

**СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК**

№ 8/3

2010

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научно-практический журнал

Журнал зарегистрирован
Министерством РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуни-
каций от 15 мая 2002 г.
Свидетельство о регистрации ПИ № 10-4711

Учредитель – Южный федеральный университет
Главный редактор – член-корр. РАО, д.биол.наук,
профессор Ермаков П.Н.

Журнал издается с 1996 г., выходит 4 раза в год
СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научно-практический журнал
2010 г ► № 8/3

Ответственный секретарь – Щербакова Л.В.
Компьютерная верстка – Кубеш И.В.

Редакционный совет

д.пед.наук, профессор Акопов Г.В.
д.пс.наук, профессор Асмолов А.Г.
д.пс.наук, профессор Аллахвердов В.М.
д.пс.наук, профессор Богоявленская Д.Б.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Бондырева С.К.
д.пс.наук, профессор Дебольский М.Г.
д.пс.наук, профессор Забродин Ю.М.
д.пс.наук, профессор Знаков В.В.
д.пс.наук, профессор Зинченко В.П.
д.пс.наук, профессор Карпов А.В.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Климов Е.А.
д.пс.наук, профессор Леонтьев Н.И.
д.пс.наук, профессор Малофеев Н.Н.

д.пс.наук, профессор Марьин М.И.
д.пс.наук, профессор Перелыгина Е.Б.
д.пс.наук, профессор Попов Л.М.
академик РАО, д.пед.наук, профессор Рубцов В.В.
член-корреспондент РАО, д.пс.наук, профессор Реан А.А.
д.пс.наук, профессор Рыбников В.Ю.
д.пс.наук, профессор Смирнов С.Д.
д.пс.наук, профессор Тхостов А.Ш.
канд.пс.наук, доцент Цветкова Л.А.
д.пс.наук, профессор Черноризов А.М.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Шадриков В.Д.
д.пс.наук, профессор Шмелев А.Г.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Фельдштейн Д.И.

Редакционная коллегия

д.пс.наук, профессор Абакумова И.В.
д.биол.наук, профессор Бабенко В.В.
канд.пс.наук, профессор Васильева О.С.
д.пс.наук, профессор Воробьева Е.В.
д.пс.наук, профессор Джанерьян С.Т.
канд.пс.наук, доцент Дикая Л.А.
д.пс.наук, профессор Лабунская В.А.

д.пс.наук, профессор Рюмшина Л.И.
д.пс.наук, профессор Сидоренков А.В.
д.пс.наук, профессор Скрипкина Т.П.
д.пед.наук, профессор Федотова О.Д.
д.пед.наук, профессор Фоменко В.Т.
д.филос.наук, профессор Шкуратов В.А.

Адрес редакции:
344038, Ростов-на-Дону,
пр. Нагибина, 13, ком. 243.
Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Подписано в печать 06.09.2010.
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 6,93.
Заказ № 116/10. Тираж 1000 экз.

Подготовлено и отпечатано DSM group.
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Казахская, 35.
E-mail: dsmgroup@yandex.ru, dsmgroup@mail.ru

Перепечатка материалов только по согласованию с Редакцией.
© Северо-Кавказский психологический вестник

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Олейникова А.М.** Особенности психолого-педагогического процесса в работах Альфреда Бине 5
- Шеменева И.Е.** Традиции французского гуманистического образования, реализуемые в парадигме лично-ориентированного образования 8
- Левшина А.А.** Преподавание психологии на различных этапах школьного обучения 12

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Бондарь К.В.** Современная музыкальная культура и изучение ценностно-смысловых ориентаций у людей с разным уровнем приобщённости к музыке 17
- Мирошниченко А.В.** Исследования ценностно-смысловой сферы и психолого-педагогических особенностей у студентов в условиях информатизации общества 21
- Михайлюк А.Н.** Особенности смысловых ориентаций молодых людей – представителей различных неформальных объединений 26

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

- Глуценко Я.О.** Психологические особенности ценностного переживания внутреннего конфликта в период юности 31

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Гришина А.В.** Особенности трансляции образа трудовых мигрантов в зарубежных и российских СМИ 35
- Свешникова Д.А.** Особенности этнического самосознания в юношеском возрасте у представителей разных национальностей, проживающих в одном регионе. 40
- Крет М.В.** Выраженность вербальной агрессии и отношение к преподавателю у лиц с различной успешностью овладения иностранным языком 44

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Кара Ж.Ю.** Особенности арт-терапии 48

- РЕЗЮМЕ ВЫПУСКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ** 52

- НАШИ АВТОРЫ** 58

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В РАБОТАХ АЛЬФРЕДА БИНЕ

Олейникова А.М.

В статье рассматриваются основные принципы психопедагогического процесса в работах А. Бине. Автор подчеркивает вклад Бине в развитие различных областей педагогики и особенно в педагогическую психологию.

Ключевые слова: реформаторская педагогика, педагогическая система Альфреда Бине, познавательная активность.

В первой половине XX в. в зарубежной педагогике прослеживаются две основные парадигмы: педагогический традиционализм – продолжение прежней мысли и новое воспитание, или реформаторская педагогика, – определенная альтернатива такой традиции. Именно ее приверженцем и был Альфред Бине.

Реформаторская педагогика отличалась негативным отношением к прежней теории и практике воспитания, углубленным интересом к личности ребенка, новыми решениями проблем воспитания. Антитрадиционализм искал новые пути формирования личности, чтобы, по словам швейцарского педагога *Адольфа Ферьера* (1879–1960), готовить не сухих интеллектуалов, а живых людей, успешно действующих во всякой социальной среде.

Многие ведущие теоретики реформаторской педагогики были не кабинетными учеными, а практическими учителями и наставниками. Заметным событием в антитрадиционном воспитании стало зарождение **экспериментальной педагогики**. Ее представители сосредоточились прежде всего на исследованиях психологии ребенка, чтобы из нее вывести воспитание, которое он должен получить. Создатели экспериментальной педагогики, стремясь освободить воспитание от умозрительности, опереться на эмпирию изучения ребенка и его поведения, на основе лабораторных наблюдений выдвинули в качестве основного педагогический принцип саморазвития личности. При разработке педагогических проблем они пытались использовать данные детской психологии и физиологии, а также конкретной социологии.

Экспериментальная педагогика выдвинула тезис врожденных умственных способностей и целесообразность развития личности прежде всего на основе этих способностей. Подобный тезис получил оформление в идеях педоцентризма – **педологии**.

Педология родилась в Англии (Дж.Э. Адамсон), получила сторонников во Франции (А. Бине) и особенно в США (Г. Холл, Э. Торндайк, У. Килпатрик). Основным исследовательским приемом ее теоретиков было интеллектуальное тестирование.

Представители нового воспитания считали, что обучение должно исходить из интересов учащихся, поощрять самостоятельность и активность школьников. Возникнув и развиваясь в процессе пересмотра традиционных педагогических установок в пользу обогащения содержания, активизации учебного процесса, реформаторская педагогика служила важным обоснованием реформ школьного образования в первой половине XX столетия.

Из похожих позиций исходил и французский психолог и педагог Альфред Бине (1857–1911). Бине, интересовавшийся широким кругом психологических проблем, со временем все большее внимание уделял проблемам детской и педагогической психологии. Основу его знаменитой книги «Экспериментальное изучение интеллекта» (1903) составили длительные (длившиеся три года) наблюдения над учащимися начальной школы, а также, что особенно интересно, над двумя собственными дочерьми – Маргаритой и Армандой. Альфред Бинэ (1857–1911) один из основоположников учения о тестах. Им разработана (в вариантах теста 1908 и 1911 гг.) система возрастных шкал для диагностики детей. Он сгруппировал тестовые задания по возрастным группам, в которых «нормальные» дети решали их на 50–90 %. Если данную задачу решало около 75 % определенного количества детей одинакового возраста, она считалась показательной для данного возраста. По числу заданий, которые решил ребенок, вычислялся возраст его интеллектуального развития. Задания, как правило, предполагали владение логическими, логико-перцептивными и арифметическими действиями, выявляли общую осведомленность, ори-

ентировку в практических ситуациях, произвольную память и пр. Таким образом, была составлена серия тестов для каждого возраста. Однако этот возраст интеллектуального развития может сообщить что-то об умственных способностях ребенка и перспективах его развития только в том случае, если его сопоставить с возрастом жизни ребенка.

К числу факторов, несомненно влияющих на успех человека в школе и жизни, Бине отнес три главных – здоровье, ум и характер. Определенную роль играет и четвертый фактор – имущественное положение, дающее возможность успешно реализовать природные потенции. Поэтому содержание школьного образования должно соотноситься с особенностями и возможностями учащихся, с их темпераментом и характером, а также учитывать экономические условия, в которых будет протекать их жизнь. Так как школьные и жизненные успехи во многом координируются, очень важно уделять самое серьезное внимание правильной оценке школьной успеваемости.

Это и побудило Бине скрупулезно заняться разработкой методов объективной оценки успешности обучения. Предложенная им система основывалась на двух принципах: 1) содержание экзаменационных вопросов не должно иметь случайного характера; оно должно слагаться из системы вопросов, имеющих неизменное содержание и строго соразмеряющих степень трудности; 2) достигнутые ребенком успехи должны оцениваться не по субъективным меркам экзаменатора («хорошо», «удовлетворительно» и т.п.), а сравниваться со средней успешностью детей того же возраста и того же социального положения, посещающих те же школы. Таким путем определяется не только успешность учения, но и умственное и физическое развитие ребенка. Это сразу дает возможность понять, соответствует ли ребенок норме, опережает ее или отстает.

Он утверждал, что в процессе воспитания следует опираться на врожденные данные. При изучении ребенка Бине одним из первых применил психологические тесты. Социальную среду как фактор воспитания Бине рассматривал излишне прямолинейно. Он, в частности, полагал целесообразной жесткую рецептуру наказаний, невысоко расценивал роль педагогического примера.

