖДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

В настоящее время актуализируется интерес к исследованиям, посвященным вопросам оптимизации обучения и воспитания, среди которых важное значение приобретают психологические разработки усовершенствования характера оценочной деятельности учителя. Особенно актуальной эта проблема становится на начальном этапе обучения в процессе школьной адаптации. Оценочные суждения учителя позволяют ученикам ориентироваться в собственном поведении и знаниях, дают информацию об успешности их учебной деятельности. Оценочное суждение можно определить как вербальную характеристику количественных и качественных изменений в знаниях, умениях и навыках учащихся, а также их индивидуальных особенностей.

Данная проблема в различных аспектах рассматривается в отечественных психолого-педагогических исследованиях М.А. Борисовой, Т.Г. Киселевой, Г.Ю. Ксензовой, Н.А. Курдюковой, М.А. Митрахович, Е.Г. Черненко и др. Предметом изучения в нашем исследовании стали особенности оценочных суждений учителя в процессе адаптации младших школьников. С целью изучения оценочных суждений учителей младших классов проводилось наблюдение за оценочными суждениями 35 учителей начальных классов на протяжении пяти уроков в каждом классе (всего 175 наблюдений). Теоретической основой изучения оценочных суждений учителей младших классов послужила классификация типов парциальных оценок Б.Г. Ананьева (Ананьев, 1980).

Проводилось наблюдение за количеством, видами и типами оценочных суждений учителей.

Результаты проведенного исследования обратили внимание на индивидуальные различия в оценочных суждениях педагогов, работающих в начальной школе, и в первую очередь, на количество оценочных суждений (от 37 до 89). Это не зависело от года обучения младших школьников, стажа, возраста учителя.

Исследование показало, что числовое распределение оценочных суждений неравномерно. Самое большое количество оценочных суждений приходится на долю положительных ($m = 6,78$, $u = 3,828$), далее следуют исходные ($m = 4,23$, $u = 1,802$) и отрицательные оценочные суждения ($m = 3,19$, $u = 1,902$).

В процессе бесед было установлено, что при неправильном или неточном ответе ученика учителя начальных классов предпочитают выразить оценку ответа через исходные суждения (неопределенные, опосредованные или отсутствие оценочных суждений). Учитывая все многообразие оценочных суждений, значимым представлялся анализ типов, представленных в каждой модальности суждений.

По всей выборке самое большое количество в ситуациях оценивания приходится на согласие (3,95), отсутствие оценочного суждения (2,03), одобрение (2,01), неопределенные оценочные суждения (1,91), что определяет проблему формирования оценочного суждения учителя на начальном этапе. Учитель не анализирует и не конкретизирует трудности, возникающие у младших школьников, не дает конкретные пути решения этих проблем. Это дает возможность предполагать, что различия выражаются не столько в количестве, а скорее в способе и типе оценочных суждений, в особенностях индивидуальной оценочной деятельности учителей. Содержательно оценивая учебную деятельность, ее результаты и процесс, учитель задает определенные ориентиры – критерии оценки, которые должны быть усвоены младшими школьниками (Кулагина, Коллюцкий, 2001). Таким образом, самое большое количество в ситуации оценивания приходится на положительные оценочные суждения, далее следуют исходные и отрицательные суждения учителя. В процессе школьной адаптации учителю необходимо обращать внимание на разнообразие типов оценочных суждений, в первую очередь учитывая их содержательную составляющую.

Н. В. Шайдакова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ «ДЕМОНСТРАТИВНОГО ПОТРЕБЛЕНИЯ» ПОДРОСТКОВ

Подростковый возраст, с точки зрения многих социологических и психологических концепций, считается кризисным, поскольку происходят качественные изменения всех сторон жизни ребенка. Наиболее важными в это время становятся потребности, связанные со статусно-ролевым определением. Благополучие родительской семьи подростка становится одним из аргументов в борьбе за высокий статус: старшеклассники соревнуются, сравнивая дорогие мобильные телефоны, марки одежды, автомобили родителей. Особенно данные практики распространены в так называемых «престижных» школах.

Т. Веблен, экономист и социолог конца XIX в., ввел в научный оборот понятие, обозначающее стремление демонстрировать социальный и материальный статус посредством потребления определенных товаров и услуг – «демонстративное (показное) потребление». В современной психологии ряд исследователей (Н. Ордабаева, П. Шандон) объясняют показное потребление с точки зрения теории социального сравнения Л. Фестингера. Сравнивая себя с окружением, подросток стремится к определенным покупкам, чтобы не отстать от группы членства: еще в начальной школе дети просят у родителей такие же игрушки, технические объекты (например, мобильный телефон) как у их одноклассников. Сравнение обычно происходит с теми, кто близко стоит на социальной лестнице. В психологических исследованиях подчеркивается, что подобные сравнения могут приводить к девиациям: чем выше уровень распространенности показного потребления, тем больше риск совершения школьниками преступлений на этой почве.

В работах ряда зарубежных исследователей демонстративное потребление рассматривается в качестве средства повышения социального статуса у наименее обеспеченных групп населения (К. Басу и др.). Ярким примером такого поведения может служить частое обновление гардероба среди девочек-подростков. Э. Пуринтон представляет показное потребление как компенсаторный механизм, помогающий преодолеть препятствия на пути удовлетворения нематериальных потребностей материальными способами. Например, покупка одежды, модной среди подростков, может служить способом получения уважения сверстников. Подростковая среда – зеркальное отражение «взрослой» жизни: помимо прямого потребления (престижные вещи и предметы) критериями социальной иерархии здесь служат участие или неучастие в мероприятиях трудового воспитания, дежурства по классу, высокие

отметки, поставленные благодаря влиянию родителей и т. п. Тем не менее, специфика применения социального феномена «показное / демонстративное потребление» в школьной среде, безусловно, требует более детального рассмотрения.

Целью представляемого исследования является изучение социально-психологических детерминант показного потребления подростков. В исследовании приняло участие 80 старшеклассников, из них 16 обучаются в обычной, 64 – в престижной школе. В ходе исследования были использованы личностный опросник «Суверенность психологического пространства», тест-опросник самооотношения (ОСО), тест жизнестойкости, методика «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС2) и диагностика эмоционального интеллекта Н. Холла. Идентификация распознавания и практики демонстративного потребления происходила на основе использования авторского опросника (Н.К. Радина, Н.В. Шайдакова).

В результате корреляционного анализа обнаружены корреляции между показным потреблением и суверенностью привычек ($r_s = 263$, $p = 0,05$), глобальным самооотношением ($r_s = 370$, $p = 0,01$), самоуважением ($r_s = 258$, $p = 0,05$), ожидаемым отношением других ($r_s = 313$, $p = 0,01$), самоинтересом ($r_s = 291$, $p = 0,01$), жизнестойкостью ($r_s = 436$, $p = 0,01$), вовлеченностью ($r_s = 420$, $p = 0,01$), контролем ($r_s = 363$, $p = 0,01$), принятием риска ($r_s = 334$, $p = 0,01$), коммуникативными способностями ($r_s = 278$, $p = 0,05$) и распознаванием эмоций других людей ($r_s = 245$, $p = 0,05$). Таким образом, демонстративное потребление в подростковом возрасте положительно связано с социальной адаптированностью и ориентацией на окружающих. Следовательно, более «социабельные» подростки чаще используют показное потребление, так как оно наиболее вероятно обеспечивает повышение социального статуса в подростковой группе. Таким образом, «социальная компетентность» подростков конвертируется в практику «престижного потребления».

Феномен «показного/ демонстративного потребления» требует дальнейшего всестороннего изучения. Следует отметить, что большинство исследований в этой области выполнены на зарубежной выборке, поэтому важно изучить феномен показного потребления именно на российской выборке.

Л. И. Шумская

НОВАЯ СОЦИАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА АКТУАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Глобальные изменения, происходящие в последние десятилетия на постсоветском пространстве, повлекли за собой формирование новой социальной реальности. Ее наиболее существенными признаками выступают: информатизация социального пространства, формирование рыночных отношений. Современная молодежь олицетворяет собой «поколение сети», процесс социализации которого обуславливается в значительной степени спонтанным влиянием информационных источников. При несомненных достоинствах включения личности в мировой информационный поток следует учитывать и такие негативные последствия, как резкое возрастание степени манипулятивного воздействия на нее, осуществляемого с помощью современных информационных технологий.

С другой стороны, формирующийся рыночный тип отношений ориентирован на инициативу и активность самой личности, ее способность и готовность самостоятельно, т. е. индивидуально, принимать решения, выстраивать персональную стратегию собственной жизни. Принцип патернализма, выступавший при социализме в качестве одного из ключевых механизмов регуляции взаимодействия в диаде «общество–личность», фактически утратил свою актуальную значимость. Рынок предъявляет иной подход к профессиональной подготовке специалистов. Целью образовательного процесса выступает уже не формирование отдельных ЗУНов, а становление системных личностных качеств, таких как способность к принятию решений, ответственность, самостоятельность, решительность, готовность к риску, умение моделировать деятельность и т. д. Отсюда – возрастание значимости воспитательной составляющей образовательного процесса вуза и роли профессорско-преподавательского состава в реализации этих задач. Трансформация сущностных основ жизнедеятельности общества объективно влечет за собой изменения, происходящие во внутреннем мире личности.

Результаты проведенного под нашим научным руководством в 2008–2010 гг. совместного белорусско-российского исследования жизненных ориентаций студентов (БГУ, МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ, РГСУ), а также данные ряда других исследователей (И.В. Котляров, С.Д. Лаптенков, В.А. Новикова, В.Е. Семенов) свидетельствуют о том, что наблюдается очевидно выраженная переориентация ценностных приоритетов молодежи в следующих дихотомиях: альтруизм –

прагматизм; коллективизм – индивидуализм; сотрудничество, взаимопомощь – конкуренция; патернализм – эмансипация; трудолюбие – гедонизм; атеизм – религиозная вера (вера в Бога). Таким образом, актуальность усиления миссии воспитания современной учащейся и студенческой молодежи несомненна.

В нашем понимании, воспитание студентов есть целенаправленно организованный процесс регуляции их личностно-профессионального становления, результатом которого выступает достигнутый уровень социальной зрелости. Под социальной зрелостью предлагается понимать основанную на гуманистической ценностной направленности, социальной и профессиональной компетентности подготовленность личности к разносторонней созидательной деятельности, ее социальную активность. Ценностная направленность личности или ценностно-мотивационная сфера отражает значимость для нее многообразных реалий социальной действительности. Когнитивная (познавательная) сфера, как компонент социальной зрелости личности, характеризует степень ее подготовленности к успешной самореализации себя во взаимодействии и деятельности и включает социальную и профессиональную компетентность.

Проявлением социальной зрелости личности во внешней поведенческой сфере выступает ее социальная активность, просоциальное поведение. Для успешности решения поставленных задач важно определиться в подходе и путях реализации воспитательного воздействия. Утверждение в Республике Беларусь и России в качестве общего начала гуманистической парадигмы образования сопровождалось проявлением существенных различий в обосновании и реализации организационно-управленческих основ воспитательного процесса. Характерной особенностью российского подхода стала доминанта свободного самоопределения формирующейся личности, приоритета ее самоорганизации, т. е. самостоятельного выбора способов и форм деятельности. Центральная идея, принятая в образовательной практике Республики Беларусь, – понимание воспитания как целенаправленно организованного педагогического процесса «направляемой самостоятельности». Нам представляется весьма своевременной и необходимой консолидация усилий белорусских и российских ученых и практиков в целях дальнейшего конструктивного решения проблем воспитания молодого поколения.

М. С. Юркина, Н. Г. Живаев

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ИНОГОРОДНИХ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

В нашей стране проводится множество реформ, направленных на преобразование структуры высшей школы. Подготовка конкурентоспособных специалистов – цель всех данных реформ. Именно поэтому проблема адаптации студентов к вузу на данном этапе развития ступени высшего образования является особо актуальной. Успешность этого процесса определяет дальнейшее профессиональное и личностное становление будущих специалистов. Особая категория студентов – иногородние студенты. Данная группа первокурсников вынуждена адаптироваться не только к вузу, но и к новым бытовым, социо-культурным условиям.

Мы попытались проследить закономерности протекания процесса адаптации у студентов 1-го курса с 2007 г. на базе ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Общее число испытуемых – 731 студент 1-го курса факультетов психологии, биологии и экологии, юридического, физического и экономического набора 2007–2011 гг. Возраст испытуемых от 17 до 22 лет. В качестве диагностирующего инструментария мы использовали следующие методы: «Опросник терминальных ценностей» (ОТеЦ, И.Г. Сенин), опросник «Диагностика социально-психологической адаптации» (СПА, К. Роджерс, Р. Даймонд в адаптации А.К. Осницкого), методика «Мотивация обучения в вузе (МОВ, Т.И. Ильина), методика оценки копинг-поведения WCQ (копинг-тест, R. Lazarus, S. Folkman), методика «Адаптация студентов к вузу (М.С. Юркина). Объективные данные изучались через анализ документации: личных карточек, сессионной успеваемости, данных аттестата.

Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что у иногородних студентов ниже уровень социальной адаптированности по сравнению с группой местных студентов. На основе теоретического и эмпирического анализа нами была разработана программа психологического сопровождения адаптации иногородних студентов, состоящая из нескольких блоков:

- информационная брошюра, которая включает в себя адреса и телефоны основных учреждений г. Ярославля, которые могут быть важнее для иногороднего студента-первокурсника, например, библиотеки, аптеки, ТРЦ;

- экскурсия для иногородних первокурсников по центру г. Ярославля с обозначением не только исторически-значимых мест, но и важных для приезжего студента объектов, например, таких как вокзал

«Ярославль-Главный», магазин спортивных товаров, недорогие заведения, в которых можно перекусить;

– занятия с элементами тренинга для иногородних студентов, целью которых является формирование знаний, умений, навыков, способствующих повышению уровня адаптированности.

Программа занятий включает следующие основные темы, представленные в виде логически связанных этапов: 1) развитие коммуникативных навыков: изучение невербальных средств общения и проработка данных знаний на практике, посредством упражнений; 2) основы самопрезентации – обучение первокурсников представлять себя другим с лучшей стороны, развивая уверенность в ситуациях общения с незнакомым человеком; 3) развитие навыков успешного поведения в конфликте: теоретическое и практическое ознакомление студентов с основными стратегиями решения конфликтов, а также способами совладания со стрессом; 4) активизация процесса самопознания: ознакомление с основами аутогенной тренировки; 5) развитие внимательности, наблюдательности – тренировка основных свойств внимания; 6) развитие творческого мышления: рассмотрение приемов и упражнений, способствующих формированию гибкости, оригинальности и беглости мышления; 7) знакомство с методами быстрого заучивания большого объема информации, а также с упражнениями, способствующими развитию памяти; 8) тайм-менеджмент: обучение иногородних первокурсников планированию своего времени, так чтобы было время и на учебу, и на знакомство с новым городом, и на решение бытовых проблем.

Два дня подряд проводятся два занятия по 8 часов. Общее время программы составляет 16 часов. Занятия прошли апробацию, по результатам которой у экспериментальной группы по сравнению с контрольной были выше показатели дидактической, профессиональной и социальной адаптации на статистически значимом уровне.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что данные занятия являются эффективным средством для повышения уровня адаптации у иногородних студентов первого курса – развивают качества и умения, способствующие более эффективному протеканию данного процесса, и могут быть внедрены в учебный процесс в вузе с целью профилактики и коррекции отклонений.

Т. С. Юрочкина

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Одной из проблем профессионального образования является формирование социально и профессионально ориентированных знаний, умений и навыков, а также развитие профессионально важных качеств и способностей. Требования времени таковы, что необходимо не только получить довольно большой объем знаний по всем предметам, но и научиться действовать в постоянно меняющихся условиях. В связи с этим особенно актуальным становится исследование креативности.