А. Бине, анализируя процесс обучения, исходил из утверждения, что ребенок хорошо усваивает то, что его непосредственно касается. Он изучал физиологические и психологические закономерности развития школьника. Бине выступал против традиции, согласно которой главным средством обучения является слово учителя, считая, что учащийся должен стать активным участником собственного образования. Он предложил обучать в так называемых гомогенных классах, объединяющих учеников

со сходными способностями и уровнем развития. Но одного установления успешности или неуспешности учения и развития ребенка недостаточно.

Постановка диагноза, по убеждению Бине, составляет лишь половину дела. Педагогика в известном смысле подобна медицине, которая включает не только диагностику, но и лечение. Необходимо помочь школьнику преодолеть имеющиеся у него недостатки. И в этом случае подход должен быть сугубо индивидуальным.

Найдя причину отклонения в развитии ребенка, надо искать наиболее подходящие средства для устранения недостатков. В этих целях надо поочередно исследовать физическое состояние ребенка, его органы чувств, его умственные способности, его память и характер. В такой последовательности Бине и рассматривает в своей книге каждый из этих вопросов.

В XX веке начинается этап интенсивной разработки идеи интеллектуальной одаренности. В 1904 году во Франции по заданию министра общественного права была сформирована комиссия для разработки тестов по определению уровня умственной отсталости ребенка. Французский ученый Альфред Бине совместно с Теофилом Симоном разработал тесты, удовлетворяющие требованиям комиссии. Но неожиданно для авторов эти методики получили широкое распространение в Европе и Америке именно как средство определения одаренности.

А. Бине стремился выявить общие способности к познавательной деятельности. Эти способности оценивались им с точки зрения сформированности определенных познавательных функций (запоминание, пространственное различение и т.д.) и усвоения социального опыта (осведомленность, знание значений слов, способность к моральным оценкам и т.д.). Несколько позже, в 1912 году, немецкий ученый В. Штерн дополнил разработки А. Бине несложной формулой для расчета коэффициента интеллекта – IQ (intelligence quotient).

Шкала А. Бине в редакциях (1908 и 1911) была переведена на немецкий и английский языки, отличалась тем, что в ней был расширен возрастной диапазон детей – до 13 лет, увеличено число задач и введено понятие умственного возраста.

Задания в шкалах Бине были сгруппированы по возрастам (от 3 до 13 лет). Детям до 6 лет предлагалось по четыре задания, а детям старше 6 лет – шесть заданий. Задания подбирались путем исследования большой группы детей (300 человек). Показателем интеллекта в шкалах Бине был умственный возраст, который определялся по успешности выполнения тестовых заданий.

Вторая редакция шкалы Бине послужила основой работы по проверке и стандартизации, проведенной

в Стэнфордском университете (США) коллективом сотрудников под руководством Л.М. Термена. Этот вариант был предложен в 1916 г., имел много серьезных изменений по сравнению с основным и был назван шкалой Стэнфорд-Бине. Основных отличий от тестов Бине было два: введение в качестве показателя по тесту коэффициента интеллектуальности (IQ), определяющегося отношением между умственным и хронологическим возрастом, и применение критерия оценки тестирования, для чего вводилось понятие статистической нормы.

Строение этого первого в мире теста интеллекта психологам хорошо известно и не требует подробных разъяснений. Следует лишь отметить, что Бине, предлагая свою шкалу, настойчиво предупреждал: ее применение в обязательном порядке требует тщательного анализа результатов, подробного их комментария, сопоставления с иными диагностическими данными. В противном случае, по мнению Бине, предложенная им процедура утрачивает всякую ценность.

Столь же высокие требования он предъявлял к квалификации экспериментатора. Важно также отметить указание Бине на то, что недопустимо смешивать уровень умственного развития, измеряемый с помощью его методики, с так называемыми школьными способностями, которые включают не только интеллект, но и внимание, желание учиться (в современной терминологии – мотивацию учения), характерологические особенности ребенка.

Однако практика использования тестов интеллекта показывала, что значительная часть предлагаемых заданий выявляла не столько способности мыслить, сколько информированность ребенка,

уровень его обученности. В 30-е годы стали раздаваться голоса специалистов, возражавших против исключительного использования тестов интеллекта для выявления одаренных детей. К середине XX в. исследования по психологии талантов и способностей развернулись широким фронтом. Этому способствовали два фактора: накопленные в психологии данные о природе таланта, условиях, обеспечивающих его развитие, и стремительный рост научных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы и историография истории зарубежной педагогики. – М., 1987.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. – М., 1994.
3. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики. – М., 1998.
4. Джурицкий А.Н. История образования и педагогической мысли: Учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
5. История педагогики и образования: Учебное пособие для педагог. учебных заведений / Под. ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 2004.
6. Корнетов Г.Е. Всемирная история педагогики. – М., 1994.
7. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2003.
8. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч.1–3. – М., 1988–1991.
9. Френе С. Избранные педагогические сочинения / Пер. с франц. – М., 1990.

ТРАДИЦИИ ФРАНЦУЗСКОГО ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, РЕАЛИЗУЕМЫЕ В ПАРАДИГМЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шеменова И.Е.

В статье рассматриваются исторические предпосылки современной парадигмы личностно-ориентированного образования. Автор подчеркивает взаимосвязь современной модели с гуманистическими идеями прошлых веков и выделяет особенности нынешнего этапа развития мировой педагогической мысли.

Ключевые слова: гуманистические тенденции в образовании, личностно-ориентированное образование, мотивация личности в обучении.

Процесс реформирования российского образования изменяет его отношение к человеку, который не является более средством достижения экономических целей, напротив, образование обращено к человеку как высшей ценности; оно ставит цели развития человека, его благополучия, обеспечивает личный суверенитет, владение собой, способность делать собственный выбор, способность быть человеком.

Гуманистическая миссия образования, его обращенность к человеку как к высшей ценности, стремление добиться расцвета талантов и способностей каждого человека возвращает нас к древней, но такой актуальной сегодня проблеме воспитания и обучения в гуманистическом личностно-ориентированном образовании.

Анализ различных взглядов на проблему отношения воспитания и обучения позволяет выделить следующие.

Воспитание признается независимым от обучения; соответственно этому строится педагогический процесс, идея независимости воспитания и обучения находит свое продолжение в независимости целей, содержания, методов, форм организации обучения и воспитания. В реальном же педагогическом процессе, на практике, процесс воспитания осуществляется на специально организованных мероприятиях, в специально отведенные для этого часы, а на уроках педагог обучает студентов. Считается, что высшая школа – это учебное заведение, где обучают наукам, а воспитание не является заботой, функцией ВУЗов, воспитанием должны заниматься семья и общественность.

Признается зависимость обучения от воспитания и воспитания от обучения. Они взаимодействуют, но это проявляется в зависимости результатов обучения от результатов воспитания и наоборот. Результат

воспитания, например – сформировавшийся познавательный интерес, который помогает процессу обучения. Он стимулирует активность и помогает успешному овладению умениями и навыками. Успех обучения обеспечивается наличием интереса к учению, и наоборот, владение навыками, способами учебной работы оказывается условием воспитания ответственности у обучаемых.

Обе эти точки зрения находят свое подтверждение в учебной практике, но не раскрывают единства самих процессов обучения и воспитания.

Проблему единства обучения и воспитания можно раскрыть, если обратиться к другому сущностному отношению образования – проблеме обучения и развития, то есть раскрыть ее через отношение к личности, к ее развитию и саморазвитию.

Данные педагогических исследований показывают влияние мотивации на перенос знаний, способов познавательной деятельности; учащиеся, равнодушные к учению, не стремящиеся к усвоению знаний, не интересующиеся содержанием усваиваемых знаний, относятся к теоретической сущности научных знаний с узко учебной установкой, как к чему-то чуждому действительности. В результате складывается специфическая структура знаний, где логические и чувственные элементы не обогащают друг друга, а сосуществуют. Это затрудняет применение знаний и способов деятельности, их использование как в труде, так и в общественной жизни, при оценке явлений действительности.

Влияние мотивации на способы учения разносторонне: мотивы выполняют побудительную функцию, смыслообразующую, структурирующую, определяют уровень активности, напряженности познавательной деятельности, регулируют ее, влияют на качественное своеобразие протекания процессов построения,

реализации, усвоения способов. Они влияют и на результаты мыслительной деятельности: полноту способа, прочность, правильность, на характер способа по степени продуктивности, по сложности, на его перенос в новые условия.

Принцип системного подхода к психолого-педагогическим явлениям и процессам был выдвинут Л.С. Выготским. Этот принцип – инструмент в исследовании проблемы единства обучения и воспитания. Однако анализ единства обучения и воспитания сводится часто к поиску зависимости результатов обучения от результатов воспитания, которые в лучшем случае находят выражение в характеристике этапов, уровней этих двух процессов, рассматриваемые как разные, изолированные, отдельные друг от друга, хотя и взаимосвязанные. Остаются в тени качественные изменения, которые претерпевают ведущие характеристики единства обучения и воспитания в ходе их взаимовлияния, взаимодействия.

Методологический анализ литературы по проблеме показал, что особый характер взаимосвязи мотивации и способов познавательной деятельности, функционирующих в единстве, отмечен исследователями, осуществившими анализ познавательной деятельности. «Мысль, – писал Л.С. Выготский, – не последняя инстанция, сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, наши побуждения и интересы, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффекторная и волевая тенденция, только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления».

Побуждением к поискам новых путей и способов решения задач служит обнаруживающаяся непригодность старых известных путей и способов (Рубинштейн С.Л.).

Характер взаимозависимости мотивации и способов, составляющих основу регуляции, таков, что изменения мотивов вызывает соответствующие изменения способов, что рождает новые мотивы. Значит, здесь сложная совокупность связей, которая выступает в виде своеобразной взаимообусловленности, где мотив выступает причиной функционирования определенного способа деятельности, который в свою очередь изменяет мотивационное состояние. Благодаря такому взаимодействию осуществляется регуляция познавательной деятельности.

Процесс внутренней регуляции познавательной деятельности – это не процесс управления умственными операциями мотивирующей сферы личности, а последовательный ряд переходов от мотивации к способу и обратно.

Таков специфический характер взаимосвязей между мотивами и способами, в результате которых мотивы и способы функционируют в единстве, обра-

зую целостность, единую регуляцию познавательной деятельности. Исследовать такой процесс нельзя путем изучения влияния мотивации на способы, взятые в их сформированном состоянии. Необходимы подходы, позволяющие выявить функции каждого из «переходов» от мотивации к способу и обратно в динамике, в движении познания, в развитии единства мотивации и способов учения.

Таким образом, анализ проблемы развития, движения единства мотивации и способов познавательной деятельности учащихся позволяет сформулировать некоторые идеи исследования единства обучения и воспитания.

Проблему единства обучения и воспитания нельзя решить, если рассматривать их взаимодействие, взаимовлияние в статике, в сформированном состоянии, например, взаимовлияние результатов обучения и воспитания.

Анализ функционирования обучения и воспитания в их единстве возможен через обращение к личности, ее развитию. В нашем исследовании обращение к личности осуществлялось через целостное ее образование – единство мотивации и способов познавательной деятельности. Мотивы и способы в их единстве выражают ядро целостной личности – единство ценностной, побудительной и исполнительной, процессуальной ее сторон.

Для того, чтобы познавательная деятельность (решение задачи) началась, необходимо желание ее осуществить, необходим мотив, побудитель этой деятельности. И здесь нужно воспитательное воздействие, помощь преподавателя.

Но эффективным воспитательное воздействие будет лишь в том случае, если мотив находится в состоянии зоны ближайшего развития (по Выготскому Л.С.). Когда мотив актуализирован, сформирован, он требует для своей реализации соответствующего способа деятельности, но если способы деятельности недостаточно развиты, необходимо обучающее воздействие на способ в зоне его ближайшего развития. Действие выполнено, но в этот момент информация от объекта о выполнении деятельности рождает новые мотивационные состояния, требующие воспитательного воздействия. Воспитательные и обучающие воздействия функционируют не по принципу линейной связи, здесь имеет место сложная система связей, взаимообусловленность, взаимодействие, благодаря которой и возможна регуляция познавательной деятельности школьника.

При нарушении взаимообусловленности обучения и воспитания, нарушении единства обучения и воспитания регуляция нарушается, выполнение деятельности невозможно, ибо учащийся еще не владеет способами познания и не имеет еще сформированной ценностной ориентации. При нарушении

единства обучения и воспитания деятельность распадается, и невозможно появление новообразований в развитии обучаемого.

Как видим, проблема единства обучения и воспитания – это проблема развивающего, личностно-ориентированного образования. Многосторонние аспекты функционирования этого единства требуют дальнейшего исследования.

Появление различных концепций личностно-ориентированного образования в отечественной и зарубежной педагогике знаменует начало нового этапа развития мировой педагогической мысли, особенностями которого состоят в следующем:

- изменяется представление о личности, которая, кроме социальных качеств, наделяется различными субъектными свойствами, в связи с чем меняется и ее роль в педагогическом процессе;
- подвергается ревизии отношение к учащемуся как объекту педагогических воздействий и за ним окончательно закрепляется статус субъекта образования и собственной жизни, обладающего уникальной индивидуальностью;
- меняется общий взгляд на образование в направлении более глубокого понимания его как культурного процесса, суть которого проявляется в гуманистических и творческих способах взаимодействия его участников;
- в педагогику активно проникают и становятся востребованными результаты новейших исследований о психологических механизмах развития личности.

Все это знаменует поворот к разработке теории образования как личностно-ориентированного культуросообразного педагогического процесса.

Личностно-ориентированное образование является прообразом педагогической культуры XXI века. Это образование, которое обеспечивает личностно-смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой личности, помогает ей самостоятельно решать свои жизненные проблемы.

Личностно-ориентированное образование актуализирует авторские характеристики педагогической деятельности, предъявляя повышенные требования к таким личностным качествам педагога, как осознание смысла своей профессии, выбор ценностей и целей, гуманистическая педагогическая позиция, творческое построение образовательно-воспитательного процесса.

В процессе обучения взрослых – аспирантов и соискателей – особую роль играет обучение иностранным языкам, так как будущий научный сотрудник должен уметь извлекать информацию из текста в адекватной форме, уметь общаться на иностранном языке в устной и письменной форме. Эта необходи-

мость использования языка как инструмента познания, средства коммуникации проявляется в том, что реальной действительностью стали разнообразные контакты: встречи на конференциях, симпозиумах, совместные публикации, семинары, стажировки, научный обмен кадрами.

В настоящее время нами предпринимаются попытки экспериментального поиска личностно-ориентированного обучения аспирантов и соискателей иностранному языку. Исходными позициями проводимой работы является предположение о том, что:

- иноязычное общение, используемое и как цель и как средство обучения, значительно повышает личную заинтересованность слушателей в овладении предметом и способствует раскрытию их внутренних возможностей и творческого потенциала;
- личностная ориентация как ведущее средство коммуникации в системе обучающий – обучаемый, обучаемый – обучаемый, обучающий – группа, обучаемый – группа создает вторичную, внутреннюю, исходящую от личности обучаемого мотивацию деятельности;
- максимальный учет социально-психологических характеристик обучаемых и групповых процессов обеспечивает объективное управление обучением и его личностную ориентацию.

Чтобы понять сущность резервов каждой обучаемой личности, а так же чтобы изучить и использовать данные о процессах, происходящих в группе, на наш взгляд:

- наиболее эффективными являются «экспресс-методы», позволяющие преподавателю быстро и объективно оценивать состояние обучаемого и группы, прогнозировать успешность дальнейшей деятельности в группе;
- наиболее объективным является изучение обучаемых и групповых процессов при естественном включении анкет, опросников и методик в этюды, игровые ситуации, то есть в живую ткань процесса обучения;
- очень полезным является дифференцированное ознакомление обучаемых с результатами исследования, направленное на индивидуальное развитие личности обучаемого и группы в целом.

Следуя выдвинутым предположениям, с первых занятий преподаватель старается создать «моральный комфорт», то есть такие взаимоотношения в группе, где способности каждого служат не границей, а продолжением его знаний и умений. Он стремится открыть духовное богатство каждого для других, вызвать удовлетворение от понимания того, что от реализации собственных способностей зависит групповой успех. Такие альтруистические эмоции

лежат в основе возникновения положительного эмоционального тона познания и общения.

Речь всегда обусловлена мотивами и детерминирована средой и личностью. Мотивация, исходящая от личности, наиболее эффективна, она дает общее энергетическое напряжение познания и общения. Причем, в процессе научения иноязычной речи в условиях некоторого принуждения (аспиранты и соискатели должны сдать кандидатский экзамен по иностранному языку) первичные мотивы (необходимость изучения для сдачи экзамена) имеют очень небольшое энергетическое напряжение и действуют чаще всего недолго. Поэтому преподаватель должен стремиться с самой первой встречи формировать вторичную мотивацию, возникающую в связи с успешностью деятельности, с приятностью процесса познания, с углублением интересов и т.д.

Если коммуникативная потребность обучаемого, встречаясь с предметом говорения – мыслью, отвечающей его индивидуально-личностным, а также возрастным особенностям взрослой аудитории, становится внутренним мотивом говорения на иностранном языке, то это уже само приводит в состояние активности более сложные, общесекундарные механизмы опережающего отражения, осмысления и оперативной памяти.

Исходя из этого, определяя психологические основы обучения устной иноязычной речи взрослых, мы опирались главным образом на общепсихологическую теорию школы Л.С. Выготского и его последователей, исследующих психологические установки. Следовательно, наше понимание процесса учебной деятельности по овладению иноязычной речью, то есть формирования речевых умений и навыков, взаимосвязано, с одной стороны, с понятиями деятельности, действия и операции, а с другой стороны, обуславливается потребностями и ситуативными факторами, взаимодействие которых обеспечивает формирование необходимой установки для реализации как учебной, так и иноязычной речевой деятельности.

Для формирования у слушателей достаточного уровня иноязычной компетентности, нами были отобраны серии диалогических единств, которые сгруппированы по коммуникативному намерению вокруг контактной, познавательной, регулятивной и ценностно-ориентационной функций, т.е. пред-

ставлены в такой форме, в какой они функционируют в реальном устно-речевом общении.

«Язык – это средство общения с другими людьми и одновременно орудие мыслительной активности, ибо в значительной мере мы мыслим словами. Поскольку двуязычный индивид владеет двумя средствами общения и двумя мыслительными орудиями, то двуязычие нам прежде всего представляется как увеличение возможностей индивида», и предоставление ему дополнительных условий для саморазвития. Поэтому доминирующим фактором в предлагаемой методике обучения мы считаем организацию в учебном процессе личностно-ориентированного общения, основанного на взаимном интересе обучающихся и обучающего, слушателей друг к другу, доброжелательных, тактичных, уважительных взаимоотношений собеседников. Именно такое общение, выраженное в соответствующей речевой форме, способствует как самовыражению личности, так и формированию представления о другом человеке, как о личности, достойной внимания и уважения.

Анализ процесса обучения, организованного в соответствии с выдвинутыми в начале положениями, показывает, что их использование значительно повышает эффективность обучения взрослых иностранному языку, так как позволяет раскрыть резервы личности, создать ситуацию успеха для слушателей, которая препятствует истощению внутренней мотивации и, наконец, заменить объяснение пониманием, следовательно, реализовать одну из фундаментальных идей личностно-ориентированного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., АН АПН СССР, 1956.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., Педагогика, 1991.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1960.
4. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека: Учебное пособие для спецкурса. – Пермь: Изд-во Пермского пединститута, 1971.
5. Педагогика: Учебное пособие. – М., Просвещение, 1976.
6. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: АН СССР, 1958.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1960.

**ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ
НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ****Левшина А.А.**

Сегодняшний мир стремительно меняется. Каждый день появляются новые изобретения, происходят события, способные повернуть ход истории. Это, безусловно, накладывает отпечаток на психику современного человека: ее главной характеристикой в таких средовых условиях должна стать лабильность, возможность подстраиваться под стремительно меняющуюся действительность. В этой связи особое значение придается психологической компетентности, основными видами которой являются когнитивная компетентность, социальная, коммуникативная и аутопсихологическая. Однако при очевидной значимости развития психологической компетентности, в современном российском образовании данному вопросу уделяется недостаточное внимание. В учебных планах образовательных учреждений отсутствует такой предмет, как «Психология», в штатном расписании школы численностью порядка тысячи человек будет работать всего один психолог. При подобном положении вещей говорить о формировании психологической компетентности личности, увы, не приходится. А ведь именно уровень сформированности психологической компетентности школьника обуславливает его лидерский потенциал, умение работать в команде, осознанность профессионального выбора, стрессоустойчивость. Все это определяет крайне высокую важность образовательных программ, направленных на формирование психологической компетентности, как для отдельной личности, так и общества в целом. В статье предлагается исторический анализ отечественных образовательных программ по психологии для школьников и предлагается авторская программа дополнительного психологического образования подростков.

Ключевые слова: психологическая компетентность, преподавание психологии, школьное обучение, профессиональная ориентация.

Подростковый возраст – один из самых сложных и противоречивых периодов жизни человека. Изменению подвергаются буквально все сферы: личностная, социальная, физиологическая. Подросток меняет свое отношение к себе и окружающим и к нему предъявляют уже совсем иные требования, чем раньше. Психике подростка приходится функционировать в состоянии постоянного стресса, что делает ее особенно уязвимой для внешних воздействий. В этой связи особое значение должно придаваться психологическому сопровождению образовательного процесса.

Сегодняшний мир стремительно меняется. Каждый день появляются новые изобретения, происходят события, способные повернуть ход истории. Это, безусловно, накладывает отпечаток на психику современного человека: ее главной характеристикой в таких средовых условиях должна стать лабильность,

возможность подстраиваться под стремительно меняющуюся действительность. Если ранее задачей учебных заведений было дать человеку необходимый багаж знаний, то в сегодняшней образовательной парадигме постулируются совсем иные принципы: научить самому добывать информацию, научить учиться. Концепция трех «L» (life long learning), которая легла в основу Болонского процесса, говорит о необходимости обучения в течение всей жизни. Но для того, чтобы это действительно было возможным, в первую очередь, необходим совершенно иной подход к организации учебно-воспитательного процесса. В современной психолого-педагогической науке большое распространение получил компетентный подход, в котором акцент ставится на том, что целью образовательного процесса должна быть не сумма знаний, умений и навыков, а сформированная компетентность личности, под которой понимается

интегральная личностная характеристика. В этой связи особое значение придается психологической компетентности, основными видами которой являются когнитивная компетентность, социальная, коммуникативная и аутопсихологическая. В структуре когнитивной компетентности выделяются такие элементы, как психологические знания, которые касаются осуществления познавательной деятельности человека, а также такие когнитивные качества личности, как креативность и открытость инновациям. К социальной компетентности относят социальный интеллект (способность человека оценивать задачи социального опыта), социальную информированность (знание человека о социальных институтах, своих правах и обязанностях) и социальные умения (умение лидировать и подчиняться, умение просить о помощи и решать задачи самостоятельно и т.п.). Под коммуникативной компетентностью принято понимать способность человека выстраивать желаемые контакты с положительным прогнозом на дальнейшее взаимодействие. Аутопсихологическая компетентность – умение использовать психологические знания для организации самопомощи, саморазвития, самомотивации и другой деятельности, направленной на собственную личность. Каждый из описанных компонентов психологической компетентности является важной характеристикой, способствующей успешной социализации личности в условиях современного мира.

Однако при очевидной значимости развития психологической компетентности, в современном российском образовании данному вопросу уделяется недостаточное внимание. В учебных планах образовательных учреждений отсутствует такой предмет, как «Психология», в штатном расписании школы численностью порядка тысячи человек будет работать всего один психолог. При подобном положении вещей говорить о формировании психологической компетентности личности, увы, не приходится. А ведь именно уровень сформированности психологической компетентности школьника обуславливает его лидерский потенциал, умение работать в команде, осознанность профессионального выбора, стрессоустойчивость. Перечисленные качества, в свою очередь, определяют не только траекторию индивидуального развития личности, но и многие социально значимые вопросы: от осознанности выбора будущей профессии зависит уровень квалификации специалистов, лидерский потенциал определяет качество управления государственными структурами, частными предприятиями. Все это определяет крайне высокую важность образовательных программ, направленных на формирование психологической компетентности, как для отдельной личности, так и общества в целом.

При этом следует отметить, что осознание важности формирования психологических знаний подрастающего поколения приходило российскому обществу на различных этапах исторического развития, и в соответствии с особенностями социально-политической и экономической обстановки методы и формы преподавания психологии существенно изменялись. В данной статье будет сделана попытка анализа методологических подходов к преподаванию психологии в средней школе в исторической перспективе и предложен один из возможных вариантов возрождения психологического образования в современной российской школе.

Психологическое образование школьников в дореволюционной России

В основе психологического образования данного периода можно условно выделить два этапа, разделенных как хронологически, так и по характеру подхода к преподаванию психологии. Первый этап (1804–1819 гг.) – характеризуется начальной попыткой введения психологии в школе. Цель данной акции состояла в интеллектуальной подготовке тех учащихся, которые планировали дальнейшее совершенствование своего образования в университете, и вооружение достаточным объемом психологических знаний как необходимых «для благовоспитанного человека» тех, кто не предполагал продолжение обучения. Инициаторы введения в школу психологии как учебной дисциплины скопировали программу зарубежной средней школы. При этом не учитывались реальные возможности российской действительности того времени, обусловившие отсутствие предпосылок для решения этой задачи – неподготовленность педагогов, не разработанность дидактических вопросов преподавания, низкое качество учебников, а главное – психологическая незрелость общества, еще не осознавшего в полной мере важность и необходимость психологического знания. Все это привело к тому, что первая робкая попытка введения психологии в учебные планы гимназий не увенчалась успехом. Второй этап (1906–1917 гг.) отличался тем, что развитие психологии в гимназиях в это время стимулировалось запросом общества и инициативой, идущей «снизу» – от педагогов, психологов, общественных деятелей; государство лишь официально закрепляло эту инициативу в специальных документах. В немалой степени росту психологического образования способствовали успехи в развитии психологии в России, которая в это время выделяется как самостоятельная область знания, становится точной экспериментальной наукой. Ответом психологической науки на запросы педагогической практики стало обилие методических и научных публикаций, множество учебников, разнообразие точек зрения на преподавание психологии в школе.

Введение психологии в школу сопровождалось развитием широких дискуссий научно-методического характера. Особенно активными сторонниками психологической подготовки школьников были Г.И. Челпанов и А.П. Нечаев, чьи учебники стали наиболее популярными. Г.И. Челпанов считал, что в гимназии основной акцент в содержании учебного материала должен быть сделан не на теоретической психологии, а не на экспериментальной. На этом же настаивал А.П. Нечаев, утверждавший, что «современная наука немыслима без эксперимента».

В методическом плане психологию рекомендовалось излагать как науку, основанную на данных опыта. Если преподаватель считал необходимым, он мог коснуться также основных философских вопросов в решении вопроса о душе, тем самым, вводя в обучение метафизический аспект психологии. Рекомендовалось излагать лишь твердо установленные положения, относящиеся к опыту, не освещая детально какие бы то ни было научные гипотезы, а лишь упоминая о них. Преподавателю давалось право самостоятельно определять объем и содержание курса психологии. Несмотря на столь активное продвижение психологии в практику школьного обучения, в 1912 году совещание при III Государственной Думе предложило проект, в котором объявлялось, что психология и логика не являются обязательными предметами, их преподавание должно носить факультативный характер и определяться местными органами школьного управления. Причин такого решения было несколько: это слабый, неподготовленный преподавательский состав, лишенный специальных знаний, а также недостаточная методическая проработанность курса, выражавшаяся в недостатке учебников, наглядных пособий, нехватке учебного времени.

После 1917 года, вместе с упразднением гимназий, замененных единой политехнической школой, психология на нескольких десятилетиях исчезает из программ школьного обучения.

Психологическое образование школьников в Советском союзе

В 1947 году психология вновь возвращается в советское школьное образование как учебный предмет, чему предшествовало широкое обсуждение этого вопроса в научной и педагогической среде, анализ опыта преподавания психологии в дореволюционной школе. Цели, стоящие перед этим учебным предметом, соответствовали ценностям государства: формирование у школьников марксистско-ленинского мировоззрения, гражданственности и активности. Советская психологическая наука, характеризующаяся научно-естественными ориентациями и находившаяся под идеологическим контролем со стороны государства, отреагировала на нужды школьной

психологии «скромностью» представляемого содержательного материала, набора методов, форм и средств обучения.

Введение психологии в учебные планы всех средних школ Советского Союза вновь поставило перед учеными и педагогами проблемы, которые были озвучены уже на предыдущих этапах: отсутствие подготовленных педагогических кадров, способных на качественно высоком уровне осуществлять психологическую подготовку учащихся, трудность усвоения учениками некоторых тем курса и слабость методического обеспечения учебного процесса. Подготовка необходимых педагогических кадров шла путем привлечения на краткосрочные курсы опытных учителей, в основном, преподавателей литературы, истории и биологии. В этих целях использовалась также система специальных семинаров для учителей психологии, на которых подробно разбирались каждая тема курса.