Системный подход, позволяющий разрешить ряд противоречий, связанных с определениями креативности как личностной диспозиции либо как познавательной способности, был предложен М. Csikszentmihalyi. Им выделено три уровня анализа: 1) уровень культуры, включающий в себя знаково-культурный аспект и характеристики области (проблемного поля) творческой активности; 2) социальный контекст, описывающий социальные условия микро- и макроуровня, способствующие развитию творческого потенциала; 3) уровень индивидуальности, включающий когнитивные и личностные характеристики креативов.

В работах Е.А. Климова выделено три компонента среды субъекта деятельности: информационный, социально-контактный и вещественный. Согласно В.А. Ясвину, образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможности для ее развития, содержащиеся в социальном и пространственно-предметном окружении, характеризуется рядом параметров: широтой, интенсивностью, осознаваемостью, степенью обобщенности, эмоциональностью, доминантностью, когерентностью, социальной активностью, мобильностью и устойчивостью. Мы полагаем, что профиль обучения как элемент образовательной среды, связанный с этапом овладения основами профессиональной деятельности влияет на структурные особенности креативности и на комплекс личностных свойств.

Нами использовался для диагностики креативности (КТТМ) тест Торренса. Обработка данных осуществлялась с помощью пакетов программ SPSS v10.07, Statistica 6.0, Excel 7.0. Объем выборки составил 591 человек. В ходе исследования выявлены значимые различия в распределении результатов тестирования у студентов различных факультетов ($\chi^2 = 23,371$, $df = 12$, $p = 0,025$). В процентном соотношении рас-

пределение значений по уровням составляет 24,2 %, 45,8 %, 30,1 % для низкого, среднего и высокого уровня соответственно.

При распределении значений в группах студентов, обучающихся по разным специальностям, получены следующие данные (значения приводятся в последовательности, соответствующей низкому, среднему и высокому уровню) у студентов факультета естествознания 18,6 %, 48,8 %, 32,6 %; у студентов-математиков 34,8 %, 46,7 %, 18,5; у студентов музыкально-педагогического факультета – 24,0 %, 42,0 %, 34,0 %, у студентов-физиков значения соответствуют 20,9 %, 41,8 %, 37,4 %; результаты выполнения теста студентами факультета русской филологии распределились следующим образом: 33,3 %, 35,0 %, 31,7 %; студентами факультета народной культуры – 9,7 %, 58,1 %, 32,3 %; студентами приборостроительного факультета – 23,0 %, 49,2 %, 27,9 %.

Таким образом, в объединенной группе в распределении значений наиболее представлена область средних значений и менее – области полюсов распределения. Для всех групп студентов свойственным является максимальное число показателей, составляющих область средних значений. Наиболее выраженный верхний полюс способностей обнаруживается в группах студентов физического факультета, музыкально-педагогического, факультета естествознания и народной культуры. Наименьший процент студентов, получивших за выполнения теста Торренса высокие баллы, выявлен у студентов математического факультета. Степень регламентации, накладываемая областью, и ориентация на поиск единственно верного ответа приводит к снижению значений креативности. Это подтверждается и при анализе нижнего квартиля распределений значений: максимальный процент, составляющий данную область, представляют студенты математического факультета, а минимальный – студенты факультета народной культуры.

Н. С. Явленская

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ СЕМЕЙНЫХ ПСИХОЛОГОВ

Направленность личности традиционно считается фактором, определяющим профессиональную пригодность психолога. Профессия семейного психолога отличается глубокой гуманистической направленностью и предполагает в структуре эмоциональной составляющей личности (согласно типам, выделенным Б.И. Додоновым) приоритеты

альтруистической, коммуникативной, гностической, эстетической и практической направленностей.

Исследование характера направленности будущих семейных психологов, обучающихся на кафедре психологии семьи и детства СПб государственного университета культуры и искусств, показало, что кризисным периодом в появлении и сохранении профессиональной направленности студентов, сопровождающимся переосмыслением профессионального выбора, снижением интереса, мотивации к освоению профессии и спадом учебной активности, является 3 курс.

Анализ изучения эмоциональной направленности третьекурсников показал, что в иерархии смыслообразующих ценностей и потребностей студентов лидирующее место (среднегрупповой показатель – 9,2) занимает эстетическая, отражающая потребность человека быть в гармонии с окружающим миром. Вслед за ней идет романтическая направленность (9,1), выражающая стремление ко всему необычному и таинственному. На следующей позиции в иерархии ценностей третьекурсников находится коммуникативная направленность (8,6), указывающая на ценность общения; вслед за ней выделяется практическая (8,6), отражающая значимость достижения успеха в избранной деятельности; альтруистическая (7,4) как потребность в содействии, помощи, покровительстве другим людям; глорическая (7,0), отражающая потребность в самоутверждении и славе; гностическая (6,8), выражающая радость от получения новой информации и ценность «когнитивной гармонии»; гедонистическая (6), отражающая стремление к получению удовольствий; пугническая (5,6), означающая потребность личности в борьбе и преодолении опасности; акизитивная (4,4) как потребность в накопительстве.

Полученные результаты свидетельствуют о неоправданном доминировании таких малопродуктивных типов эмоциональной направленности в профессии будущих семейных психологов, как романтическая, отражающая незрелый, прагматичный подход к будущей деятельности, и глорическая, разрушающая гуманистическую направленность профессии и ориентирующая будущего психолога на самоутверждение и славу.

С целью эффективной подготовки семейных психологов был разработан и поэтапно включен в учебную программу цикл развивающих личностных мероприятий, направленных на гуманизацию эмоциональной направленности студентов. «Коммуникативный тренинг», «Тренинг личностного роста», «Тренинг уверенного поведения», «Тренинг семейной коммуникации», «Тренинг профессиональной идентичности»

семейного психолога» способствовали личностному и профессиональному самоутверждению студентов посредством проигрывания профессиональных ролей и осуществления конфликтологической практики. «Практикум семейного консультирования», погружающий студента выпускного курса в реальное семейное консультирование, привел к качественному «скачку» в профессиональном самосознании, расширении компетентностного диапазона и формировании готовности к оказанию психологической помощи семье.

Программа профессионально адаптационной клубной деятельности, разработанная для эффективного преодоления кризиса профессиональной направленности, способствовала развитию гуманистической направленности будущих психологов посредством неформального общения студентов на дискуссиях, творческих встречах, студенческих конференциях, где обсуждались духовно-нравственные, этические и другие аспекты профессиональной деятельности семейного психолога.

В результате была скорректирована иерархия смыслообразующих ценностей студентов. К концу 5 курса лидирующие позиции заняла альтруистическая направленность, в наибольшей степени отражающая гуманистический характер деятельности семейного психолога; коммуникативная направленность в качестве проявленной потребности в общении; гностическая направленность, отражающая ценность новых знаний; эстетическая направленность, позволяющая ценить прекрасное в жизни, профессии, личности; практическая направленность, стимулирующая студентов к достижению профессиональных успехов.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа позволила выявить иерархию эмоциональной направленности будущих семейных психологов и посредством включения студентов в разработанные педагогические мероприятия развить гуманистический характер их направленности.

ПРОБЛЕМЫ РАВЕНСТВА И ДИСКРИМИНАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Т. В. Бескова

ЗНАЧИМОСТЬ НОРМЫ РАВЕНСТВА ДЛЯ СУБЪЕКТОВ ЗАВИСТИ

Проблема зависти в социальной жизни субъекта является предметом исследования не только психологической науки – ее проблемное поле гораздо шире. Различные аспекты столь сложного социально-психологического образования, каким является зависть, рассматриваются в рамках философии, социологии, политологии, истории, экономики и права. Анализ научных трудов показывает, что при обсуждении проблемы зависти большинство авторов обращаются к категориям «равенство» и «справедливость». Закономерно возникает вопрос: «Каким образом данные феномены, являющиеся одними из ключевых социально-нравственных идей, связаны со столь порицаемым обществом явлением как зависть?»

Цель настоящего исследования – выявление норм дистрибутивной справедливости субъекта зависти. В качестве методического инструментария были использованы: а) Методика исследования завистливости личности (Бескова, 2011); б) опросник «Проявление зависти и ее самооценка» (Бескова, 2011); в) опросник «Представления о должных нормах справедливости», в который вошли утверждения, характеризующие основные нормы дистрибутивной справедливости, содержание которых представлено в работе О.А. Гулевич (Гулевич, 2007). Выборка исследования составила 153 человека.

Независтливые субъекты склонны считать, что справедливым будет распределение вознаграждений и благ в зависимости от вклада каждого и от предпринятых им же усилий в достижении общего результата. Можно предположить, что если люди думают, что положение человека в обществе зависит от объема выполненной им работы и приложенных усилий, тем терпимее они становятся к неравенству людей. Завистливые респонденты полагают, что справедливостью будет соблюдена тогда, когда всем участникам взаимодействия «достанется поровну», иначе говоря, распределение вознаграждений будет справедли-

вым, если будет осуществляться по уравнительной схеме. Данный результат согласуется с теоретическими тезисами многих авторов, обращающихся к этой проблеме. Так Ф. Хайек (Науек, 1961) полагает, что именно зависть является источником влечения к равенству. Вероятно, это же имел в виду и Н.А. Бердяев, говоря, что «пафос равенства есть зависть к чужому бытию». Кроме того, что субъекту зависти свойственна ложная интерпретация тезиса о равенстве людей, приводящая к формированию установки на «уравнивание» и «выравнивание» (Лабунская, 2006), ему свойственно и другое искажение понятия равенства, заключенное в формулу: «Равный мне в чем-то, должен быть равен мне во всем». Ф. Искандер в эссе «Моцарт и Сальери» пишет: «Моцарт общается с Сальери как с равным и сам же говорит, что они оба гении. Но законы понимания равенства у Сальери совсем другие. Равны – так пусть платят по труду. Не можешь обеспечить равной славы, так и не говори, что мы равны! А если мы равны, но у тебя гораздо больше славы, значит, ты ее украд у меня» (Искандер, 1986).

Далее нами анализировались взаимосвязи представлений о значимости тех или иных норм дистрибутивной справедливости с завистью к отдельным предметным сферам. Уравнительные установки субъектов взаимосвязаны с завистью к физическому, интеллектуальному, межличностному и семейному превосходству Другого и не распространяются на материальные блага и статусные характеристики других. Возможно, это связано с восприятием первых ресурсов как безграничных по сравнению со вторыми. Значимость для субъектов нормы беспристрастности отрицательно взаимосвязана с завистью к социальному, материальному и профессиональному превосходству Другого. Предпочтение распределения благ и вознаграждений в соответствии с предпринятыми субъектом усилиями обратно коррелирует с завистью к превосходству Другого в карьере и его успеху в отношениях с противоположным полом.

Г. В. Вержибок

ГЕНДЕРНОЕ РАВЕНСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ И РЕАЛИЗАЦИЯ

Проблема равенства неизменно оказывается связанной с институтом образования в силу выполняемых им функций. Вопросы демократии, равенства возможностей, социальной мобильности крайне остры в условиях переходного общества, в обстановке нестабильности и из-

менчивости. Следует учитывать, что усилившаяся социальная дифференциация не может не проявляться в сфере образования, а плюрализация в ней носит социальный характер. Фактически функции института образования разделились на открытую – освоение навыков и знаний и латентную – воспроизводство социального неравенства (Айвазова, 2001; Вовченко, 2000; Константиновский, 1999).

Гендерное различие в виде утверждения двух качественно различных сущностей является результатом гендерного неравенства, а не его причиной, как считает М. Киммел (2007), доказывая, что гендерное неравенство производит различия, которые затем используются для его оправдания. Жизненно важной частью любой стратегии внедрения гендерного равенства в общество является образование, которое можно рассматривать как индикатор гендерного равенства в самой сфере, среди студентов и самих преподавателей. Наблюдается динамика определенных функций образования: от социальной селекции, осуществлявшейся до XX в. закрепление тогдашней стратификации, к меритократической идеологии, на основе которой предпринимались усилия для предоставления равных возможностей в сфере образования (имевшие некоторые успехи в распространении общего среднего образования, но оставлявшие дифференциацию в приобретении высшего), и ныне – к «парентократической» модели, в которой «образование ребенка во всевозрастающей степени зависит от благосостояния и желаний родителей, нежели от его собственных способностей и усилий» (Ф. Браун, 1992).

Пол может быть связан с развитием образовательных и профессиональных ожиданий в течение долгого времени. Например, шансы юношей в 1,3 раза превосходили девушек, однако количество последних среди пришедших в вузовские аудитории сразу после окончания школы оказывалось значительно больше (Константиновский, 1999). Пока люди взрослеют, знание о гендерном изменении в возможностях и барьерах в обучении и работе увеличивается (Jacob & Ganzel, 1993; Jacobs & Klaczynski, 2002). Eccles и Wigfield (2002) обсудили, как гендерные стереотипы влияют на образовательные и профессиональные ожидания: женщины заявляют об относительно более высоких ожиданиях и сообщают о большем количестве барьеров в будущем обучении и работе, чем мужчины (Brown & Bigler, 2004; Luzzo & McWhirter, 2001; McWhirter, 1997).

Важным также является подход к сектору образования как потенциальной возможности снижения дискриминационных мер и преодоления последующей половой сегрегации в определенных секторах ра-

бочего рынка. Формировать основу политики образования должны исследования в гендерном измерении и гендерный анализ (Рыков, 1999; Шведова, 2004; Штылева, 2007; Шустова, 2009; Ярская-Смирнова, 2001), в которых реализуются подходы обращения к обоим полам как бенефициариям и полноправным участникам процесса развития. Информационные и разъяснительные кампании о выборе жизненных стратегий и перспектив, открытом для обоих полов, помогут молодежи расширить свой кругозор, реализовать возможности равного участия мужчин и женщин на всех уровнях и во всех областях педагогической профессии (Williams, 1993).

Гендерное равенство более не рассматривается как отдельный вопрос, он становится предметом рассмотрения во всех программах и стратегических направлениях развития человеческого потенциала. Гендерное равенство означает, что люди обоего пола принимают равное участие в делах общества, имеют равные возможности при устранении дисбаланса представительства мужчин и женщин во всех сферах общественной и частной жизни, что, по сути, подразумевает право отличаться и быть иным, умение вести диалог и создание партнерских отношений. Достижение результата означает устойчивость личности к воздействиям гендерно-асимметричной социализации и эффектам стереотипизации, развитость гендерной чувствительности и толерантности. Привлекательность образования для молодежи, ее устремления в этой сфере, его реальная доступность, по сути, определяют завтрашний уровень образования.

А. Ш. Гусейнов

ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ПРОТЕСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Молодежь проявляет высокую протестную активность. Волнения студентов в 60-х годах во Франции и Америке, современные беспорядки в Европе и в арабских странах, протесты в России – всегда связаны с молодежью. С другой стороны, высокая протестная готовность молодежи часто вступает в противоречие с идеями толерантности. Как уменьшить неудовлетворенность, недовольство и неприятие как предикторы протеста у молодежи? Каким образом направить протест в русло позитивной гражданской активности?

По данным наших исследований, проведенных в 2009–2012 гг. (выборка 1200 человек), молодежь с выраженными протестными уста-

новками проявляет негативизм, склонна к идеализации, но зависима от чужого мнения, тяготеет к лидерам. Кроме того, склонность к недовольству проявляют не только аутсайдеры, но и лидеры группы. Следовательно, для молодежи с высокой протестной готовностью характерна особая восприимчивость к ценностям и лидерам, готовым отстаивать эти ценности. Поэтому молодежь, склонная к протесту, часто вступает в группы, иногда экстремистски направленные (если их возглавляет деструктивный лидер).