Психология преподавалась в течение 12 лет, с интересом воспринималась учениками и оказывала положительное влияние на формирование личности школьников. В 1958 году Верховный Совет СССР издал Закон о развитии образования. Период обязательного образования был расширен с 7 до 8 лет, а 9-й класс был добавлен в качестве старшего класса. Школам было дано распоряжение установить тесные связи с предприятиями и готовить выпускников к практической деятельности. В стране в условиях интенсивного роста промышленного производства остро ощущалась потребность в специалистах разного профиля, особенно в высококвалифицированных рабочих. Школьные учебные планы были пересмотрены в целях обеспечения их большего соответствия требованиям современной науки и технологии. Психология как обязательный предмет была вновь выведена за рамки школы.

Но 80-е годы ознаменовались очередным возвращением психологии в стены школы. Государство, заботясь о демографической политике, ввело новую дисциплину – «Этику и психологию семейной жизни». Цели этого учебного предмета непосредственно исходили от идеологов молодежной политики: воздействие на процесс личностного становления школьников; вооружение юношей и девушек основами знаний о браке и семье; формирование у них идеала социалистической семьи, потребности в ее создании, готовности к будущему вступлению в брак, умения правильно строить внутрисемейные отношения и воспитывать детей; воспитание непримиримого отношения к буржуазным взглядам на семью.

В 1982 году Министерством просвещения СССР и Академией педагогических наук СССР была выпущена типовая программа «Этика и психология семейной жизни» для старшеклассников. Она широко

применялась в общеобразовательных школах в течение десяти лет и получила положительные оценки со стороны учащихся и педагогов.

Данный предмет разительно отличался как от остальных школьных дисциплин, так и от предшествующих «форм» преподавания психологии в нашей стране. Наряду с традиционными методами преподавания, использовались новые дидактические приемы: ролевые игры, анкетирование, тестирование, анализ конкретных случаев из практики семейно-брачных отношений и др.

Дальнейшая судьба курса «Этика и психология семейной жизни» повторяет судьбу школьной психологии на предыдущих этапах. После выхода нового закона «Об образовании» в 1992 году курс «Этика и психология семейной жизни» был переведен в разряд факультативных дисциплин, и вскоре совсем исчез из учебных планов образовательных учреждений.

В настоящее время можно наблюдать очередную волну интереса к психологии. Ни на одном из выше рассмотренных этапов развития психологического школьного образования не было опубликовано столько учебников, программ курсов, учебных пособий, методических разработок и рекомендаций, как на этом. На запрос общества в этой области откликнулись и ученые-психологи, и психологи-практики, и педагоги. Однако все это носит разрозненный характер, и в современные школы психология пока может прийти только в качестве дополнительного образования.

И именно дополнительное психологическое образование на данном этапе развития отечественного образования представляется наиболее приемлемым.

Дополнительное образование открывает особые возможности для осуществления профессиональной ориентации школьников. И особенно эти преимущества очевидны для тех специальностей, которые не знакомы старшеклассникам из их школьного обучения. Так, представление о работе психолога у большинства абитуриентов формируется на основании голливудских фильмов и книг из серии «Помоги себе сам», что, безусловно, имеет мало общего с реалиями данной профессии. В итоге, поступив на факультет психологии и столкнувшись с реальными научными дисциплинами, лишенными ореола магии и таинственности, такой студент разочаровывается в своем выборе и пополняет ряды безработных и работающих не по специальности. Кстати сказать, процент работающих не по специальности среди выпускников психологических факультетов самый высокий. И только формирование системного представления об особенностях будущей профессии, возможность попробовать себя в данном виде деятельности до поступления

способны снизить процент ситуаций ошибочного профессионального выбора.

С сентября 2008 года Центром по работе с одаренными детьми «Дар» Дворца творчества детей и молодежи г. Ростова-на-Дону инициирован и реализуется авторский проект «Шаг в психологию». Следует оговориться, что целью данного проекта является не только профессиональная ориентация старшеклассников в области психологии, но и развитие психологической компетентности как интегральной личностной характеристики. Однако, определяя развития коммуникативной, когнитивной, социальной и аутопсихологической компетентности его участников как приоритетные задачи проекта, погружение старшеклассников в мир профессии психолога осуществляется естественным образом. Как показало проведенное нами исследование, реализация дополнительной психологической программы «Шаг в психологию» способствует не только выбору профессии психолога, как наиболее привлекательной, среди данных учащихся, но и общее более осознанное отношение к профессиональному выбору характерно для данной группы.

С каждым годом все чаще на различных уровнях власти поднимается вопрос о необходимости профессиональной ориентации старшеклассников. Главной причиной подобного внимания к образовательному процессу со стороны властей является крайне низкий процент работающих по специальности. Так, по данным социологического опроса, проведенного Росстатом и ГУ-ВШЭ, только 37 % россиян работает по специальности. Для сравнения, в Швеции лишь 10–18 % дипломированного населения выбирает работу, не соответствующую, полученному образованию. Безусловно, такое положение дел не может не отражаться на экономике страны: государство затрачивает огромные ресурсы на высшее образование граждан, которое в итоге оказывается никому не нужным. Сам собой напрашивается вывод о необходимости введения каких-то изменений в сферу профессионального образования. Одной из наиболее распространенных мер становится профориентация – работа с будущими абитуриентами над их профессиональным выбором. Однако, в большинстве случаев, профориентационная работа носит ситуативный характер, и представляет собой единичные тренинги и диагностики, которые чаще вносят больше сумятицы в юные головы абитуриентов, нежели дают ответы. Наиболее эффективной формой профориентационной работы могла бы стать профессиональная практика – возможность увидеть особенности трудовой деятельности своими глазами. Конечно, данное направление деятельности могло бы реализовываться непосредственно предприятиями и организациями, осуществляющими вхождение ра-

ботника в коллектив и в саму трудовую деятельность. Но, учитывая тот факт, что большинство выпускников вузов изначально выбирают работу не по специальности, а система вузовских производственных практик в нашей системе высшего образования развита крайне слабо, то реализация данного направления профориентации «на местах» невозможна. Однако реализация данного направления все-таки возможна, и эту возможность предоставляет система дополнительного образования.

Диагностика профессиональных ориентаций участников проекта «Шаг в психологию» осуществлялась по следующим методикам: дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А. Климова, тест Дж. Холланда на определение профессионального типа личности, опросник карьерных ориентаций Э.Шейна, тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (TSI).

Результаты данной диагностики позволили выявить несколько особенностей группы, проходившей дополнительное психологическое образование:

- 1) доминирование профессиональных ориентаций в отношении профессий творческого плана и направленных на работу с людьми (тест Холланда, ДДО);
- 2) сформированность профессиональных предпочтений, явное доминирование одного – двух профессиональных типов над остальными (тест Холланда, ДДО);
- 3) соответствие профессиональных предпочтений (тест Холланда, ДДО) интеллектуальному профилю личности (TSI);
- 4) среднегрупповые показатели карьерных ориентаций больше соответствуют нормативным показателям для группы студентов, нежели школьников (по данным среднегрупповых результатов психодиагностического обследования трех различных групп испытуемых; Кошелева, 2001).
- 5) Полученные данные позволяют говорить о высоких потенциальных возможностях дополнительного психологического образования старшеклассников для решения задач профессиональной ориентации. Данное направление работы позволяет не только сформировать представление о психологии, как о профессии, но и в целом подготовить личность к осознанному профессиональному выбору, вне зависимости от характера будущей деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корнилов К.Н. О преподавании психологии в средней школе // Советская педагогика. – 1943. – № 8–9.
2. Стоюхина Н.Ю. Методика преподавания психологии: история, теория, практика. – М., 2009.
3. Чепланов Г.И. Задачи современной психологии. – М., 1910.

СОВРЕМЕННАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНО-СЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРИБОЩЁННОСТИ К МУЗЫКЕ

Бондарь К.В.

В данной статье целью автора стало рассмотрение различных точек зрения, по проблеме музыкального восприятия на современном этапе. Рассмотрены основные воззрения различных учёных и исследователей на тему музыкальной психологии и исследования ценностно – смысловой сферы. Описана актуальность и новизна исследования, а так же приведён ряд гипотез и задач предполагаемой научной работы.

Ключевые слова: психология искусства, психология музыки, ценностно-смысловая сфера личности.

В настоящее время музыка играет важную роль в повседневной жизни миллионов людей. Определение её феноменов и формулирование её законов занимает центральное место, в научной работе многих учёных. Социологи, психологи, искусствоведы, музыкальные педагоги и просто обычные люди, – все они в той или иной мере подвержены постоянно меняющимся музыкальным тенденциям. Отчасти эти тенденции и подтолкнули психологов на более детальное изучение взаимосвязи человека и музыки и выделение из общей психологии самобытной отрасли – музыкальной психологии или психологии музыки. Область музыкальной психологии является пограничной между сферой искусства и сферой науки о человеке [1].

Сегодня, когда музыка стала неотъемлемой частью жизни любого человеческого сообщества, каждый профессиональный музыкант должен особенно хорошо чувствовать и понимать своё предназначение. Следует отметить, что в настоящее время, в обществе нарастает потребность в музыкальной составляющей его культуры. И долг искусства, отраслью которого является музыка – помочь обществу пережить трудности, давая надежду и моральную поддержку. Вообще, говоря о современной культуре, можно констатировать наличие некоторых изменений. Как структурно, так и функционально «Когда-то искусство требовалось, чтобы перебить невыносимую жизненность смерти, теперь – чтобы перебить невыносимую смертную скуку жизни» [4, с. 225]. Следуя дальше за профессором Шкуратовым, рассматривая культурные транспозиции от культуры дописьменной к культуре письменной, и от письменной к визуальной, можно говорить о появлении в музыкальном произведении третьего пласта – визуального. Это важный аспект в анализе воздействия современного музыкального произведения.

Проблеме понимания того, что есть музыка, рассмотренной сквозь призму психологии, были посвящены теоретические разработки выдающихся музыкантов, психологов и педагогов – Алексеева А., Бочкарева Л.Л., Лосева А.Ф., Тарасова Г.С., Когана Г.М., Нейгауза Г.Г., Петрушина В.И., Федорова Е.Е. и др. Можно вспомнить и классические для психологии имена зарубежных учёных – В. Вундт, Г. Гельмгольц, К. Штумпф, Т. Адорно и др.