Склонность к идеализации и идентификация с лидером резко возрастает в значимой группе (Т. Адорно, З. Фрейд, В. Райх, Г. Маркузе, Л.Г. Почебут и др.). Низкое состояние нравственности в современном обществе и его связь с разрушением системы ценностей отмечается многими исследователями (А.А. Бодалев, А.А. Гусейнов, А.В Юревич и др.). Исследователи отмечают недоработанность, бессистемность попыток создания государственной программы нравственного возрождения российского общества (Л.Н. Котруца). Психологические предпосылки протеста и интолерантности – это пренебрежительное отношение к прошлому Родины, одновременно с превознесением «демократических ценностей», провоцирующее и разрыв поколений, и размыв ценностей семьи.

Негативное отношение молодежи к старшим иногда провоцируют СМК: телевидение, кино и интернет (В.Ю. Троицкий). Непродуманный протекционизм власти для социальных групп, часто высоко коррумпированных (высокая зарплата и жилье для судей, администрации, полиции, военных), но не для лиц, занятых в промышленности и в воспроизводстве человеческого капитала (преподаватели, врачи, ученые) приводит к внутреннему протесту. Нынешние ориентиры молодежи – культ потребления, приводит к латентным проявлениям протеста: к коррупции, волоките, зависти, негативизму, абсентеизму. В основе российского абсентеизма лежит недоверие как к политическим партиям, так и к политике вообще (А.Е. Любарев).

Принимая во внимание неудачи прямой помощи молодежи (Р. Росс, Р. Нисбетт, Л.Г. Почебут), необходимо формирование новой идеологии. Принятие национальной идеологии будет способствовать снижению социального недовольства. У молодежи появятся более определенные жизненные цели. Основные ориентиры национальной идеологии имеют педагогическую направленность: педагогическая культура, повышение роли в обществе педагога, мастера, тренера. Задачи построения новой России сможет решать только высокообразованный человек. Аморально и экономически безграмотно снижать ка-

чество образования путем возложения ответственности за обучение молодежи на родителей. Это проявление дискриминации в образовании. Научно обоснованная перспектива образования – бесплатное полное высшее образование для способных студентов. Опасение, что высокообразованными людьми трудно управлять – необоснованно. Угроза безопасности России – амбициозные, псевдограмотные люди и лица, подверженные политическому и религиозному влиянию (первые создают кланы, а вторые им подчиняются).

Светская духовность. Четкие моральные ориентиры, поиск собственных ценностей важен как для молодежи, так и для всего общества. Сегодня модно связывать нравственность, духовность с религией, но в нашей многонациональной и поликонфессиональной стране одна религия не может быть духовным ориентиром для всего населения (В.В. Макаров). Попытки найти общее в разных религиях утопичны. В нашей истории роль объединяющего духовного фактора, роль лидера чаще играли писатели, поэты, ученые, деятели искусства и талантливые политики.

Физическая культура. Спорт, туризм и здоровый образ жизни – это не только фактор здоровья, но средство воспитания воли и способ самореализации. Спорт снижает излишнюю агрессию, способствует сплочению группы, вызывает интерес и уважение к сопернику, а, следовательно, способствует формированию толерантного сознания у молодежи.

Л. Г. Дмитриева

НЕРАВЕНСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

В современных психолого-педагогических исследованиях не существует однозначного ответа на вопрос: что же такое субъект-субъектное педагогическое взаимодействие? Это явление характеризуется большим разнообразием мнений, которые довольно сложно систематизировать (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, Б.Д. Парыгин, Б.Ф. Ломов, К.А. Абульханова-Славская, В.В. Знаков, А.Б. Добрович, В.А. Поликарпов и др.). Сложившаяся традиция понимания субъект-субъектного педагогического взаимодействия как видового по отношению к субъект-субъектному взаимодействию интерпретирует его как процесс, отличающийся симметричностью психологических позиций субъектов образования, и не дает ответа на вопросы, возникающие в реальной

практике образования, где имеют место неравносность психических состояний и асимметричность психологических позиций.

В отечественной и зарубежной психологии сформировались подходы к определению сущности и содержания субъект-субъектного педагогического взаимодействия (М.М. Бахтин, А.А. Ухтомский, Т.А. Флоренская, К. Роджерс, Б.С. Братусь, Ф.Г. Майленова, Н.В. Амяга, Л.А. Петровская, Т. Ямагиши, В.А. Кан-Калик, С.Л. Братченко, С.А. Шейн, Е.В. Коротаева).

Накоплен практический опыт осуществления субъект-субъектного педагогического взаимодействия (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, Г.М. Андреева, К.К. Платонов, В.А. Мудрик, И.В. Вачков). Выявлены особенности субъект-субъектного педагогического взаимодействия с точки зрения его неравносности (Л.А. Петровская, А.А. Бодалев), асимметричности (Ю.М. Лотман) и личностных смыслов (Х. Хекхаузен, А.Н. Леонтьев, В.Ф. Петренко, К.А. Абульханова-Славская).

Эти предпосылки были частично реализованы при анализе профессионального взаимодействия, факторов, механизмов и условий его эффективности, саморегуляции и самоорганизации социального поведения, ценностных ориентиров и когнитивных структур в деятельности педагога, управления учебно-познавательной деятельностью студентов, психологического климата и психологической безопасности образовательной среды, стилей семейного воспитания (Г.В. Акопов, Э.Ф. Зеер, И.А. Баева, В.А. Маликова, В.М. Минияров, В.А. Якунин, Н.Н. Ярушкин и др.).

К процессу эмпирического исследования были привлечены испытуемые двух категорий – студенты и преподаватели высшей, средней школы и средних специальных учебных заведений (всего 692 человека). Изучая проблему неравенства психологических позиций в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии, мы обратились к семантическому дифференциалу, по результатам которого выявили отношение испытуемых к взаимодействию и диалогу (как форме и средству) в зависимости от когнитивного стиля.

Эмпирические результаты позволили выделить структурные компоненты диалога. Выявили, что диалог в индивидуальном сознании полезависимых (более гибких в общении) испытуемых не дифференцируется и не выделяется в самостоятельную структуру. Это связывается с тем, что полезависимые легко черпают из окружающей среды необходимую информацию и реализуют в ней свой коммуникативный потен-

циал, поэтому им нет нужды рефлексировать по поводу диалога, так как диалог для этих испытуемых является воздухом, которым они дышат.

По результатам факторного анализа в диалоге полнезависимые испытуемые выделяют фактор, в котором значимую нагрузку несут два показателя: скованность / непринужденность (0,71); формальность / доверительность (0,73). Это свидетельствует о том, что полнезависимые осознают этот диалог как психологический феномен и выделяют в нем скованность как психологическую характеристику. Вероятно, это происходит потому, что полнезависимые испытуемые, как правило, не склонны к контактам, они «даются» им нелегко. Они склонны также в диалоге выделять показатель формальность / доверительность, усматривая в нем элемент формального общения (так называемого «контакта масок»).

Итак, измеренные характеристики субъект-субъектного педагогического взаимодействия позволили эмпирическим путем выявить неравновесность психических состояний и асимметричность психологических позиций в диалоге. Субъекты образования испытывают скованность в диалоге, переживают состояние дискомфорта во взаимодействиях, которые вызваны неравенством (асимметрией) психологических позиций в диалоге.

О. Н. Кошутин

СОЦИАЛЬНАЯ ВКЛЮЧЕННОСТЬ / ИСКЛЮЧЕННОСТЬ: ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА ПОВЕДЕНИЯ

С античных времен к *eupotia* – состоянию хорошо организованного общества стремились через институт образования: нормированием и регуляцией поведения людей, регламентацией действий: физических / инстинктов, «умственных» / когнитивных, речевых / коммуникативных. Общественное устройство и способности человека имеют единое – социальное – основание; слитность отношений intersубъективности «разрывают» конфликты конкретных субъектов, обуславливая развитие человека (Г. Зиммель). Драматизм античной трагедии / «очищение» катарсисом сформировал образец искусства сценических поступков, служивших примером социальному поведению. Но повседневная жизнь стала получать от искусства все больше неадекватных импульсов. Эстетическое «давление» масс-медийных персонажей, их гламурных «носителей» навязывает стилевой и вкусовой примитив шаблонов поведения, ограничивая вариативность проекций решения

человеком своих проблем. Процессы «размыва» идентичности, утрата фиксации положения в социуме, распад привычных социальных отношений, недоступность новых престижных связей упраздняют равенство в доступе к образованию, к непрерывности такового. Педагогика изыскивает дидактические приемы преодоления дискриминации.

В «Класс-Центре» № 686 (Москва) обучают взаимодействию на актерском уровне, перформанс / спектакль итожат окончание общеобразовательной школы. Занятие места в обществе, инкорпорирование в государство (гражданство) связано с формированием индивидуальной и признанием коллективной идентичностей. Ю.М. Олейников (2010) видит связь «зрелого человека / личности» со «зрелым обществом» в деятельности и осознании «общества как целого». Но стимуляции навыков искусства поведения, одной театральности недостаточно для обретения «социального капитала». Б.Г. Ананьев заметил: «Нужна психология искусства, затем психология искусства (конкретного)» (1982). Человек, утверждал он, обладает «практически безграничной индивидуальной изменчивостью», чувственные константы (восприятие) «усиливают индивидуализацию механизмов поведения» (1968).

Однако расходящиеся «пучки» индивидных поведений угрожают апотие – разрушением солидарности общества (коллективной идентичности), влекущей за собой апотиа – депривацию личности конкретного человека, амбивалентность, рассогласование, разрегулированность его действий вплоть до суицида.

В работе «Человек как предмет познания» Б.Г. Ананьев указал на универсальность характера взаимодействия человека с природой и обществом посредством обмена веществ, энергии, информации и «самих человеческих свойств» (1968, с. 326). Трансференция продуктов творчества жизни служит психологическим источником и условием индивидуального саморазвития в обществе, где «нижняя» грань отношений – ненависть, аннигилирующая социальное, и бескрайность кульминации – состояние любви, запускающей «лазер жизни» и раскрывающей «фазу сингулярности». В труде специально образованных людей: педагогов, врачей и политиков (О.Н. Ушакова, Ананьевские чтения 2002) Б.Г. Ананьев выделил психологическое содержание. Число «психологичных профессий» увеличивается, усиливаются и требования к их овладению (навыки коммуникабельности обязательны). Селекция задается элитарностью притязаний, возрастающей публичностью, чрезмерной открытостью приватных отношений, конкурентностью бизнеса. Угроза исключения принуждает обретать «профессии жизни»: «человека-философа», «человека-психолога».

Включенность зависит от степени владения искусством социального действия с разрешающим конфликт эффектом. В научно-художественной театральной системе Н.С. Говорова разработаны и используются модели преодоления конфликтов искусством конкретного социального поведения. Психологическая обоснованность театрализованного метода обеспечена эмпирически выявленными позициями лиц конфликта: иницилирующей, страдающей, заинтересованной. Ориентация на эстетические ценности реализма, оптимизма, гуманизма, нацеленность на завершенность действия обуславливают нахождение оптимальной версии обновляющего поведения. Разрешающие конфликт поступки социально «насыщают» («капитализируют») личность. Натренированность наделяет социальной компетентностью, открывая «каналы» включения в желанные связи и к самостоятельному формированию новых «социальных сетей».

А. В. Микляева

ВОЗРАСТНАЯ ДИСКРИМИНАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СООБЩЕСТВЕ

Возрастная дискриминация представляет собой поведение, ущемляющее права или достоинство человека определенного возраста, обусловленное негативной стереотипизацией взаимодействия с ним. Педагогическая среда создает максимально благоприятные условия для проявлений возрастной дискриминации. Педагог постоянно включен в межвозрастные отношения с учащимися в силу объективных возрастных различий с ними, поэтому в сознании многих учителей их возрастной статус «взрослого» переплетается с ролевым статусом «учитель», возраст для многих из них является основанием своего авторитета в глазах учеников, а также, по их мнению, дает им право проявлять авторитаризм в учебных отношениях. Наши предыдущие исследования показали, что смешение возрастного и ролевого статуса у педагогов происходит не только в пространстве взаимодействия «учитель–ученик», но и выносится за его пределы. В частности, эффекты возрастной дискриминации наблюдаются в сфере взаимодействия педагогов с коллегами.

В данном исследовании была предпринята попытка изучить специфику межвозрастных отношений в педагогической среде в контексте проблемы возрастной дискриминации педагогов. Для этих целей использовался модифицированный опросник субъективного уровня воз-

растной дискриминированности Е. Palmore, методика «Цветовой анализатор мира», Опросник удовлетворенности работой Р. Spector, а также авторские Опросник возрастных стереотипов и анкета. В исследовании приняли участие 88 человек (женщины) в возрасте от 23 до 59 лет, из них 46 педагогов со стажем работы от 1 до 37 лет. В качестве контрольной группы к участию в исследовании привлекались 42 женщины (не педагоги), занятые в профессиональной сфере «человек–человек».

Результаты исследования показывают, что педагоги декларируют более высокий уровень межвозрастной толерантности в профессиональном взаимодействии, в сравнении с представительницами контрольной группы. Однако эти утверждения вступают в противоречие с результатами, полученными с помощью методики «Цветовой анализатор мира» и отражающими неосознаваемые аспекты отношений к тем или иным сторонам действительности. Выявленное противоречие может быть интерпретировано как показатель потенциала конфликтности возрастных отношений в педагогической среде, когда норма толерантного отношения к представителям любой возрастной группы вступает в противоречие с реально существующей возрастной стратификацией отношений, которая становится основанием для дискриминации педагогов того или иного возраста.

Наиболее дискриминируемыми чувствуют себя молодые педагоги с небольшим стажем работы. Основным фактором, обуславливающим субъективное переживание возрастной дискриминированности, для них становятся препятствия в продвижении по службе, приводящие к снижению удовлетворенности профессиональной деятельностью в целом. Тем не менее, именно для молодых педагогов характерна тенденция надеяться на то, что с течением времени это положение дел изменится и их карьерные перспективы улучшатся. В силу этого статус «старших коллег» и руководителей в глазах молодых педагогов значительно выше, чем статус «младших», им приписываются такие качества, как «опытность», «компетентность», «профессионализм». Вопреки ожиданиям, основанным на общей тенденции проявления возрастной дискриминации в профессиональной сфере, «возрастные» педагоги с большим стажем работы в меньшей степени испытывают в свой адрес проявления возрастной дискриминации. Описанные тенденции отличаются от тех, которые были получены в контрольной группе. Таким образом, проявления возрастной дискриминации в профессиональной педагогической среде имеют специфику, связанную с выраженной возрастной стратификацией отношений в ней, согласно кото-

рой «доминирующей группой» оказываются «старшие» педагоги. Наиболее уязвимыми оказываются молодые педагоги, которые в самой большой степени страдают от представлений о молодых специалистах как «неопытных», «незнающих» и «безответственных». Реализуя в ответ на это стратегию использования «ресурса групповой солидарности» для преодоления дискриминации, молодые педагоги высоко стереотипизируют возрастные отношения в профессиональной сфере. Тем самым создаются условия для воспроизводства существующей системы возрастной стратификации в следующих поколениях педагогов, которая может стать фактором, препятствующим их адаптации к профессиональной деятельности и снижающим психологическую безопасность пространства педагогического взаимодействия.

Ю. С. Смирнова

ОТНОШЕНИЕ К ИНВАЛИДАМ: ТОЛЕРАНТНОСТЬ ПРОТИВ ИНТОЛЕРАНТНОСТИ

Несмотря на то что в современном обществе распространены позитивные установки в отношении инвалидов, проблема предубеждений и стигматизации представителей данной социальной категории не утратила своей актуальности. Об этом свидетельствуют и результаты проведенного нами эмпирического исследования.

В опросе приняли участие 80 студентов в возрасте от 18 до 23 лет. 39 % – респонденты мужского пола, 61 % – женского. Для сбора данных использовалась авторская методика шкалирования. Респондентам предлагалось оценить типичных представителей категории «инвалиды» по 58 биполярным 5-балльным шкалам дважды – исходя из своих собственных установок, а также исходя из представлений о характеристиках «инвалидов», которые, по мнению респондентов, распространены в обществе.

Полученные данные подверглись статистической обработке с использованием факторного анализа и сравнения распределений признаков с применением теста χ^2 . Факторный анализ позволил сгруппировать отдельные шкалы-дескрипторы в более емкие категории-факторы: «конвенциональная оценка», «неблагополучие», «психическое отклонение», «невозможность изменений», «активность», «локализация ответственности». Мы сравнили оценки по этим факторам, данные студентами представителям категории «инвалиды» исходя из своих собственных установок и установок, доминирующих в обществе.

По первым четырем факторам различия оказались статистически значимыми. Обществу респонденты приписали менее позитивную конвенциональную оценку инвалидов, нежели себе ($p = 0,003$). Многие студенты считают, что общество (в отличие от них самих) отвергает инвалидов (53 %), относится к ним с безразличием (28 %), считает их никому не нужными (38 %) и даже опустившимися (21 %) людьми, которые «ищут легкой жизни» (25 %), вызывают неприязнь (28 %), непонимание (18 %), нетерпимость (16 %) и даже злость (14 %). Студенты также считают, что большинство людей видит в инвалидах неуверенных в себе неудачников, пессимистов, несчастных, страдающих, беззащитных и ограниченных людей ($p = 0,001$). В обществе присутствуют не свойственные опрошенным представления об инвалидах как о ненормальных людях, имеющих психические нарушения, неадекватно воспринимающих реальность, не контролирующих себя ($p = 0,039$). Общественному мнению студенты приписывают более высокие, нежели самим себе, оценки невозможности изменить, исправить ситуацию инвалидов: они обречены, бесперспективны, потеряли смысл жизни ($p = 0,002$).

Обнаруженные различия свидетельствуют в пользу толерантности студентов на фоне нетерпимости, свойственной, по их мнению, обществу в целом. Возможно, студенческая молодежь, действительно, более терпима, нежели другие категории людей. Но возможны и иные интерпретации обнаруженных различий. Так, могло сказаться влияние фактора социальной желательности. Ценности современного общества требуют от человека проявления толерантности и не позволяют выражать предубеждения открыто. Давая оценки инвалидам, респонденты могли приписать более негативные представления обществу в целом, чтобы на фоне таких предвзятых взглядов сохранить позитивными представления о себе как об образованных, терпимых и справедливых людях. Легко приписывая наличие предубеждений другим, люди оказываются нечувствительными к собственной предвзятости (E. Pronin, D.Y. Lin, L. Ross). Возможно также, что на индивидуальном уровне степень стигматизации инвалидов гораздо ниже, нежели люди склонны приписывать обществу в целом. Аналогичные выводы были сделаны в отношении установок к людям, живущим с ВИЧ/ СПИДом (M.J. Visser, J.D. Makin и K. Lehobye). Получается, что навешивание ярлыка «инвалид» на человека сопряжено с пониманием им того, что в обществе будут негативно к нему относиться, даже если его собственные установки в отношении представителей данной категории положительны. С другой стороны, полученные результаты можно использовать в целях снижения уровня восприятия и страха стигматизации, поскольку

они довольно красноречиво демонстрируют, что многие люди в обществе относятся к инвалидам с пониманием.

Т. Л. Смолина, Л. С. Литвинова

ОБРАЗЫ ФИННА И РУССКОГО В ВОСПРИЯТИИ РОССИЙСКОЙ И ФИНСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Современный мир характеризуется ростом числа межкультурных контактов и возросшей мобильностью населения. Особенно большое количество межкультурных контактов (туристических, учебных, деловых) на Северо-Западе России с ближайшим соседом – Финляндией. В связи с появлением большого количества программ по обмену школьников и студентов с целью обучения за рубежом, эта проблема затрагивает в основном молодежь. Как воспринимает россиян финская молодежь? Как относятся к финнам россияне?

В кросскультурном исследовании российской и финской молодежи в возрасте от 18 до 25 лет представлены ответы на поставленные вопросы. Цель исследования – изучение содержания этнических установок на примере образов финна и русского в восприятии финской и российской молодежи. В качестве основных методов исследования выступили: 1) авторская анкета; 2) шкала социальной дистанции Богардуса; 3) методика «Приписывание качеств» Д. Катца и К. Брейли.

В исследовании приняли участие 50 русских студентов РГПУ им. А.И. Герцена и 35 финских студентов университета Тампере. Полученные данные говорят о том, что 46 % финнов считают русских близкими друзьями, 42 % знакомы с русскими, но не находятся в близком контакте, скорее относят их к знакомым и всего лишь 12 % финнов не знакомы с русскими. Данные у русской выборки подтверждают результаты финской: 43 % русских считают финнов своими близкими друзьями, в то время как 43 % считают, что финны являются их знакомыми, и всего 14 % русских не знакомы с финнами.

Как показывают результаты исследования, русские посещают Финляндию реже, всего 31 %, в то время как финны посещают Россию гораздо чаще – 81 %. Среди причин, по которым финны и русские посещают страну-соседа, основной является туризм (русские – 32 %; финны – 51 %). Результаты по шкале социальной дистанции Э. Богардуса показывают, что большинство финнов и русских готовы принять друг друга на уровне близких друзей, соседей, коллег по работе, жите-

лей страны, гостей страны, но все еще существует неготовность принять друг друга посредством родства (например, брака).

Данные по методике Д. Катца и К. Брейли «Приписывание качеств» выявили типичные характеристики в восприятии финской и русской молодежи. Самые часто встречающиеся характеристики при описании финнов у русских испытуемых: воспитанный, патриот, культурный, общительный, трудолюбивый, мирный, терпеливый, неторопливый, позитивный, добрый, отзывчивый, медлительный. Самые частые описания типичного русского: храбрый, общительный, заносчивый, щедрый, патриот, культурный, оживленный, веселый, быстрый, мирный, позитивный. Финны считают, что Финляндия и Россия находятся в сотрудничестве – 4 %, в дружеских и теплых отношениях – 19 %, нейтральные отношения набрали лидирующее количество процентов – 77 %. Что касается русских, то они гораздо более позитивно воспринимают отношения между Россией и Финляндией: дружеские отношения – 39 %, нейтральные – 37 %, сотрудничество 20 % и всего 4% испытуемых посчитали отношения запутанными, скрытными и даже вынужденными. Важно отметить, что ни один участник исследования не посчитал отношения между двумя странами вражескими.

Таким образом, полученные данные позволили установить, что этнические установки русской и финской молодежи по отношению друг к другу носят, в целом, положительный характер.

Т. С. Харитонова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ГЕНДЕРНОЙ АСИММЕТРИИ НА ФАКУЛЬТЕТАХ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА

В последние годы в средствах массовой информации все больше освещаются примеры освоения женщинами профессиональной деятельности, ранее считавшейся сугубо «мужской» (военное дело, авиация, программирование и др.). Немало примеров успешного «вхождения» мужчин в традиционно «женскую» профессию (воспитатель, швея и т. д.). Вместе с тем мужчины и женщины по-прежнему сосредотачиваются в разных областях деятельности. Гендерная асимметрия наблюдается уже в стенах высших учебных заведений. Профессия «экономист» в настоящее время востребована как среди девушек, так и среди юношей. Среди студентов, поступивших в 2011 г. в Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет (СПбГИЭУ) на программу бакалавриата по направлению 080100

«Экономика», соотношение девушек и юношей примерно одинаково, с небольшим перевесом в пользу первых (58 %). СПбГИЭУ предлагает программы обучения по направлению «Экономика» по различным профилям (соответственно на разных факультетах).

На факультете туризма и гостиничного хозяйства в группах будущих экономистов мы наблюдаем ситуацию гендерной асимметрии в пользу девушек (95 % девушек и 5 % юношей), а на факультете экономики и управления в машиностроении – обратную ситуацию (27 % девушек и 73 % юношей). Таким образом, мы наблюдаем гендерные особенности в выборе сферы профессиональной деятельности (экономика природопользования, транспорт, машиностроение, здравоохранение, туризм и гостинично-ресторанный бизнес и т. д.). Дж. Джакобсен полагает, что гендерная асимметрия на рынке труда – широко распространенное явление, детерминируемое рядом факторов, среди которых есть и психологические (гендерные различия в предпочтениях и способностях, искаженная информированность работодателей о представителях каждого пола) (Джакобсен, 1996). По мнению Г. Крайга, выбор будущего профессионального пути определяется гендерными ролями, усваиваемыми девушками и юношами в процессе социализации.

Вместе с тем большую роль играют стереотипы и дискриминационные практики (Крайг, 2011). R.H. Whiting, C. Wright объясняют существующие различия в занятости мужчин и женщин влиянием трех взаимосвязанных факторов: (1) личностные особенности мужчин и женщин, (2) существующая в обществе социальная структура и (3) гендерные установки (Whiting, Wright, 2001). И.О. Мальцева и С.Ю. Рошин в своей работе описывают механизм возникновения и поддержания гендерной сегрегации – устойчивого разделения мужчин и женщин по разным сферам деятельности. Источник гендерной сегрегации они видят в существующих представлениях о различиях между мужчинами и женщинами. Поддержанию ситуации неравномерного участия мужчин и женщин в разных сферах экономики, с точки зрения вышеупомянутых экономистов, способствуют как стереотипы работодателя, так и стереотипы работников (Мальцева, Рошин, 2007).

Таким образом, наиболее часто психологическими детерминантами гендерной асимметрии при выборе профессии называются личностные особенности юношей и девушек, способности и гендерные стереотипы. В рамках эмпирического исследования, которое проводится в настоящее время в СПбГИЭУ, мы планируем выявить, насколько описанные в литературе факторы влияют на асимметричное распределение девушек и юношей в высшей школе.

С.В. Щеголева

ОТНОШЕНИЕ ПОДРОСТКОВ К ОДНОКЛАССНИКАМ ИНОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ

В последние годы в России отмечается значительное увеличение потока мигрантов, что приводит к изменению национального состава учащихся российских школ. В настоящее время многие школьные классы являются многонациональными, причем в ряде случаев количество русских школьников в классе может составлять менее половины. Данная ситуация придает актуальность вопросам равенства и дискриминации в образовании. При исследовании проблемы дискриминации отмечается, что она может иметь две формы: правовую (закрепленную в законах) и неофициальную (укоренившуюся в социальных обычаях). На законодательном уровне закреплены равные права людей всех национальностей на образование (Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования). В целях ликвидации или предупреждения дискриминации государства обязуются предоставлять иностранным гражданам, проживающим на их территории, такой же доступ к образованию, что и своим гражданам. Фактически дети иностранных граждан не имеют ограничений при зачислении в российские школы, достаточно представить справку о регистрации.

Для изучения неофициальной формы дискриминации были рассмотрены особенности взаимоотношений между подростками, обучающимися в классах со смешанным национальным составом.

В исследовании приняли участие учащиеся 6-х классов средней общеобразовательной школы Санкт-Петербурга в количестве 63 человека. Из них 67 % составляют русские учащиеся (группа № 1); 33 % – учащиеся иных национальностей (узбеки, киргизы, молдаване, азербайджанцы), объединенные в группу № 2 по принципу национального меньшинства. Использовался непараметрический вариант социометрической методики, метод свободных характеристик.

Учащимся предлагалось также указать степень значимости различных критериев при выборе партнера по общению (личностные качества, интеллект, внешность, материальный уровень, национальность, религиозные убеждения). Учащиеся обеих групп в качестве значимых критериев выбора партнера по общению назвали личностные качества, интеллект и религиозные убеждения. Ранжирование критериев по степени значимости показало, что и те, и другие подростки на первое место ставят личностные качества партнера по общению. Внешность, материальный уровень и национальная принадлежность были опреде-

лены подростками из обеих групп как факторы, не имеющие значения для выбора партнера по общению.

Исследование показало отсутствие статистически достоверных различий в социометрическом статусе русских учащихся и учащихся иных национальностей. Тем не менее, у русских школьников при ответе на вопрос «С кем ты хотел бы учиться в одном классе?» 80 % выборов приходится на русских одноклассников (у подростков иных национальностей 74 % выборов приходится на нерусских одноклассников).

Таким образом, несмотря на утверждение подростков, что национальная принадлежность не имеет для них значения (что может отражать социальную желательность), при выборе партнера по общению все же прослеживается предпочтение по национальному признаку ($p \leq 0,01$). В характеристиках русских одноклассников у подростков обеих групп преобладают положительные высказывания (в группе № 1 68 %, в группе № 2 – 71 %).

Статистически достоверные различия выявились при сравнении характеристик, которые получили нерусские школьники ($p \leq 0,05$). Так, нерусские школьники, оценивая своих нерусских одноклассников, в 81 % дают им положительные характеристики (друг, добрый, веселый, умный, хороший, чемпион). Русские школьники, оценивая своих нерусских одноклассников, проявляют более выраженную критичность, используя одинаковое количество положительных (45 %) и отрицательных (41 %) характеристик.

Полученные данные, показывая, с одной стороны, отсутствие явной дискриминации, тенденцию на декларируемом, рациональном уровне отрицать значимость национальной принадлежности партнера по общению, с другой стороны, свидетельствуют о наличии естественного феномена межгрупповых отношений – внутригруппового фаворитизма. Следует отметить, что в последние годы в системе образования уделяется особое внимание проблеме толерантности, педагогами и психологами реализуются различные профилактические программы, среди учителей и логопедов обсуждаются вопросы обучения детей-инофонов русскому языку. Перечисленные меры направлены на предупреждение дискриминации в образовании.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

A. A. Talamo, B. B. Mellini, E. E. Nemilova

PROACTIVE: A PROJECT FOR FOSTERING TEACHERS' CREATIVITY THROUGH GBL

Game-based Learning (GBL) has been treated as one of the most promising experiences of learning through ICT. GBL is a trend which analyses the good characteristics of digital games together with their relation with learning, and proposes strategies and paradigms to take advantage of them for education. It has been proved that digital games can provide challenging experiences that promote the intrinsic satisfaction of the players, thus keeping them engaged and motivated (Malone and Lepper, 1987), and also that fun is a stimulus for learning. The ProActive project assumes that allowing teachers to create their own educational games for their students may be a rich and meaningful experience that fosters creativity and promote a new pedagogical model for learning (Prensky, 2001). By the way, the main challenge for research projects devoted to experimental pedagogical uses of GBL is not only the development of good practices in themselves, rather the development of practices that are valuable under the stakeholders' eyes. In fact, research projects become valuable first of all when they produce evidence that experimental concepts can be implemented into practice and when this implementation has an added value for the practitioners.

The research that will be presented has been carried out within the framework of a KA3 project: "ProActive – Fostering teachers' creativity through game-based learning". ProActive aim is to promote an innovative pedagogical approach where teachers and trainers belonging to different LLP sub-programmes can design and experiment the use of educational games created through two game editors: Eutopia, a free of charge tool for designing multiplayer educational 3D simulations, and <e-Adventure>, an open source software for creating 2D point-and-click adventure games with a focus on educational applications. The project proposed and validated a four stages methodology (game design – game check – game based teaching – game based learning) that embeds the game design and delivery pro-

cess within an integrated framework for fostering teachers creativity and flexibility through the use of different game-based teaching / learning strategies (the five metaphors for learning). The five learning metaphors model (Simons, 2004) allowed teachers to adopt a game-based approach within different learning perspectives, since each metaphor describes a different way of learning (acquisition, imitation, experimentation, participation and discovery) and represents a preference that is not exclusive, but that can be used as a stimulus in the GBL design and testing process for increasing the pedagogical value of the learning experience.