Несмотря на определенную разработанность этой темы, существующий научный плюрализм не позволяет считать эту тему досконально изученной. Ныне мы встречаемся с настоящим взлетом музыкально-психологических изысканий. Вышли в свет программы по психологии для музыкальных вузов, хрестоматии, альманахи, защищен ряд диссертационных работ (И.Е. Виноградова, Я.Т. Жакупова, Е.А. Глазкова). Появились психологи музыки, которая понимается ими как отрасль психологии искусства, изучающая воздействие музыки на человека и его активную музыкальную деятельность [3]. Музыкальная психология исследует проблемы процессов формирования развития и определения музыкальных способностей; психологических механизмов сочинения, исполнения, восприятия и обучения музыке; применения музыки как массового средства коммуникации (в концертах, спектаклях, кино, на телевидении, радиовещании); влияние функциональной музыки на производительность труда; лечебного воздействия музыки на человека; профессиональной деятельности музыканта: его обучение, воспитание профессиональных и артистических качеств (умение общаться с публикой и воздействовать на нее); эстетической, нравственной и воспитательной роли музыки в формировании подрастающих поколений; влияния музыки на повышение творческого потенциала личности. Одним

из направлений музыкальной психологии является психология музыкальной деятельности, которая изучает основные ее виды: слушание (восприятие), исполнение, сочинение и преподавание музыки. Особый аспект – изучение ценностных особенностей музыкантов: специфика, креативная направленность, выявление индивидуальных центральных.

Проблема изучения ценностно-смысловой сферы личности в настоящее время приобретает все более комплексный характер, являясь предметом различных социальных дисциплин, и представляет собой важную область исследований, расположенную на стыке различных отраслей знания о человеке – философии, социологии, психологии, педагогики. Теоретический анализ и исследования ценностно-смысловой сферы на различных уровнях создали необходимость использования понятий и методологических оснований смежных научных дисциплин. Ценностно-смысловая сфера личности включает в себя два основных компонента – ценностные ориентации и систему личностных смыслов [2]. Оба компонента неразрывно связаны с понятием личность, поскольку тесно соприкасаются с изучением человеческого поведения и побуждений. Как общенаучные понятия они способствуют объединению исследуемых объектов различных наук. Истоки науки о музыкальной психологии уходят своими корнями в ретроспективный туман античности. Можно сделать предположение, что с появлением первых внятных мелодий появились и носители первых эстетических суждений, касательно этих мелодий. Первые предпосылки научных подходов, в понимании музыки, можно обнаружить в работах античных философов. Согласно современным системным представлениям, искусство полифункционально и служит удовлетворению целого комплекса потребностей. В искусстве выделяют эвристическую, коммуникативную, социально-организаторскую, воспитательную, просветительскую, познавательную, прогностическую, оценочную, катарсическую, гедонистическую, развлекательную и другие функции. Каждый автор выделяет свой набор функций, порой без четкого критерия их определения. Любое восприятие, по мнению В.И. Петрушина, представляет собой процесс категоризации – отнесение данного предмета к тому или иному классу однотипных предметов. Однако в художественном восприятии к этому процессу подключаются механизмы эмоционального заражения и сопереживания. Человек почти никогда не воспринимает объект в объективно – нейтральном плане. Почти всегда он прибавляет к увиденному и услышанному нечто из своего прошлого опыта, который проецируется на то, что воспринимается. Люди с позитивной Я-концепцией и соответственно высокой самооценкой, как правило, более адекватно

воспринимают то, что видят и слышат. [1] На современном этапе важной тенденцией является постепенное объединение когнитивного и личностного аспектов психологии творчества. Музыкальное творчество с точки зрения психологии сейчас понимается как форма развития. Психология творчества, таким образом, превращается в науку о психологическом механизме развития живых систем, построенном на принципе их внутрисистемного взаимодействия.

Методологическую и теоретическую основу предполагаемого исследования составили следующие психологические работы:

- теории о ведущей роли креативности личности в музыкально-творческом процессе (Г.Г. Нейгауз, Я.А. Зак, К.Н. Игумнов, Е.М. Тимакин);
- исследования творческой личности и ее развитие в художественной деятельности (П.А. Просецкий, В.А. Селиченко, Я.А. Пономарев, П.М. Якобсон, М.И. Меерович, Л.И. Шрагина, Б.М. Теплов, К.В. Тарасова, В.И. Петрушин, М. Готсдинер, Ю. Вахранев, В. Медушевский, Г.Л. Ержемский);
- положения о специфической роли образного ассоциирования в музыкальной деятельности (Н.И. Анчукова, В.Г. Ражников, Г.М. Цыпин, Н.Н. Токина, Г. Орлов, О. Мессиян, И.Д. Рудь, И.И. Цукерман, Е.В. Назайкинский);
- акмеология (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.Г. Зазыкин, Е.Н. Богданов, Н.А. Коваль, В.Н. Маркин);
- изучение ценностно-смысловой сферы взрослых различных профессиональных контекстах (И.В. Абакумова, В.Н. Дружинин, А.В. Серый, М.С. Яницкий, Я.Л. Коломинский, Л.Н. Коган, В.А. Ядов).

Вследствие этого, психологическая практика требует осмысления теоретических установок психологии музыки. Анализ исследований, посвященных изучению ценностно-смысловой сферы музыкантов, показал, что проблема процесса создания музыкального образа, актуализирующегося ценностно-смысловым содержанием музыканта, как субъекта музыкального переживания, изучена недостаточно. Именно ценностно-смысловая сфера определяет особенности инициации креативного процесса в музыкальной деятельности, опосредуя специфические, свойственные именно данной личности музыкальные образы.

Таким образом, исследование ценностно-смысловой сферы людей с разным уровнем приобщенности к музыкальной культуре обусловлено рядом противоречий:

- между усилением потребности в стимуляции эмоционально-эстетического развития и отсутствием реальных технологий достижения;
- между реальным механизмом восприятия музыки на уровне индивидуальной ценности и от-

сутствием описаний в психологии механизма психосемантического эффекта;

- между технологией интеллектуальной стимуляции и отсутствием направленного воздействия на принятие музыки как ценностной единицы.

Выявленные противоречия определили актуальность проблемы, которая состоит в необходимости исследования ценностно-смысловой сферы, определяющей особенности инициации креативного процесса в музыкальной деятельности, опосредуя специфические, свойственные именно данной личности музыкальные образы.

Актуальность указанной проблемы обусловила выбор темы диссертационного исследования: «Исследование ценностно-смысловой сферы людей, с разным уровнем приобщённости к музыкальной культуре».

Цель работы – исследовать ценностно-смысловую сферу людей, с разным уровнем приобщённости к музыкальной культуре.

Объектом исследования могут выступить взрослые в возрасте от 20 до 40 лет с разным уровнем приобщённости к музыкальной культуре.

Предметом исследования – ценностно-смысловая сфера людей, с разным уровнем приобщённости к музыкальной культуре.

Также возможно сформулировать гипотезы исследования:

- уровень приобщённости к музыкальной культуре влияет на ценностно-смысловые особенности людей;
- люди с разным уровнем приобщённости к музыкальной культуре имеют различные смысло-жизненные ориентации, образ мира и способы взаимодействия с ним;
- уровень приобщённости к музыкальной культуре оказывает существенное влияние на смысловые центрации и жизненные приоритеты;
- знание различий смысло-жизненных ориентаций может стать основой для разработки системы тренингов и психотерапевтических программ.

Вследствие этого выделены следующие задачи исследования.

1. Провести теоретический анализ исследований по проблеме смысло-жизненных ориентаций (СЖО) и ценностно-смысловых ориентаций личности, сферы с целью определения понятий «смысл», «ценности» в контексте изучения ценностно-смысловой сферы людей, с разным уровнем приобщённости к музыкальной культуре.
2. Провести исторический обзор умозрений и работ учёных, в разных культурно-исторических эпохах, касательно музыкального восприятия.
3. Рассмотреть особенности восприятия музыки людьми, в связи с их личностно-типовыми особенностями.

4. Подобрать и апробировать методики исследования ценностно-смысловой сферы.

5. Разработать анкету-опросник, направленную на выявление приобщённости к музыкальной культуре.

6. Обобщить результаты эмпирического исследования, направленного на изучение ценностно-смысловой сферы людей, с разным уровнем приобщённости к музыкальной культуре.

Можно предположить и методы исследования:

- теоретический анализ психологических, культурологических и музыковедческих источников по проблеме исследования;
- диагностическое эмпирическое исследование с использованием личностных тестовых методик, оценочных шкал;
- анализ, обобщение;
- статистическая обработка данных.

С учетом цели, объекта, предмета, гипотезы и задач исследования возможно использовались следующие методики психологической диагностики.

1. Определение жизненных ценностей личности (Must-тест) (П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобова).
2. Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова).
3. Экспресс-диагностика социальных ценностей личности.
4. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) (Д.А. Леонтьева).
5. Методика «ценностные ориентации» М. Рокича.
6. Анкета опросник (К.В. Бондарь, И.В. Абакумова).

Предполагаемая база исследования. По нашим прогнозам всего в исследовании добровольно должны принять участие 15 человек. Из них половина женщин и половина мужчин в возрасте от 18 до 30 лет. Все испытуемые принимали участие в эксперименте по своему желанию. В первой группе будут представлены музыканты города Ростова-на-Дону, регулярно гастролирующие и участвующие в музыкальных мероприятиях. Вторую группу составят люди, не являющиеся музыкантами, но регулярно посещающие концерты и другие музыкальные мероприятия, имея богатую палитру музыкальных пристрастий. В третью группу войдут люди, не имеющие музыкальных пристрастий и индифферентно относящиеся к музыкальной культуре.

Репрезентативность выборки определяется количеством экспериментуемых (необходимой и достаточной выборкой) и их добровольным участием в исследовании.