И. Р. Абитов

ИССЛЕДОВАНИЯ СПОСОБОВ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

На сегодняшний день одной из наиболее активно разрабатываемых тем в психологии является преодоление стресса. Для описания различных реакций на стресс и способов, применяемых для его преодоления, используются такие категории, как «совладающее поведение», «копинг», «механизмы психологической защиты», «контроль поведения» и т. д. Образовательная среда является одним из распространенных «поставщиков» стрессоров и, в то же время, одним из возможных ресурсов преодоления стресса.

Исходя из этого, в последнее время становятся особенно актуальными исследования способов преодоления стресса, используемых в студенческой среде. В своем диссертационном исследовании «Развитие копинг-стратегий у студентов в ситуациях интеллектуальных испытаний» А.Г. Илюхин отмечает следующее:

1. Развитие копинг-стратегий состоит в повышении качества управления ими, появлении новых типов стратегий, их усложнении. Студенты в ситуациях интеллектуальных испытаний используют четыре вида копинг-стратегий: паллиативный копинг, эмоционально-ориентированный копинг, проблемно-ориентированный копинг, рефлексивно-моделирующий копинг.

2. В процессе развития у студентов повышается контроль над копингом, что проявляется в уменьшении количества дезадаптивных стратегий совладания и изменении структуры социальной поддержки.

3. Как результат развития в позднем юношеском возрасте формируется ориентированная в будущее копинг-стратегия – рефлексивно-моделирующий копинг, который состоит в регуляции целей, предвиде-

нии возможных последствий, является условием для последующего роста.

Е.В. Лапкина в диссертационном исследовании «Защитная система личности в разные периоды взрослости» отмечает, что у студенческой молодежи ниже, чем в выборке лиц в возрасте 22–35 лет, выражены эмоционально-ориентированный стиль совладания, копинг-стратегия отвлечения, общая напряженность совладания и механизм психологической защиты «замещение».

И.И. Ветрова в диссертационном исследовании «Развитие контроля поведения, совладания и психологических защит в подростковом возрасте» отмечает, что при изучении различий контроля поведения, копинг-стиля и психологических защит у подростков и студентов 1–2 курсов очного обучения наибольшее количество заметных различий приходится на копинг-поведение. Студенты чаще обращаются к стратегиям, направленным на решение проблемы, поиск социальной поддержки, различным видам отвлечения и при этом заметно реже обращаются к копинг-стратегиям, направленным на эмоциональную разрядку, самообвинение, надежду на сверхъестественное.

Мы провели исследование копинг-стратегий, механизмов психологической защиты и составляющих прогностической компетентности студентов, обучающихся по заочной форме обучения. В исследовании участвовали: студенты 5–6 курсов заочной формы обучения, обучающиеся на специальности «психология» в ЧОУ ВПО «Академия социального образования» (г. Казань) (51 респондент), студенты 3 курса заочной формы обучения, обучающиеся на специальности «фармация» в Казанском государственном медицинском университете (23 респондента), и курсанты 2-го года обучения, проходящие переподготовку по специальности «медицинская психология» в Казанском государственном медицинском университете (51 респондент). Все респонденты женского пола, возраст испытуемых 20–45 лет.

На основе полученных нами результатов можно сделать следующие выводы:

1. Группа курсантов, проходящих переподготовку по специальности «медицинская психология», отличается наибольшей адаптивностью и согласованностью компонентов совладающего поведения. В данной группе испытуемых преобладает совладание со стрессом с опорой на активные копинг-стратегии и зрелые защитные механизмы.
2. Группа студентов заочного отделения, обучающихся на специальности «психология», отличается более низкой адаптивностью. Совладание со стрессом в данной группе чаще опирается на примитивные

механизмы психологической защиты и пассивные копинг-стратегии. Использование активных копинг-стратегий и прогнозирования снижает в данной группе частоту использования примитивных защитных механизмов и пассивных копинг-стратегий.

3. Группа студентов заочного отделения, обучающихся на специальности «фармация», отличается наименьшей адаптивностью и согласованностью компонентов совладающего поведения. Испытуемые данной группы при совладании со стрессом чаще всего используют примитивные защитные механизмы и пассивные копинг-стратегии.

Е. Е. Алексеева

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА И ПЕДАГОГА

Знание типологических особенностей будущих психологов и педагогов позволит не только оптимизировать подготовку специалистов сферы образования, но и повысит психологическую безопасность образовательной среды. Блок психофизиологических методов исследования включал компьютерную программу рефлексометрического обследования «Исследование физиологических характеристик реакции испытуемого на потоки стимулов контролируемой временной организации» (В.Г. Каменская, В.М. Урицкий) в модификации С.В. Зверевой. Блок психологических методов включал опросник Г. Айзенка (форма РЕН) и опросник В.М. Русалова (ОСТ), с помощью которых исследовались темпераментальные свойства личности студентов.

Характерологические свойства экспертировались с помощью опросника Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина, оценивающего личностную тревожность, опросника В.В. Бойко для диагностики уровня эмоционального выгорания и методики диагностики уровня невротизации Л.И. Вассермана.

Статистическая обработка данных проводилась при помощи компьютерной программы SPSS (статистический пакет для социальных наук) (версия 11.5 пакета SPSS for Windows). Был применён вариант t-критерия: Independed-Samples T Test (t-критерий для зависимых выборок) для сравнения средних значений двух выборок и определения статистической значимости их различия. Выборка составила 393 студента (185 будущих педагогов и 208 будущих психологов) Санкт-Петербургского университета МВД России, Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Российского государственного педа-

гогического университета им. А.И. Герцена и Санкт-Петербургского государственного университета.

На индивидуальном уровне типологических особенностей будущие психологи по сравнению с будущими педагогами отличались меньшим временем реакции на акустический стимул. Выборка будущих педагогов имела средний балл времени реакции на звук 62,28, выборка будущих психологов – 37,37. Различия статистически достоверны на высоком уровне значимости ($p = 0,020$). На темпераментальном уровне типологических особенностей обнаружены следующие отличия: будущие психологи более эмоционально устойчивы по сравнению с будущими педагогами (средний балл уровня нейротизма у будущих педагогов – 14,33, у будущих психологов – 12,38). Различия статистически достоверны на высоком уровне значимости ($p = 0,001$). Вместе с тем студенты-психологи по сравнению со студентами-педагогами менее склонны к асоциальному поведению, вычурности, неадекватности эмоциональных реакций и конфликтности (показатели психотизма у будущих педагогов 5,27, у будущих психологов 4,69). Различия статистически достоверны на высоком уровне значимости ($p = 0,024$).

У будущих психологов были обнаружены меньшие показатели эмоциональности (средний балл 4,37) и социальной эмоциональности (средний балл 5,96) по опроснику ОСТ по сравнению с будущими педагогами (средний балл эмоциональности – 5,53, социальной эмоциональности – 6,77), что свидетельствует о большей устойчивости студентов-психологов к неудачам при выполнении работы (уровень значимости $p = 0,001$) и при общении (уровень значимости $p = 0,005$). На характерологическом уровне типологических особенностей будущие психологи по сравнению с будущими педагогами менее склонны к невротическим тенденциям в поведении (показатели уровня невротизации у будущих психологов – 46,24, у будущих педагогов – 37,13). Различия статистически достоверны на высоком уровне значимости ($p = 0,004$).

Студенты-психологи менее тревожны по сравнению со студентами-педагогами, что подтверждается статистически достоверными различиями на высоком уровне значимости ($p = 0,004$) средних показателей личностной тревожности у будущих психологов (40,56) и будущих педагогов (43,23). Кроме этого студенты-психологи по сравнению со студентами-педагогами менее предрасположены к развитию фазы стресса «резистенция» (средний балл у будущих психологов 47,17, у будущих педагогов 52,55). Различия статистически достоверны на высоком уровне значимости ($p = 0,006$).

Сравнительный психологический портрет будущего психолога по сравнению с будущим педагогом: быстрее реагирует на словесную информацию; сохраняет организованное поведение и ситуативную целенаправленность в обычных и стрессовых ситуациях; устойчив к неудачам в деятельности и общении, менее невротизирован и менее склонен воспринимать ситуации как угрожающие. Таким образом, при подготовке педагогов важным является формирование навыков саморегуляции психологического состояния.

Т. Б. Беляева, П. И. Беляева

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Образовательную среду начальной школы важно оценивать в том ключе, насколько она подавляет, оказывает негативное влияние на личность учащегося, направлена на поддержание порядка или на подавление импульсов индивида, способствует развитию, стимулируя личностный прогресс и автономию, или же препятствует им. Влияние среды проявляется в различных психических состояниях младшего школьника, которые, в свою очередь, связаны с результатами учебы, переживаниями взаимоотношений.

Младший школьный возраст характеризуется спецификой психических состояний, обусловленной недостаточной зрелостью нервной системы, что может быть причиной дезадаптации учащихся, поэтому одной из предпосылок эффективного личностного развития является состояние психологической безопасности (ПБ) в образовательной среде начальной школы. Опираясь на исследования отечественных психологов, мы пришли к мнению, что ПБ может быть рассмотрена как психическое состояние, сущностью которого является «согласование личностных стремлений и возможностей (психики и организма) с особенностями средовых факторов и силой их воздействия» (Баева, 2008), выражающееся в единстве поведения и переживания в определенный промежуток времени. Таким образом, ПБ имеет не только субъективное проявление во внутренних переживаниях школьника (например, отсутствие тревоги по поводу возможности получения плохой оценки, отсутствие обиды на замечание учителя), но и в его объективно наблюдаемых поведенческих реакциях в учебной деятельности (активности на уроке, уверенном поведении в трудных ситуациях учения и общения с одноклассниками и педагогами).

В содержании ПБ мы выделили три основных компонента:

– защищенность (переживания поддержки и доброжелательного отношения со стороны учителя, родителей и одноклассников, а также соответствующие поведенческие маркеры);

– удовлетворенность (переживания субъективного благополучия, учебной успешности, удовлетворенности отношениями с педагогами и одноклассниками и соответствующие поведенческие проявления);

– уверенность в себе (отсутствие школьной тревожности, переживание уверенности в себе, а также поведенческие признаки уверенного поведения).

Для изучения ПБ младших школьников была использована комплексная методика, включающая как авторские разработки, так и ряд известных методик, с помощью которых младшие школьники оценивали себя, что позволило измерить субъективные оценки их ПБ. Для измерения внешних поведенческих коррелятов была использована методика экспертной оценки для педагогов. Всего в исследовании приняли участие 284 ученика 3-х классов.

Первоначально необходимо было выяснить, существует ли связь между выделенными нами компонентами ПБ с её обобщенным показателем. С этой целью полученные данные были подвергнуты корреляционному анализу по Пирсону. Все выделенные компоненты ПБ обнаружили значимую корреляционную связь с общим показателем ПБ на уровне 0,01. Далее мы попытались установить связь субъективных и объективных проявлений ПБ. Была выявлена корреляция субъективных обобщенных показателей переживания ПБ младших школьников с экспертными оценками педагогов. Все коэффициенты значимы на уровне 0,01, что говорит о достаточно адекватной самооценке испытуемыми своего состояния ПБ.

Полученные по выборке результаты были подвергнуты описательной статистике с помощью программы Basic Statistic, на основании чего выделены три уровня показателей ПБ: высокий, средний, низкий. Учащиеся с высоким уровнем ПБ переживают это состояние, прежде всего, как свою удовлетворенность образовательной средой школы в целом, взаимоотношениями с одноклассниками и учителями, собой и своими успехами в учебе. Их отличает высокая степень защищенности, проявляющаяся в переживании поддержки со стороны значимых взрослых (учителя и родители), а также доброжелательных отношений с одноклассниками. Все это проявляется в уверенном поведении школьников даже в сложных ситуациях учения и общения. Младшие школьники с низким показателем ПБ, напротив, переживают это со-

стояние как недостаточную удовлетворенность своим взаимодействием и отношениями с другими субъектами образовательной среды, также неудовлетворенность собой, своими результатами в учебе, остро ощущают свое неблагополучие. Они ощущают себя не очень защищенными вследствие недостаточной поддержки со стороны учителя и родителей, а также агрессивных проявлений одноклассников, что приводит к проявлению неуверенности в поведении.

В. М. Ганузин

ШКОЛА БЕЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ: ВЗГЛЯД ИЗ РЕГИОНА

Укрепление здоровья подрастающего поколения является наиважнейшей государственной задачей. Однако в настоящее время деятельность органов управления образованием, а также подавляющего большинства образовательных учреждений в области здоровьесбережения и здоровьесохранения далеко не во всем соответствует современным требованиям. На основании ранее проведенных исследований нами предложены термин и классификация синдрома педагогического насилия в школе. «Синдром педагогического насилия» – возникновение комплекса отклонений в состоянии здоровья школьников под влиянием неадекватных педагогических методов, действий и учебных программ (Ганузин, 2009).

Опрос 220 студентов, ранее обучавшихся в школах различных регионов России, выявил, что у 58,6 % из них в период обучения в школе отмечалось наличие конфликтов с учителями; 51,8 % – боялись своих учителей; 35,1 % – подвергались унижению педагогами; к 75,7 % учителя относились несправедливо. Результатом таких взаимоотношений, согласно данным опроса, явилось ухудшение состояния здоровья учащихся. При этом у 67,1 % школьников отмечались невротические расстройства; у 52,7 % – угнетение настроения; у 22,5 % – депрессивное состояние; у 14,4 % – боли в животе; у 47,5 % – головные боли; у 14,9 % – обострения хронических заболеваний.

Учитывая полученные данные, мы предлагаем обсудить возможность разработки и внедрения проекта «Школа без педагогического насилия» в рамках существующей в настоящее время программы «Школа, содействующая укреплению здоровья». Обсуждение, разработка и внедрение проекта должно осуществляться в несколько этапов.

Задачей первого этапа проекта является привлечение к обсуждению проблемы педагогического насилия в школе всех участников образовательного процесса. Предварительно директор школы может обсудить данную проблему на педагогическом совете с целью заручиться поддержкой педагогического коллектива.

На втором этапе должны быть сформулированы предложения по конкретным формам работы в этом направлении, разработан и утвержден сам проект «Школа без педагогического насилия». Кроме педагогов к разработке проекта могут быть привлечены юристы, психологи, врачи, инспектора по делам несовершеннолетних, уполномоченный Президента по делам ребенка, родители учащихся и школьники старших классов. Решение о внедрении проекта в конкретной школе необходимо утвердить на общешкольном собрании с участием родителей и представителей городского департамента образования.

Третий этап – это реализация проекта в конкретной школе. Данный проект не должен предусматривать репрессивных мероприятий, сиюминутных и быстрых форм улучшения ситуации в школе. Это длительный процесс, требующий кропотливой работы с педагогическим персоналом, школьниками и их родителями.

В качестве инструмента контроля психологической атмосферы в школе может служить анкетирование учащихся средних и старших классов с целью получения максимально полной информации о случаях педагогического насилия в школе. Нами предложена анкета, которая включает в себя ряд вопросов, отражающих взаимоотношения учеников и педагогов. Данная анкета заполняется анонимно школьниками под руководством школьного психолога. Итоги анкетирования должны доводиться до администрации и педагогического коллектива школы.

В свою очередь, администрация, контролирующая психологический климат в школе и классах, при выявлении случаев педагогического насилия должна корригировать стиль работы педагогов с учениками.

Таким образом, разработка и внедрение проекта «Школа без педагогического насилия» в действующую программу «Школа, содействующая укреплению здоровья» позволит исключить административное и авторитарное педагогическое насилие в общеобразовательной школе, что будет способствовать улучшению психического и физического здоровья, как школьников, так и педагогов.

Н. А. Гончарова, М. А. Никитина

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

В истории исследования проблемы безопасности личности было предложено множество определений, исходящих из различных обоснований. Обращает на себя внимание понимание безопасности как состояния защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Широко известна трактовка безопасности как особого рода общественных отношений, при котором личность может самостоятельно и свободно выбирать и осуществлять свою стратегию поведения и развития. Безопасность также понимается как состояние общественного сознания, которое воспринимается личностью в качестве адекватного и надежного, создающего возможности для удовлетворения потребностей (Грачев, 1998).

В определении состояний психологической безопасности личности следует отметить и динамические аспекты. В частности представляет интерес характеристика безопасности как способности личности к адекватному отражению опасности и конструктивной регуляции поведения. Тут предполагается психическое отражение, определение степени опасности, выбор необходимых средств преодоления и защиты, регуляция собственных состояний. Иными словами, в ситуации воздействия опасности наблюдается действие механизмов адаптации, активизирующихся при нарушении гомеостаза, вплоть до возникновения положительного самоощущения. Следует отметить, что в психологической литературе в качестве предметов защиты рассматривается психика человека или какая-либо психическая структура. Так, в числе предметов защиты выделяют самооценку, самоуважение, представление о себе, Я-концепцию, индивидуальность. Кроме этого, предметом защиты выступают мотивационные образования, когнитивные структуры, поведенческие проявления.

В итоге классификации предмета защиты сводятся к трем уровням защищенности: физическому – индивидуному, психическому – индивидуальному, деятельностному – субъектному, социально-психологическому – личностному. Однако все классификации предметов защиты лишены главного: практически не находят отражения значимость ценностей как предмета защиты. А между тем безопасность аксиологическая есть явление интрапсихическое, сугубо личностное, связанное с непростыми явлениями соответствия индивидуальной мотивации и

ограничивающей ее объективной реальности. Тут следует отметить, что аксиологическая безопасность в известном смысле может рассматриваться как центр синтеза всех производных форм национальной безопасности – от сырьевой до военной (Сельчёнок, 2000).

Сложность проблемы аксиологической безопасности заключается в том, что способность к защите от опасной ценностной среды не воспринимается индивидом в качестве необходимой для совершения сознательных преодолевающих усилий. Наоборот, любая система ценностей выступает в качестве формы приспособления индивида. В ситуации расхождения между декларируемыми системой образования ценностями и реальным ценностным поведением успешных чиновников в сознании представителей молодого поколения возникает состояние ценностного диссонанса, неравновесия. Вследствие этого включаются механизмы психологической защиты, и человек в целях адаптации выстраивает систему ценностей, обеспечивающих устойчивость.

Наши исследования показали, что ценностная среда, внушая утилитаристски-гедонистически ориентированному индивиду тревогу, вынуждает его формировать такую систему ценностей, которая вытраивает сугубо прагматическую направленность личности.

Так исследование ценностей личности, в котором приняли участие более пятисот студентов вузов, позволило установить на уровне статистической значимости преобладание именно такого рода эгоистично-престижной направленности, представленной ценностями собственного престижа, достижений, высокого материального положения, сохранения индивидуальности. При этом ценности гуманистической направленности, к которым относятся саморазвитие, духовная удовлетворенность, креативность и активные социальные контакты (различия при $p \leq 0,05$), не представлены в актуальном сознании студентов.

Таким образом, цивилизационные процессы, информационно-нравственные противоречия, аксиологическая беспечность общества приводят к угрозам ценностной нравственно-деловой и духовно-нравственной безопасности личности. Ценностные угрозы, на первый взгляд, представляются незначительными, так как ценности индивида не изменяются мгновенно, однако, накапливая энергию, они незаметно и неотвратимо разрушают системы защиты, уничтожая репрезентативные критерии распознавания добра и зла, реального и ложного, гуманистического и прагматического.

М. Н. Дворцова

КОМПЛЕКС НЕДОСТАТОЧНОСТИ И ЗАВИСИМОСТЬ ОТ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ» У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

На сегодняшний день большую популярность среди пользователей интернета имеют сайты социальных сетей: «Одноклассники», «ВКонтакте», «Мой мир» и другие. Среди старшеклассников наибольшей популярностью пользуется социальная сеть «ВКонтакте», которой они посвящают значительную часть своего свободного времени. Согласно одному из социологических опросов 37 % школьников считают, что интернет по-другому называется «ВКонтакте». Интернет, который прочно вошел в нашу жизнь, предоставляет широкие возможности для общения и развлечения, однако вместе с тем может привести к пагубным последствиям.

В настоящее время зафиксирован феномен интернет-зависимости – психического расстройства, связанного с навязчивым желанием подключиться к интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от него. Зависимость старшеклассника от социальной сети проявляется в следующем: увеличение времени, проводимого в сети; ухудшение настроения при отсутствии возможности выхода в социальную сеть и его улучшение при появлении таковой; сокращение реального общения и интересов, не связанных с социальной сетью; перевод общения в интернет-пространство. Все это сопровождается ухудшением здоровья и снижением результатов успеваемости.

Цель – исследование взаимосвязи комплекса недостаточности с зависимостью от социальной сети «ВКонтакте» у старшеклассников. Выборка: старшеклассники 11-х классов г. Новокузнецка в количестве 49 человек (43 девочки и 6 мальчиков от 16 до 18 лет).

Использованы следующие методики: 1) «Выявление склонности к аддиктивному поведению» С.А. Рогова, 2) диагностики интернет-зависимости А. Жичкиной, 3) диагностики интернет-зависимости Кимберли Янг, модифицированные Буровой, адаптированные нами для социальной сети «ВКонтакте»; 4) авторская анкета «Использование социальной сети «ВКонтакте»»; 5) «Комплекс недостаточности» (по теории А. Адлера) Дж. Менестер, Р. Корзини; 6) диагностики дезадаптации О.Н. Родиной.

Старшеклассники зарегистрированы в различных социальных сетях, но именно сеть «ВКонтакте» используют постоянно. Активность использования «ВКонтакте» у старшеклассников находится на среднем уровне и характеризуется частым использованием сети со средним по

длительности нахождением в ней. Половина испытуемых значительно превышают допустимые для старшеклассников нормы пребывания за компьютером (свыше 1 часа). Диагностика зависимости от сети «ВКонтакте» по трем методикам показала, что в данной выборке есть контакт-аддикты (2 % по Рогову), большая часть респондентов не склонны к контакт-зависимости, однако присутствует определенная часть школьников, склонных к контакт-зависимости (29 % по Рогову и 10 % по Жичкиной). Более контакт-зависимые старшеклассники являются более дезадаптированными: у них сильнее проявляется ухудшение самочувствия, нарушение цикла «сон–бодрствование», снижение общей активности, снижение мотивации к деятельности, особенности отдельных психических процессов.

Длительное пребывание за компьютером не может не сказываться на состоянии здоровья старшеклассника. Накопленная усталость приводит к тому, что активные пользователи социальных сетей начинают чувствовать общее недомогание, у них появляются резкие колебания настроения, снижается внимание и память, понижается общий тонус организма.

В группе более контакт-зависимых старшеклассников учебные показатели по всем предметам существенно ниже. Следовательно, активное увлечение сетью «ВКонтакте» отнимает у респондентов время, которое они могли посвятить продуктивной подготовке к учебным занятиям. Проявления же дезадаптации, выражающиеся в накопившейся усталости, ухудшении самочувствия и ухудшении здоровья, не позволяют получить эффективный результат даже в то время, которое школьник уделяет учебной подготовке.

С помощью корреляционного анализа выявлена взаимосвязь комплекса недостаточности и зависимости от сети «ВКонтакте». Чем выше комплекс недостаточности, тем больше зависимость от ресурса «ВКонтакте» ($r = 0,5$, $p \leq 0,01$). Кроме того, способствуют развитию контакт-зависимости: завышенные требования к близким (родителям) ($r = 0,33$, $p \leq 0,05$), снижение самооценки ($r = -0,3$, $p \leq 0,01$), фантазийное отношение к будущему ($r = 0,38$, $p \leq 0,01$), убежденность в том, что окружающие его переоценивают ($r = 0,28$, $p \leq 0,05$).

Результаты исследования будут полезны школьным психологам при проведении работы по профилактике зависимости от социальной сети «ВКонтакте» с учетом диагностики комплекса недостаточности старшеклассников.

О. А. Драганова

ПРОЯВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ФАКТОР БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В настоящее время толерантность является компонентом образовательной среды взаимодействия между людьми, принадлежащими к разным этносам, культурам, традициям, религиям. В современном многонациональном российском обществе именно в образовательной среде стоит острая необходимость формирования толерантного сознания и отношения к окружению у подрастающего поколения. Проблемы формирования толерантного поведения, профилактики различных видов экстремизма и противодействия им в среде современной молодежи являются одними из актуальных. Опыт показал, что самой уязвимой группой взаимоотношений в трансформирующемся поликультурном обществе является современная молодежь. Жизненная ориентация молодых людей зависит от того, как они будут относиться к миру в целом, к себе и другим в этом мире. Укоренение в образовательном процессе духа толерантности, формирование отношения к ней как к важнейшей ценности общества – значимый вклад образования в развитие культуры мира на Земле.

Для успешного формирования толерантных установок на личностном уровне важно знать основные психологические показатели проявления личностной толерантности. С нашей точки зрения, исследование экстраверсии, нейротизма, агрессивности, враждебности, тревожности, общей напряженности защит и их иерархии позволит достаточно полно раскрыть психологическое пространство личностной толерантности, которое в свою очередь позволит обеспечить безопасность в образовательном процессе.

В нашем исследовании приняли участие 188 старшеклассников. Среди них 91 юноша, 97 девушек. В результате применения факторного и кластерного анализа выборка была разбита на 3 группы: высоко-толерантная (18 % старшеклассников), среднетолерантная (61 %), низкотолерантная (21 %).

Для выявления уровня личностной толерантности был использован экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева. С помощью тест-опросника Г. Айзенка мы выявляли такие показатели, как «экстраверсия-интроверсия» и «нейротизм». Опросник Плутчика–Келлермана–Конте «Индекс жизненного стиля» позволяет изучить выраженность и структуру защит-

ных механизмов личности, а также общую напряженность психологических защит.

Методика «Шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера–Ханина» направлена на выявление ситуативной и личностной тревожности. Для исследования общей агрессивности и враждебности была применена методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки.

Таким образом, по результатам исследования, личностная толерантность в юношеском возрасте характеризуется совокупностью психологических переменных, определяющих уровень проявления толерантности. Низкотолерантная личность характеризуется повышенной ситуативной и личностной тревожностью, эмоциональной нестабильностью, проявлением высокой агрессивности и враждебности, высокой общей напряженностью психологических защит, в частности, доминированием проекции и регрессии, свидетельствующих о конфликтном поведении. Видимо, личность с низким уровнем толерантности является небезопасной для других субъектов образовательной среды.

Для высокотолерантных юношей и девушек характерны следующие черты: низкий уровень агрессивности, враждебности, ситуативной и личностной тревожности, эмоциональная стабильность, психологическая устойчивость, низкое значение общей напряженности защит, использование таких защитных механизмов, как отрицание, проекция, интеллектуализация, эффективно снижающих эмоциональную значимость событий и затормаживающих поведение.

Проявление слишком высокого уровня личностной толерантности свидетельствует о некотором безразличии и обособленном поведении субъекта, что не является благоприятным фактором для сохранения безопасности образовательной среды. Как выяснилось, для сохранения психологической безопасности, а именно, предотвращения противоречий или разрешения возникших противоречивых ситуаций в образовательном процессе большое значение имеет уровень проявления личностной толерантности.

Таким образом, воспроизведение толерантности в человеческих отношениях, формирование менталитета и психолого-педагогических основ толерантности современной молодежи – важнейшая стратегическая задача образования в настоящее время. От уровня проявления толерантности современной молодежи будет зависеть степень психологической безопасности в образовательной среде.

Н. С. Ефимова

БЕЗОПАСНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Основной целью профессионального образования выступает профессиональное становление студента, основу которого составляет развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности. Данный процесс предполагает наличие активности самого студента, готовности к самостоятельному выбору стратегии профессионального развития. Образовательная среда вуза является системообразующим фактором, который влияет на развитие и становление личности в профессии. Психологическими факторами, характеризующими личностно-профессиональное развитие студентов вуза, являются: самоотношение, личностно-профессиональное самоопределение, эмоционально-поведенческий паттерн, направленность личности, осмысленность жизни, личностная и коммуникативная компетентность.

В.В. Рубцов, Ю.М. Забродин (2008) определяют два главных аспекта психологических характеристик безопасной ОС – безопасность социальной среды как сферы жизнедеятельности человека и безопасность поведения самого человека (с точки зрения угроз, опасностей, рисков). Профессионализация в течение всей жизни человека оказывает разнообразное влияние на личность. Она может стимулировать личность к развитию, и наоборот, разрушать, деформировать ее. Создание условий для полноценного профессионального развития, в том числе, связано с оказанием студентам своевременной помощи и поддержки в построении и реализации ими намеченных целей.

Особенно это важно для формирования у студентов профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности в соответствии с получаемой специальностью. Нахождение студентом профессионального поля для реализации себя, смысла будущей жизнедеятельности и места работы связано с отождествлением себя с будущей профессией, формированием готовности к ней. Неудовлетворенность профессиональной подготовкой, изменение социально-экономических условий, несоответствие ожиданий по поводу будущей профессии и ее содержания, приводит к снижению учебной мотивации, плохой успеваемости студентов и, как следствие, к неготовности к будущей профессиональной деятельности.

Результаты опроса студентов второго курса показали, что «учеба в вузе соответствует будущим профессиональным интересам» у 42,8 %

(210 чел.); 30,6 % (150 чел.) признались, что не довольны профессиональным выбором и готовы пойти учиться по другой специальности; 26,6 % (130 чел.) не смогли дать четкого ответа, некоторые из них по-прежнему не могут определиться с профессиональным выбором.

Таким образом, трем группам студентов необходима разная форма помощи для личностного и профессионального развития. К первой группе относятся студенты, определившиеся в своей профессии, готовые реализовывать свой изначально выбранный профессиональный путь. Для них важно иметь авторитетного наставника-профессионала, готового поддерживать и направлять в процессе профессионального обучения.

Студенты второй группы недовольны своим профессиональным выбором, но при этом знают, что данное образование может стать одной из ступеней последующей специализации. Для них важно провести коррекцию выбора профессии, специальности, рассмотреть возможность построения обучения в соответствии с намеченными целями.

Третья группа – это студенты, не определившиеся в профессиональном выборе. Этим студентам желательна помощь специалиста-психолога, однако и сами они должны проявить активность в поиске и определении будущей профессиональной деятельности.

Безопасность образовательной среды заключается в создании психолого-педагогических условий, обеспечивающих личностное и профессиональное развитие ее субъектов. В РХТУ им. Д.И. Менделеева она достигается с помощью: профессионального образования по специальным дисциплинам; психологического сопровождения личностного и профессионального развития студентов на занятиях по психологии; индивидуальных консультаций в службе психологической поддержки; получения второго высшего образования по экономике, юриспруденции, английскому языку уже на старших курсах. Специалисты, решившие продолжить научную карьеру и преподавать в вузе, могут получить дополнительное образование по программе «Преподаватель высшей школы».

А. В. Комарова, Т. В. Слотина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ СТУДЕНТОВ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА

Учебно-профессиональная деятельность в современном вузе может быть описана и оценена по-разному. На наш взгляд, психологическая безопасность студентов тесно связана с их умением эффективно

совладать со стрессом. Высокая загруженность и самостоятельность студентов, изменившиеся условия организации учебного процесса, новые требования и условия жизни: переезд в мегаполис, проживание в общежитии, необходимость самообеспечения вызывают очевидный стресс у многих из них. Для будущих специалистов в сфере транспорта стрессоустойчивость является и залогом успешной профессионализации. Поэтому, необходимо не только изучать особенности механизмов совладания со стрессом, но и через психологическое сопровождение студентов в образовательном процессе проводить профилактику поведения в будущих сложных и напряженных ситуациях.