Достоверность полученных результатов исследования гарантирована:

- общей логикой построения исследования и целостным подходом к решению проблемы;

- методологической обоснованностью и непротиворечивостью исходных теоретических положений исследования;
- подбором комплекса диагностических методик, использованием проверенных стандартизированных методик и корректной организацией опытно-экспериментальной работы;
- статистическими методами обработки полученных в ходе эксперимента данных;
- результатами экспериментальной работы, практическим подтверждением основных положений исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. – М. Академический Проект, Трикста, 2008. – 400 с
2. Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности: Учебное пособие. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.
3. Старчеус М.С. Музыкальная психология: Хрестоматия. – М., 1992.
4. Шкуратов В.А. Искусство экономной смерти. Сотворение видемира. – Ростов-на-Дону: Нарра-дигма, 2006. – 400 с.

ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Мирошниченко А.В.

В работе поднимается вопрос амбивалентности трансформаций под влиянием информационно-коммуникационных технологий относительно направлений психического развития – позитивных или негативных.

Затрагивается также вопрос психологического исследования информационной культуры в нашей стране с точки зрения рассмотрения истории внедрения, основных этапов, сложностей происходящего процесса и скорости развития информационных технологий.

Кроме этого, подняты вопросы важности и рисков повсеместного использования информационных технологий, а также уровень личностной готовности персонала к таким изменениям.

Ключевые слова: психологические исследования, информационная культура, деформация ценностей, информационные технологии, специфика мотивации студентов, способы ослабления деформирующего влияния.

Все мы сейчас живем в сложное время, сложное в социальном, психологическом, моральном плане. Происходит переоценка ценностей, расслоение общества, изменение психологического стереотипа людей. При этом крайне важно каждому студенту научиться за короткий промежуток времени осваивать, преобразовывать и использовать в практической деятельности огромные массивы информации. Однако данная задача выстраивает определенные критерии к психологическим особенностям личности студента, работающего с информационными технологиями. Влияние информации может быть: локальной, региональной, глобальной; умышленной и неумышленной. Необходимы параметры и критерии, позволяющие установить характер вреда (умышленный или нет) или пользы, меру, количество и качество последствий. Критерии оценки могут быть объективными и субъективными или экспертными. Они же могут стать основой системы управления и регулирования энергоинформационных потоков.

Стоит актуальная задача найти соотношения между позитивными и негативными последствиями информационно-коммуникационных технологий, отношению к ним реальных и потенциальных пользователей. Существуют следующие потенциально негативные трансформации личности под влиянием информационно-коммуникационных технологий: крайние формы увлечения компьютерными играми (иногда именуемые «игровой наркоманией»), компьютерное хакерство как результат выходящего за пределы необходимости увлечения познанием в сфе-

ре высоких технологий, своеобразная «зависимость» от интернета, аутизация (замкнутость и неразговорчивость, невнимание к другим людям, отсутствие интереса к ним, непонимание их действий, чувств, мотивов), диссинхрония (неравномерность) развития – к примеру, интеллектуальная сфера может опережать в развитии то, что относится к сфере взаимодействия с другими людьми (т.н. «социальный интеллект»), и наоборот. Представлена точка зрения, согласно которой информационно-коммуникационные технологии амбивалентны относительно направлений психического развития – позитивных или негативных – и потому не могут считаться ответственными за те или иные трансформации.

В современной психологической науке большинство исследований посвящено влиянию информационных технологий на психофизиологические особенности (Войскунский А.Е., Гордеева А.В., Титова С.В.), когнитивные характеристики (Ашанин В.С., Филенко Л.В., Максимов В.И., Качаев С.В., Robert L. Solso) и поведенческие проявления (Балуев Д.Г., Бондаренко Т.А., Ениколопов С.Е., Колобов О.А.). При этом наблюдается очевидный дефицит исследований, где деформации анализировались бы с точки зрения ценностно-смысловой интерпретации личности, а те работы, которые в этом направлении ведутся, главным образом, акцентируют внимание на крайних формах зависимости. Однако с психологической точки зрения не менее важной является проблема личностной предрасположенности к возникновению зависимости от информационных технологий. Кто

находится в зоне риска? Какие смысло-жизненные стратегии в наибольшей степени ориентируют личность на аддиктивное поведение? Возможно ли через психолого-дидактическое сопровождение предотвратить нежелательные личностные деформации? Эти вопросы определили проблему настоящего исследования.

Общая теория ценностно-смысловой сферы исследовалась такими авторами как А.В. Запорожец, А.Г. Здравомыслов, В.С. Мухина, В.А. Серебрякова, Д.И. Фельдштейн, М.С. Яницкий и др.). В ряде исследований было показано, что роль ценностно-смысловой сферы в жизни человека состоит в том, что она придает определенную устойчивость поведению человека и позволяет гибко адаптироваться к изменениям условий жизни и деятельности (Л.И. Анцыферова, Ф.Е. Василюк, Ю.А. Васильева, Г.В. Залевский, Д.А. Леонтьев и др.). Более того, особенности ценностно-смысловой сферы личности играют решающую роль в критической жизненной ситуации, характеризующейся фрустрацией базовых потребностей, угрозой реализации основных ценностей личности (В.С. Братусь, И.А. Кудрявцев, В.П. Ларичев, М.Ш. Магомед-Эминов, Д.В. Ольшанский, В.В. Яковлев и др.). Воздействия ИТ на общество в целом и личность пользователя в частности, изучали А.Е. Войскунский, Н.А. Носов, В.В. Петухов, Ю.М. Кузнецова, Н.В. Чудова и др.

Таким образом, сегодня информационная культура личности является важнейшим фактором не только нравственного, физического и интеллектуального здоровья отдельной личности, но и устойчивости общества в целом. Изучение этих качеств, создание средств и способов их измерения – важнейшая проблема науки и техники уже сегодня.

За последние 5 лет число студентов, умеющих пользоваться компьютером, увеличилось примерно в 10 раз. Как отмечает большинство исследователей, эти тенденции будут ускоряться независимо от системы образования. Однако, как выявлено во многих исследованиях, юноши знакомы в основном с игровыми компьютерными программами, используют компьютерную технику для развлечения. При этом познавательные, в частности образовательные, мотивы работы с компьютером стоят примерно на двадцатом месте. Таким образом, для решения познавательных и учебных задач компьютер используется недостаточно.

Одна из причин такого положения связана с тем, что компьютерные технологии в образовательных учреждениях не нашли еще своего должного применения. В образовательных учреждениях же, где ведется обучение детей на компьютере, не все его возможности реализуются в полной мере. Большинство преподавателей даже не знакомы с компьютерными

технологиями и не имеют представления о способах их использования в обучении.

В настоящее время всё больше проявляется деформация ценностей у людей, работающих с информационными технологиями, как на профессиональном, так и на любительском уровнях. Очевидно и то, что информационные технологии продолжают развиваться, иногда замещая принципиально важные моменты образовательного процесса. Несмотря на такие проявляющиеся риски, информационные технологии (ИТ) и образовательный процесс уже неразрывные понятия и мы не можем их просто замещать или разделять. Несомненно, ИТ обогащают образовательный процесс, но на каком-то этапе начинают отвлекать, замещать, мешать. Наша основная задача сегодня найти оптимальный уровень использования информационных технологий в образовательном процессе при условии высокой эффективности образовательного процесса и воспитания всесторонне развитой личности.

Наиболее интересные вопросы в анализе взаимодействия человек-ИТ: соотношения между позитивными и негативными последствиями информационно-коммуникационных технологий, отношение к ним реальных и потенциальных пользователей. Существуют следующие потенциально негативные трансформации личности под влиянием информационно-коммуникационных технологий: крайние формы увлечения компьютерными играми (иногда именуемые «игровой наркоманией»), компьютерное хакерство как результат выходящего за пределы необходимости увлечения познанием в сфере высоких технологий, своеобразная «зависимость» от интернета, аутизация (замкнутость и неразговорчивость, невнимание к другим людям, отсутствие интереса к ним, непонимание их действий, чувств, мотивов), диссинхрония (неравномерность) развития – к примеру, интеллектуальная сфера может опережать в развитии то, что относится к сфере взаимодействия с другими людьми (т.н. «социальный интеллект»), и наоборот. Представлена точка зрения, согласно которой информационно-коммуникационные технологии амбивалентны относительно направлений психического развития – позитивных или негативных – и потому не могут считаться ответственными за те или иные трансформации.

Выполнены эмпирические исследования мотивации пользователей интернета, проанализированы актуальное состояние и перспективные направления развертывания дальнейших исследований познавательных и коммуникативных применений интернета и www.

На теоретическом и эмпирическом уровнях изучены особенности психологических механизмов идентификации и самопрезентации у пользователей

современных информационно-коммуникационных технологий, специфика их видоизменения и трансформации на примере активно применяющих интернет подростков. Проанализированы имеющиеся в научной литературе представления о таком виде психопатологии, как зависимость от интернета или «интернет-аддикция»; предложены клиническая и интегративная (объединяющая информационный, нейропсихологический и патопсихологический подходы) модели зависимости от интернета.

В рамках обширного рассмотрения методов диагностики, профилактики и коррекции профессионального стресса ведется работа по изучению когнитивных и поведенческих эффектов, возникающих в ситуациях (достаточно распространенных в сфере применения информационно-коммуникационных технологий) вынужденного совмещения последовательных и параллельных задач; экспериментально выявлены применяемые людьми в подобных ситуациях стратегии и их влияние на продуктивность компьютеризированной деятельности.