В рамках данного направления нами было проведено эмпирическое исследование (А.В. Комарова, Т.В. Слотина. 2009–2012 г.) с целью выявления особенностей копинг-стратегий и защитных механизмов студентов 2–4 курсов технических специальностей транспортного вуза. В эксперименте участвовали 128 человек: из них 60 девушек и 68 юношей. Было установлено, что наиболее выраженное напряжение вызывают ситуации во время экзаменационной сессии, а также связанные с семьей, общением с противоположным полом, изменением условий жизни и с приобретением или отказом от вредных привычек, зависимостей. Наиболее предпочитаемой оказалась стратегия совладающего поведения – «планирование решения проблемы», что может быть объяснено как пониманием необходимости обдумывать свои действия и решения, так и отсутствием опыта применения данной стратегии.

Изучение защитных механизмов личности показало, что наиболее часто применяются: рационализация, регрессия и проекция. Мы полагаем, что это связано, во-первых, со оценочностью учебно-профессиональной деятельности, что в ситуации неудачи вызывает необходимость сохранять положительное мнение о своей личности. Также, поскольку критерии оценки преподавателями часто не комментируются, студентам они не всегда понятны.

Во-вторых, учебная деятельность даже в вузе часто ставит студента в позицию «ребенок» (по Э. Берну), что не вполне соответствует его статусному и возрастному самопринятию. Были выявлены различия в копинг-стратегиях и механизмах психологической защиты студентов в зависимости от пола. У девушек преобладают: «самоконтроль», «принятие ответственности», «бегство-избегание», «положительная переоценка». С одной стороны, учебная деятельность в вузе по своему способу организации является ориентированной на девушек, но, с другой стороны, по содержанию, характеру взаимоотношений ориентирована

на юношей. Поэтому девушки не всегда в подобных условиях используют эффективные копинг-стратегии. При этом студентки легче принимают на себя ответственность за ситуацию в вузе, чем справляются с ситуациями в других сферах жизни.

На специфику применения копинг-стратегии «планирование решения проблем» у девушек оказывает влияние общая интернальность, интернальность в области достижений. Они достаточно часто проявляют «регрессию», что очевидно связано с ранимостью и эмоциональностью. У юношей чаще проявляется «рационализация», которая определяется как оправдание мыслей, чувств, поведения, что свойственно представителям мужского пола. Также у юношей выявлено преобладание «вытеснения».

Высокий уровень нормативности, не всегда имеющий рациональную основу, присутствующий в организации учебной деятельности в вузе, менее соответствует мужскому стилю поведения, поэтому может приводить к повышению уровня вытеснения своих желаний, чувств и т. п. Повышение уровня мотивации к успеху ведет за собой наиболее частое использование копинг-стратегии «поиск социальной поддержки» и понижение уровня использования копинг-стратегии «дистанцирование».

В целом, наше исследование показало, что для развития осознанных способов решения проблемных ситуаций необходимо переходить от традиционного обучения к проблемному, практикоориентированному. Помимо учебной деятельности, должна присутствовать деятельность социализирующая, обогащающая студентов реальным жизненным опытом. Например, должна быть изменена система организации практики, увеличено количество студенческих специализированных отрядов, предоставляющих возможности профессионального развития в период обучения в вузе; в процесс обучения должны быть включены социально-психологические тренинги и занятия.

З. В. Масаева

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

В современной России происходят огромные преобразования в системе образования. Введено множество инноваций в образовании для повышения эффективности образовательного процесса. Данные нововведения имеют способность вызывать нарушение психологической

безопасности всех участников образовательной среды. В этом случае задача психолога – минимизировать риски, связанные с введением новаций, следующим образом: прогнозировать, минимизировать по возможности и помогать выработке психологической устойчивости, усиливая психологические потенциалы участников образовательной среды. В этой связи особую актуальность приобретает проблема психологической безопасности образовательного процесса и подготовки учителя по обеспечению безопасности.

В современной психолого-педагогической практике становится очевидным, что учащиеся, находясь в стремительно изменяющихся условиях образовательной среды, нуждаются в помощи и психологической поддержке. Такая поддержка может иметь личностную ориентацию (работа психолога с детьми), а может относиться к условиям, в которых осуществляется жизнедеятельность (учебно-воспитательная деятельность), и, прежде всего, к совершенствованию той общности и той среды, в которой осуществляется непосредственное взаимодействие субъектов образования.

Социально-психологический аспект поддержки и защиты личности исследован в отечественных работах А.Г. Асмолова, О.В. Гукаленко, П.Е. Ермакова, И.В. Колоколова, И.С. Кона, А.В. Петровского, Е.М. Рыбинского, Т.П. Скрипкиной, Г.В. Солдатовой, Е.Н. Сорочинской, Л.И. Уманского, Д.И.Фельдштейна. Особый вклад в данную проблематику внесены труды, обосновывающие проблему создания служб помощи в поддержке и защите личности педагога в поликультурном образовании И.В. Абакумовой, Л.А. Дикой, И.В. Дубровиной, Ю.З. Гильбуха, М.Е. Корневской, А.А. Тюковой.

Что касается реального процесса, конкретного опыта образовательных учреждений, то следует отметить сохраняющийся большой удельный вес педагогических и психологических приемов и средств психологического давления на обучающихся и воспитанников, как со стороны педагогов, так и со стороны своих сверстников. Угрозы, унижения, окрики, принуждение, подавление, оскорбления и тому подобные приемы – не редкость в современной школе. В последние годы специалисты отмечают рост среди детей и подростков таких явлений, как повышенная нервозность, нетерпимость, равнодушие и т. д.

Заметим, что среди причин подобной ситуации можно выделить как социально-экономические (тяжелое положение семьи, безработица, низкая заработная плата родителей и др.), так и собственно психолого-педагогические (изматывающие нервную систему детей умственные, эмоциональные и физические перегрузки, резко возросшие после вве-

дения ЕГЭ, поскольку дети вынуждены заниматься дополнительно с репетиторами по нескольким предметам; нервозность школьной обстановки, нерациональная организация образовательного процесса, недостаточная психологическая компетентность педагога, стрессовая тактика педагогических воздействий и др.). Психологический анализ показывает, что человек, не имеющий психологической защищенности, не обладающий внутренним ресурсом сопротивляемости к негативным воздействиям, может быть выведен из строя или полностью потерять возможность для своего эффективного функционирования.

Психологизация образовательной среды в целях сохранения и укрепления здоровья ее участников, создание безопасных условий труда и учебы в образовательном учреждении, защита от всех форм дискриминации, может выступать альтернативой агрессивной социальной среде, психолого-эмоциональному и культурному вакууму, следствием которых является рост социогенных заболеваний. Важным условием является обеспечение психологической безопасности во взаимодействии участников образовательной среды. Психологическая безопасность является главным критерием оценки новшеств в образовании. Системный подход в создании безопасного пространства совместно с педагогами и психологами показывает эффективность и целесообразность в образовательной системе.

Д. В. Московченко, Н. А. Сирота

ФАКТОРЫ РИСКА РАЗВИТИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СРЕДИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Цель данного исследования: изучить индивидуально-психологические особенности и их взаимосвязь с синдромом эмоционального выгорания (СЭВ) у студентов, обучающихся по специальности «Стоматология». Общей гипотезой исследования стало предположение, что развитие синдрома эмоционального выгорания у студентов зависит от личностных, психоэмоциональных особенностей, а также от развития навыков преодоления стресса, что определяет тяжесть и специфику симптомов эмоционального выгорания в динамике обучения.

В исследовании приняли участие 38 студентов 4-го курса факультета стоматологии МГМСУ. Выборка была разделена на две группы: в первую группу вошли студенты, выпускники медицинских колледжей, имеющие опыт врачебной практики, средний возраст составил $23 \pm 2,5$ года. Во вторую вошли студенты после среднего

школьного образования (средний возраст $21 \pm 4,5$), не имеющие опыта врачебной практики.

Использованные методики: опросник «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко, тест «Шкала Спилберга–Ханина» (Ч.Д. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханин), Характерологический опросник (опросник К. Леонгарда), «Индекс жизненного стиля» (LSI) Плутчика–Келлермана–Конте, методика «Индикатор копинг-стратегий» (адаптация Н.А. Сироты (1994) и В.М. Ялтонского (1995)).

Основные результаты следующие: исследование личностной (ЛТ) и ситуативной тревожности (СТ) показало, что уровень ЛТ в группе студентов, выпускников медицинского колледжа, составляет $46,8 \pm 3,4$, в то время как в группе студентов, не имеющих среднего медицинского образования, ЛТ несколько ниже и составляет $43,3 \pm 5,3$. Показатели СТ также статистически более высокие в группе студентов после медицинского колледжа – $47,4 \pm 4,5$. В группе студентов после среднего школьного образования показатели СТ статистически более низкие и составляют $26,6 \pm 3,2$.

По методике Бойко: средний бал по показателю «Напряжение» составляет 18,5, «Резистенция» – 54,1, «Истошение» – 25,4. Таким образом, в группе доминирующей из трех фаз выгорания оказывается фаза «Резистентности». У 70 % респондентов она формируется, и у 20 % сформировалась. В группе студентов послешкольного образования средний балл по показателю «Напряжение» – 19,8, «Резистенция» – 43, «Истошение» – 31. Среди показателей в этой группе также оказывается доминирующей фаза «Резистенции».

При исследовании различий по типам акцентуаций были получены следующие результаты. Статистически значимые различия между исследуемыми группами были обнаружены по шкалам «Циклотимия», «Экзальтированность и «Неуравновешенность» – $p < 0,05$. Так, выраженность данных акцентуаций у студентов во второй группе указывает на преимущественно внешнее реагирование на стресс, в то время как студенты в первой группе предпочитают в большей степени сглаженно реагировать в стрессовых ситуациях, избегая внешнего выражения.

Остановимся подробнее на результатах выявленных симптомов эмоционального выгорания в исследуемых группах. Для студентов в первой группе характерно преобладание следующих симптомов: «расширение сферы экономики эмоций» (31,42 % из всех обследованных студентов), а также в меньшей степени «неадекватное эмоциональное избирательное реагирование» (21,3 %). Среди студентов второй группы преобладала «редукция личностных достижений» – (15 %), осталь-

ные параметры либо умеренно выраженные, либо находятся в зоне выше умеренных значений.

С точки зрения использования механизмов психологической защиты у студентов в первой группе наиболее приоритетной формой психологической защиты выступили: «проекция» – $60,4 \pm 7,2$, «интеллектуализация» – $54,2 \pm 4$, «отрицание» – $45,6 \pm 7$, а также «регрессия» – $65,3 \pm 7,5$. Во второй группе преобладали схожие механизмы защиты, в несколько большей степени был развит механизм «реактивное образование» $67,8 \pm 9,3$. В исследуемых группах преобладающими стратегиями совладающего поведения выступили стратегия «поиск социальной поддержки» и стратегия «разрешение проблем». Приоритетное использование стратегии «поиск социальной поддержки указывает на особую роль данной стратегии среди студентов, так как позволяет использовать взаимодействие с другими людьми для анализа стрессовой ситуации.

Таким образом, исследованные личностные особенности являются факторами риска развития синдрома эмоционального выгорания студентов, обучающихся по специальности «Стоматология», и требуют развития навыков эффективного совладающего поведения, создания личностно-ориентированных профилактических программ, направленных на предотвращение риска развития СЭВ у студентов.

Н. В. Останина

БУЛЛИНГ КАК ШКОЛЬНЫЙ СТРЕССОР

Одна из актуальных проблем сегодняшней школы – это проблема насилия, выражающаяся в школьной травле. Для определения этого явления используются термины: притеснение, дискриминация, моббинг (групповые формы притеснения ребенка), буллинг (от англ. bully «хулиган, грубиян, насильник»). Мы предлагаем рассматривать буллинг как содержательную характеристику трудной школьной ситуации. Ее следствием является ухудшение психического и соматического здоровья детей. Длительное время подвергаясь буллингу, они могут обнаруживать адаптационные нарушения, посттравматические стрессовые расстройства (ПТСР). У части пострадавших от буллинга высок риск возникновения социально-опасных форм поведения: насильственного, суицидального, аддиктивного (Бердышев, Нечаева, 2005).

По данным Д. Олвеуса, примерно 16 % девочек и 17,5 % мальчиков во всех развитых странах мира 2–3 раза в месяц становятся жерт-

вами буллинга. 7 % девочек и 12 % мальчиков сами являются инициаторами травли – буллерами. Данные почти полностью совпадают для разных стран. Факторы, способствующие развитию буллинга в классе / школе: отсутствие контроля за поведением на переменах; позиция безразличия в отношении насилия со стороны сверстников; равнодушие как установка или бессилие в совладании с фактами насилия в школе – со стороны педагогов. Родители в такой ситуации оказываются бессильными защитить ребенка в силу латентности (скрытости) самого процесса, а также потому, что сами жертвы избегают признаваться взрослым в своей беде.

По своей опасности и радиусу разрушительного воздействия на личность ребенка в школе, а затем и в период его взрослости, буллинг может быть приравнен к самым сильным стрессорам человеческой биографии – утрата близких, нахождение на территории стихийного бедствия и т. п. В ряду школьных стрессоров буллинг, по нашему мнению, занимает первое место. В связи с этим актуальным становится вопрос о необходимости формирования у детей и подростков конструктивного совладающего поведения с буллингом.

Исходя из этой задачи, на первом этапе мы провели анкетирование учащихся 5–7 классов школы (всего опрошено 98 детей от 12 до 14 лет). Более 80 % опрошенных учеников ответили, что не считают школу безопасной в отношении насилия со стороны одноклассников и старших учеников, 72 % знают свою школу как место регулярного проявления буллинга. Из ответов детей следует, что вербальное насилие (насмешки, высмеивание, присвоение кличек, обзывания) – наиболее частая форма (54 %); около 30 % респондентов испытывали физическое насилие (шлепки, подзатыльники, нанесение ударов, избивание, порча и отнимание вещей и денег); около 30 % испытывали изоляцию и пренебрежение (отказ от общения, отказ играть и заниматься, сидеть за одной партой, приглашать на дни рождения; объявление бойкота); примерно столько же испытывали унижения и оскорбления перед лицом всего класса. Подтвердилась латентность изучаемого явления: более половины детей (55 %) признаются, что они редко делятся такими проблемами со взрослыми. Около 20 % пятиклассников отметили, что сообщают взрослым о фактах насилия в классе. Подростки 6–7 классов оказались самыми скрытными: до 40 % отметили, что они не сообщают взрослым о фактах травли, и 55 % делятся информацией с взрослыми лишь иногда.

Распределение ролей сложилось следующим образом: 76 % пятиклассников утверждают, что когда одноклассники обижают кого-либо

в их присутствии, они защищают жертву, 12 % стоят в стороне и столько же (12 %) встают на сторону обидчиков. Среди шестиклассников количество защитников жертвы уменьшается вдвое (28 %), и до 40 % увеличивается количество наблюдателей и помощников инициаторов ситуации. От 30 % до 46 % ответивших на анкету считают, что в ситуации буллинга виновата сама жертва, от 60 % до 70 % признают, что виноваты в сложившейся ситуации обе стороны. Наименьшая доля ответов во всех возрастных группах приходится на те, где вина за факты насилия возлагается на обидчиков (от 6 % до 30 % у пятиклассников и шестиклассников соответственно).

Содержанием работы в школе на втором этапе стало внедрение идей проекта «Школа без насилия», направленного на снижение уровня насилия в детской среде.

А. В. Ракицкая, Т. Ю. Кочеткова

СВЯЗЬ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И АГРЕССИВНОСТИ У ПЕДАГОГОВ

Вследствие специфики своей деятельности педагоги как представители профессии типа «человек–человек» подвержены синдрому эмоционального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, Э. Пайнс, В. Шауфели, М. Ляйтер, К. Чернисс, Дж. Еделвич, Р. Бродский, Д. Этзион, Т.В. Форманюк, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, Н.В. Гришина, В.Е. Орёл, А.А. Рукавишников, Е.А. Трухан). Эмоциональное выгорание мы, вслед за К. Маслач, рассматриваем как синдром эмоционального истощения, деперсонализации и уменьшения личностных достижений, возникающий у индивидов, работающих с людьми.

В отечественной психологии первые упоминания о феномене выгорания можно найти в работах Б.Г. Ананьева (1969), который употреблял термин «эмоциональное сгорание» для обозначения некоторого отрицательного явления, возникающего у людей профессий типа «человек–человек» и связанного с межличностными отношениями. В последние десятилетия основные усилия отечественных исследователей были направлены на выявление факторов, вызывающих выгорание. Среди них традиционно выделяются две группы факторов: особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов.

Мы предполагаем, что синдром эмоционального выгорания связан с агрессивностью у педагогов. Под агрессивностью мы, вслед за

А.А. Реаном, понимаем свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии.

Целью нашего исследования являлось выявление связи синдрома эмоционального выгорания и агрессивности у педагогов. В исследовании приняли участие 50 педагогов с различным стажем работы. В ходе исследования применены опросник выявления эмоционального выгорания по К. Маслач и С. Джексон (МВІ) и методика диагностики уровня агрессивности А. Ассингера.

На первом этапе эмпирического исследования связи синдрома эмоционального выгорания и агрессивности у педагогов нами был изучен синдром эмоционального выгорания у педагогов. Результаты показали, что у 10 % педагогов признаки эмоционального истощения слабо выражены, у 20 % респондентов средняя степень выраженности признака, что проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности время от времени, у 70 % учителей высокая степень проявления эмоционального истощения. Деперсонализация: у 18 % испытуемых слабая степень выраженности признака, у 22 % педагогов средняя степень выраженности признака, а у 60 % учителей выраженность признака высокая. Редукция профессиональных достижений говорит о возникновении у человека чувства некомпетентности в своей сфере, об осознании неуспеха в ней. У 8 % испытуемых – низкая степень выраженности признака, у 16 % – средняя степень выраженности признака, у 76 % испытуемых высокий уровень выраженности признака, проявляется это в недовольстве собой, негативном отношении к себе как к личности и профессионалу.

На втором этапе эмпирического исследования связи синдрома эмоционального выгорания и агрессивности у педагогов была изучена агрессивность у педагогов. У 8 % испытуемых отмечена излишняя агрессивность, неуравновешенность и жестокость по отношению к другим. У 76 % педагогов – умеренная агрессивность, которая помогает успешно идти по жизни, поскольку у них достаточно здорового честолюбия и самоуверенности. У 16 % учителей – чрезмерное миролюбие, что обусловлено недостаточной уверенностью в собственных силах и возможностях, так что больше решительности им не помешает.

На третьем этапе нами устанавливалось наличие связи синдрома эмоционального выгорания и агрессивности у педагогов.

Из результатов проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

– выявлена связь эмоционального истощения и агрессивности ($r = 0,452$, $p < 0,001$); чем выше уровень эмоционального истощения,

тем выше агрессивность, эмоционально истощенный педагог склонен к агрессивным действиям;

– выявлена связь редукции профессиональных достижений и агрессивности ($r = 0,396$, $p < 0,01$); чем выше редукция профессиональных достижений, тем выше агрессивность у педагогов;

– не выявлено связи деперсонализации и агрессивности ($r = 0,238$, $p > 0,10$), а также связи интегрального показателя синдрома эмоционального выгорания и агрессивности ($r = 0,201$, $p > 0,10$) у педагогов.

Проблема связи синдрома эмоционального выгорания и агрессивности у педагогов требует дальнейшего изучения. Представляет интерес исследование направления влияния сравниваемых переменных, между которыми установлены значимые связи: эмоциональное истощение и агрессивность, редукция профессиональных достижений и агрессивность.

Ю. С. Смирнова, А. В. Брель

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КОНФЛИКТАХ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Задачи поддержания стабильности и психологической безопасности в различных сферах социальной активности требуют обращения к проблеме конфликтов. Социальная и научная задача видится не в недопущении их возникновения, а в управлении ими, позволяющем избежать разрушительных последствий. Характер конфликта – конструктивный или деструктивный – определяется множеством факторов, среди которых не последнюю роль играют когнитивные детерминанты. К изучению их роли в возникновении и развитии конфликтов обратились и мы.

Предметом исследования стали социальные представления о конфликтах в подростковом и юношеском возрасте. В целом проблема подростковых конфликтов изучалась достаточно активно. Было замечено, что подростки не умеют разрешать возникающие конфликты, в которых зачастую преобладают деструктивные тенденции. Но если проблема подростковых конфликтов нашла достаточно широкое освещение в научной психологической литературе, то возрастным особенностям конфликтного реагирования в юношеском возрасте уделялось гораздо меньше внимания.

На разных этапах в исследовании принимало участие 160 человек в возрасте 13–20 лет. 50 % – респонденты мужского пола, 50 % – жен-

ского. Для сбора данных использовались методика изучения межличностного восприятия в конфликтной ситуации А.И. Ташевой, а также анкета, составленная на основе результатов предварительного опроса.

Наиболее типичными проявлениями конфликта, по мнению респондентов, являются «ссора» и «скандал», а также «драка», «спор» и «несогласие». Несложно заметить, что синонимы «скандал», «драка», «ссора» являются эмоционально насыщенными и предполагают достаточно бурное внешнее выражение враждебности. При таком понимании конфликта оппонент вряд ли будет восприниматься как партнер, с которым можно и нужно договориться. Наименьшей степенью прототипичности по отношению к конфликту обладают «свалка», «дискуссия» и «диспут». Последние предполагают обсуждение спорного вопроса, что является залогом конструктивного исхода конфликта.

Эти результаты дают основание предположить, что стороны в конфликте, скорее всего, отдадут предпочтение стратегии борьбы, а не диалогу, что может привести к эскалации конфликта, деструктивным последствиям, еще больше подкрепляя и так негативную репутацию конфликта в обыденном сознании. Результаты позволили также реконструировать образ успешного человека в конфликте: это человек, который идет на компромисс, спокойный, умный, быстро принимает решения, отстаивает свою точку зрения, умеет выслушать, признает вину, умеет перевести тему и, главное, он успешно разрешает конфликтные ситуации; особенно подчеркивается его умение уступить.

Также результаты обращают внимание на наличие конструктивных составляющих в содержании социальных представлений о конфликтах в подростково-юношеском возрасте. Следует, однако, заметить, что в выявленных образах практически отсутствуют представления о сотрудничестве и поиске взаимовыгодного варианта решения, которые обеспечивают наиболее успешный исход конфликта.

Интересны представления подростков и юношей о позитивных и негативных функциях конфликтов. Среди положительных эффектов чаще называют: прояснение ситуации в отношениях, возможность эмоциональной разрядки, разрешение возникших противоречий, возможность понять свои ошибки, научиться воспринимать критику и принимать чужое мнение. Несколько реже указывается наиболее общая функция конфликта – развитие (он является источником нововведений и препятствует застою). Деструктивный потенциал конфликта связывают со стрессом, обидой, ухудшением самочувствия, настроения и даже депрессией, испорченными отношениями, их прекращением,

проявлениями агрессии и ненависти, отвлечением от основных дел, затратой времени, сил, материальных ресурсов.

Таким образом, в представлениях о конфликтах в подростковом и юношеском возрасте обнаруживают себя как конструктивная, так и деструктивная составляющие. Присутствует понимание конфликта как источника развития личности и межличностных отношений на фоне многочисленных возможных деструктивных последствий. Конфликт ассоциируется с негативными эмоциями и борьбой, типичными проявлениями которой являются ссора, скандал, драка. Присутствует также понимание того, что для успешного выхода из конфликта необходимо прислушиваться к мнению другого и идти на уступки. Однако представление о сотрудничестве как наиболее конструктивной стратегии поведения в конфликте практически отсутствует.

И. Ш. Уруджева

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Психологическая безопасность образовательной среды – это свободное от проявления психологического насилия взаимодействие всех ее субъектов, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психологическое здоровье, полноценное личностное развитие включенных в нее участников (А.И. Баева). В теории психологической безопасности ключевыми понятиями являются «угроза» и «риск». Как показывает опыт, именно они чаще всего возникают в полиэтнической среде, образованной не только проживающими там испокон веков народами, но и мигрантами из других регионов.

Исследования Р.А. Кутбиддиновой, Т.Г. Стефаненко, Н.Е. Шустовой и др. доказали, что развитие межэтнической толерантности зависит от многих факторов: динамики психологической адаптации мигрантов; особенностей взаимодействия их с людьми в новой социальной среде. В результате этого создаются условия для приспособления их к среде и для реализации их потребностей, целей и ценностей. В истории человечества межнациональные отношения складываются из сотрудничества или разногласий. Последние могут проявляться в различных формах – открытых и скрытых, достигать различной степени напряженности. В меньшей мере «риски и угрозы», опасности возникают в поли-

этническом сообществе, которое характеризуется социальным и национальным разнообразием, в котором представители различных этнических групп сохраняют и развивают свои традиции, культурные особенности при одновременном сотрудничестве и укреплении единства. Это достигается при понимании каждым индивидом необходимости совместного проживания, при отношении к миграционным процессам не только как к негативному фактору в системе социальных отношений, поскольку они имплицитно содержат в себе и позитивные тенденции, например, могут повышать этническую идентичность.

В свою очередь, от типа этнической идентичности зависит развитие этнической толерантности. Поэтому проблема становления этнической идентичности в социальной и педагогической психологии является чрезвычайно актуальной. На развитие этнической идентичности детей и молодежи влияют: особенности этнической социализации в семье, школе; особенности полиэтничности/ моноэтничности среды; статусные отношения между этническими группами.

В психологии принято выделять типы этнической идентичности. Этнонигилизм – отход от своей этнической группы и поиск устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию. Этническая индифферентность – отсутствие проявлений этнической идентичности. Позитивная этническая идентичность – сочетание положительного отношения к своему и другим народам. Этноэгоизм – при общении с другими этническими группами проявление напряженности, раздражения. Этноизоляционизм – убежденность в превосходстве своего народа, ксенофобия. Этнофанатизм – отказ другим народам в праве пользования ресурсами и социальными благами, оправдание любых жертв в борьбе за права своего народа.

Нами было проведено исследование этнического самосознания старшеклассников с помощью методической разработки Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой «Типы этнической идентичности» и уровня толерантности с помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова). В исследовании участвовали учащиеся 9-х классов (51 респондент) школы № 186 г. Нижнего Новгорода. По результатам анкетирования, 88 % учащихся показали различия в этнической толерантности. При изучении «типов идентичности» у одного и того же школьника могли быть выявлены сразу несколько типов идентичности. Например, позитивная этническая идентичность была выражена у 89 % этих учащихся, этнонигилизм – у 27 %, этническая индифферентность – у 94 %, этноэгоизм – у 32 %, этноизоляционизм – у 30 % и у 39 % – этнофанатизм.

Эти результаты указывают на неустойчивость толерантности и этнической идентичности школьников нашей выборки, а, значит, и наличие рисков для психологической безопасности в образовательной среде. Они нацеливают на разработку специальных психологических программ, сочетающих в себе воспитательные и обучающие технологии развития перцептивной, коммуникативной и интерактивной компетентности взаимодействия молодежи с представителями других культур, а также на создание программ, способствующих познанию и пониманию молодежью ценности культур разных народов, развитию толерантных отношений у людей, принадлежащих к разным этносам, при сохранении самобытности каждой культуры и каждого этноса в отдельности.

В. В. Шиповская

БЕСПОМОЩНОСТЬ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Революционные изменения в образовании, неясность жизненных перспектив наряду с увеличением требований к уровню достижений и уровню успешности порождают эмоциональные стрессы у старшеклассников. Особенность современной ситуации развития состоит в том, что формирование ценностных ориентаций современного подростка происходит на фоне эмоциональной неуверенности значимых взрослых в успешной реализации ими своих жизненных перспектив, в ситуации общей ценностно-нормативной неопределенности. Ускоренное внедрение технических и социальных инноваций в повседневную жизнь, культ потребления, совершенствование информационных технологий манипуляции сознанием вызывают деформации в ценностно-смысловой сфере, формируют патологические формы адаптации и новые виды личностной деструкции и способны привести к глубокой ресоциализации (Тхостов, Сурнов, 2005).

Подростковый возраст характеризуется выраженной эмоциональной неустойчивостью, быстрыми переходами от экзальтации к субдепрессивным состояниям. Практически любая жизненная трудность, впервые встретившаяся на пути подростка, может сыграть роль психотравмирующего фактора и предиктора беспомощности, разрушая и даже полностью блокируя гармоничное развитие личности, вплоть до вовлечения в деструктивные организации. Психологический вклад в развитие беспомощности вносят иррациональные тенденции в созна-

нии, мировоззрении и эмоционально-волевой сфере – лень, уклонение от ответственности, зависть, упадок духа, безнадежность, беспомощность, неконтролируемость собственной жизни, одиночество.

Страх ЕГЭ или неуспешные его результаты, при выраженной конкуренции выпускников, способны «загнать» в тупик старшеклассников, когда единственным выходом представляется уход из жизни. Беспомощность трудно диагностировать, поскольку она часто маскируется под депрессию, кроме того, старшеклассники, остро переживая личностное неблагополучие, часто стыдятся своей беспомощности и скрывают ее. Беспомощность в образовательной среде опасна своими последствиями и своего рода «круговой порукой». Духовно беспомощный человек в безвольной неспособности к самопринуждению быстро предается порокам, поскольку другие потакают и соучаствуют в этом (Ильин, 1993).

В нашем понимании беспомощность – это многокомпонентное личностное свойство, устойчивая тенденция к переоценке расхождения личностных ресурсов и требований ситуации, субъективно оцениваемой как непреодолимая и неподконтрольная, проявления которой могут иметь специфические черты, обусловленные содержанием сложной ситуации.

В исследовании приняли участие 60 учащихся выпускных классов. В результате проведенного исследования было выявлено следующее.

У старшеклассников поведенческий компонент беспомощности выражается в пассивности и робости, в самых непродуктивных видах и типах реакций на фрустрацию – внешнеобвинительных и самозащитных при исходной высокой мотивации на результат; когнитивный компонент – в плохой ориентировке в ситуациях межличностного взаимодействия, в неумении выделять союзников и оппонентов в конфликтах; аффективный – в неадекватных содержанию и сути ситуации эмоциональных реакциях: разочаровании, обиде, неудовлетворенности, тревоге, страхе, растерянности.

Беспомощность проявляется в фрустрации статуса, неумении справиться с агрессией, слабом принятии себя, в склонности к доминированию и эскапизму, низком уровне самопрезентации, неспособности справиться и с ситуацией, и с собой; дезадаптивности; в низких показателях конструктивных компонентов ответственности, особенно когнитивной осведомленности, предметной результативности и субъектной результативности. Однако подростки, стремящиеся активно разрешать сложные ситуации, более рефлексивные, имеющие более высокий уровень самопрезентации, на фоне неопытности оказывают-

ся более беспомощными, что определяется спецификой возраста. Несмотря на то что необходимо-упорствующие реакции считаются самыми конструктивными, у подростков они усиливают беспомощность из-за недостаточного владения необходимыми поведенческими стратегиями.

Полученные данные позволяют определить актуальные направления коррекции и преодоления беспомощности на основе развития психологических ресурсов – формирование позитивного самоотношения, конструктивных компонентов ответственности, большей осознанности и самоконтроля, уверенности в принятии решений и разрешении сложных ситуаций, развитие социальных связей и компетентности в общении, создание продуктивного индивидуального копинга.