Выполнены исследования, направленные на теоретическое и практическое обоснование обусловленных применением информационно-коммуникационных технологий модификаций методов проведения психологического исследования (количественного и качественного); среди наиболее актуальных методов могут быть названы, к примеру, онлайн-эксперимент, веб-опрос и опрос посредством электронной почты, дистантная психодиагностика и дистантная диагностика знаний, дистантная форма психологического консультирования, веб-практикум и т.п. Осуществляются исследования гендерных аспектов применения интернета, продемонстрированы определенные различия между паттернами применения сетевых сервисов женщинами и мужчинами. Проведено изучение психологических особенностей малоизвестных прежде и таких заметных популяций и сообществ как хакеры и игроки в компьютерные игры. Поставлена и детально рассмотрена проблема выявления и изучения особенностей такой разновидности одаренности, как одаренность в применении ИТ (к примеру, можно говорить об одаренности программистов, в том числе подростков, веб-дизайнеров и т.п.). Сотрудники факультета психологии ЮФУ принимают участие и в решении такой актуальной в настоящее время задачи, как обеспечение информационно-психологической безопасности человека, изучение его ценностно-смысловой сферы.

Для создания полной картины исследования необходимо тестировать и анализировать психоэмоциональное состояние исследуемого на каждой стадии взаимодействия с компьютером. Важно отслеживать и динамику развития и преобладание развития таких

качеств обучаемых, как долговременная память (которая редко развивается при общении с компьютером) и творческая фантазия. Из моих личных наблюдений в среде с бурно развивающимися компьютерными технологиями чрезвычайно важны методики концентрации внимания. В образовательном процессе следует не только заинтересовать студента предметом обучения и используемыми компьютерными технологиями, но и полностью лишить отвлекающих факторов. Ситуация сложна тем, что таких факторов огромное множество в современном персональном компьютере. Задача мотивировать студента на целенаправленное использование компьютера как средство получения новых знаний по предмету и инструмент обработки, передачи, преобразования информации стоит, в первую очередь, перед преподавателем.

Одним из самых действенных способов ослабления деформирующего влияния взаимодействия с компьютером является временное отстранение студента от деятельности, профессионального окружения или их смены. Должно уделяться особое внимание обновлению и укреплению физического, психологического, психофизиологического потенциала студента, поддержанию его трудоспособности. Обязательным условием противодействия деформации является формирование и развитие индивидуально-психологических качеств, которые блокируют деформирующее влияние. Из рекомендаций можно выделить следующие: научить обучаемых планировать время работы, обучить различным способам решения одной и той же задачи, приемам работы с поисковыми системами и каталогами, умению критически оценивать получаемую мультимедиа-информацию.

Международные образовательные учреждения разрабатывают новые направления деятельности для создания условий перехода на современные информационные технологии. По их мнению, наиболее быстрый способ включения нашей страны в мировую образовательную систему – создание учебным заведениям России условий для использования глобальной сети Интернет, считающейся моделью коммуникации в условиях глобального информационного общества. Министерство образования РФ видит следующие пути вхождения отечественной системы образования в мировую информационно-образовательную среду:

- совершенствование базовой подготовки учащихся школ и студентов высших и средних учебных заведений по информатике и современным информационным технологиям;
- переподготовка преподавателей в области современных информационных технологий;
- информатизация процесса обучения и воспитания;

- оснащение системы образования техническими средствами информатизации;
- создание современной национальной информационной среды и интеграция в нее учреждений образования;
- создание на базе современных информационных технологий единой системы дистанционного образования в России;
- участие России в международных программах, связанных с внедрением современных информационных технологий в образование.

Изучение психологических и социальных аспектов взаимодействия человека и компьютера, а также поиск эффективных методов применения информационных технологий приобретают в настоящее время особую актуальность. Применения компьютеров в повседневной жизни имеет как положительные, так и отрицательные стороны.

Среди психологических особенностей людей, имеющих многолетний контакт с компьютером, выделяют упорство, настойчивость в достижении целей, независимость, склонность к принятию решений на основании собственных критериев, пренебрежение социальными нормами, склонность к творческой деятельности, предпочтение процесса работы получению результата, а также интровертированность, погруженность в собственные переживания, холодность и не эмоциональность в общении, склонность к конфликтам, эгоцентризм, недостаток ответственности.

Однако, растущее применение компьютеров во всех сферах человеческой деятельности порождает новые проблемы. В отечественной и зарубежной психологии выделяют следующие психологические феномены, связанные с освоением человеком новых информационных технологий:

- персонификацию, «одушевление» компьютера, когда компьютер воспринимается как живой организм;
- потребность в «общении» с компьютером и особенности такого общения;
- различные формы компьютерной тревожности;
- вторжение во внутренний мир человека, ведущее к возникновению у некоторых пользователей экзистенциального кризиса, сопровождающегося когнитивными и эмоциональными нарушениями. При этом может происходить переоценка ценностей, пересмотр взглядов на мироздание и свое место в мире.

Одной из негативных сторон информатизации является появление у некоторых людей (и не только пользователей) компьютерной тревожности. В настоящее время не существует четкого определения, этого понятия, нет и общепризнанных методов профилактики и лечения компьютерной тревожности.

Большинство психологов подразумевают под нею страх, возникающий при работе на компьютере или при размышлении о ней. Установлено, что уровень компьютерной тревожности позволяет предсказать успешность обучения работе на компьютере. Г. Маркулидес показал, что наличие компьютерной тревожности значительно снижает компьютерную грамотность и интерес к работе на компьютере. Люди, испытывающие высокую тревогу при выполнении какого либо задания на ЭВМ, как правило имеют отрицательное отношение к компьютеру. С другой стороны, как указывают Д. Кэмпбелл и К. Перри, отрицательные эмоции в некоторых случаях могут стимулировать рост активности, стремление выполнить задание как можно лучше и приводить тем самым к повышению успешности деятель. Соотношения между позитивными и негативными последствиями информационно-коммуникационных технологий, отношению к ним реальных и потенциальных пользователей. Существуют следующие потенциально негативные трансформации личности под влиянием информационно-коммуникационных технологий: крайние формы увлечения компьютерными играми (иногда именуемые «игровой наркоманией»), компьютерное хакерство как результат выходящего за пределы необходимости увлечения познанием в сфере высоких технологий, своеобразная «зависимость» от интернета, аутизация (замкнутость и неразговорчивость, невнимание к другим людям, отсутствие интереса к ним, непонимание их действий, чувств, мотивов), диссинхрония (неравномерность) развития – к примеру, интеллектуальная сфера может опережать в развитии то, что относится к сфере взаимодействия с другими людьми (т.н. «социальный интеллект»), и наоборот. В работах [9, 12] представлена точка зрения, согласно которой информационно-коммуникационные технологии амбивалентны относительно направлений психического развития – позитивных или негативных – и потому не могут считаться ответственными за те или иные трансформации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.С., Анцыборов А.В. Интернет-аддикция как форма зависимого поведения // Русский народный сервер против наркотиков «NarCom.ru». URL: www.narcom.ru/cabinet/online/45.html
2. Бенно А. Об организации групповой работы и выборе заданий для нее // Советская педагогика и школа. – Тарту, 1972. – С. 93–104.
3. Беспалько В.П. Теория учебника. Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.

6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
7. Войскунский А.Е. Психологические исследования деятельности человека в Интернете // Информационно-аналитический журнал «Информационное общество». URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf>
8. Войскунский А.Е. Психология компьютеризации – история и современность // Творческое наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова и современная психология мышления (к 70-летию со дня рождения): Тезисы докладов научной конференции ИП РАН, 22–23 мая 2003. – М.: ИП РАН, 2003. – С. 207–212.
9. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1992. – 154 с.
10. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Информатизация образования – новая учебная дисциплина // Материалы XVI международной конференции “Применение новых технологий в образовании”. – Троицк: МОО ФНТО “Байтик”, 2005. – С. 102–104.
11. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. О разработке учебника “Информатизация образования” // Вестник МГПУ. Серия информатика и информатизация образования. – М.: МГПУ, 2005. – № 1(4). – С. 24–28.
12. Костинский А. Существует ли Интернет-зависимость? // Все о психологии во Владивостоке. Электронная библиотека. URL: <http://www.psyvlad.ru/>
13. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981.
14. Майер Р.В. Информационные технологии и физическое образование. – Глазов: ГГПИ, 2006. – С. 3–15.
15. Тихомиров О.К., Бабанин Л.Н. ЭВМ и новые проблемы психологии. – М., 1986.
16. Grigoriev S., Grinshkun V. Informational technologies in education as separate direction of preparing a pedagogical personnel // “Information Technologies and Telecommunications in Education and Science IT&T ES’2005” Materials of the International Scientific Conference / SIIT&T Informika. – Moscow: VIZCOM, Ege University, Izmir, Turkey, 2005. – P. 98–101.

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ – ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Михайлюк А.Н.

В статье поднимается проблема влияния молодежной субкультуры на изменение личности молодого человека, на формирование его особых форм поведения. Актуальность проблемы объясняется рядом обстоятельств: распадом ранее существовавших устойчивых социальных групп, которые обеспечивали социализацию молодежи, возникновением множества различных неформальных течений, сообществ, в которых формируется собственная система ценностей, установок, моделей поведения, жизненных стилей.

Субкультура рассматривается как система ценностей, устойчивые образцы поведения, присущие относительно мелкой социальной общности, пространственно и социально в большей или меньшей степени обособленной. Существенная роль в возникновении молодежной субкультуры отводится особенностям юношеского возраста. Группирование, самоутверждение, поиск своего «Я» являются внутренними потребностями молодого человека.

Ключевые слова: *смысложизненные ориентации, субкультура, неформальные молодежные объединения.*

В настоящее время отечественными и зарубежными психологами активно рассматривается проблема смысложизненных ориентаций личности как личностных ценностей, сопряженных с представлениями о смысле жизни. Особо остро вопрос о смысложизненных ориентациях поднимается в юношеском возрасте, когда молодой человек задумывается о собственном будущем, когда на первое место выходит ценностно-ориентационная деятельность сознания. В это время происходит процесс пересмотра ценностей, которые провозглашаются старшим поколением, молодые люди пробуют «примерить» на себя существующие социокультурные нормы, стандарты и нередко оказываются разочарованными. Молодые люди в большинстве своем оказываются неспособными понять, принять происходящее и адаптироваться к быстро изменяющимся внешним условиям. Возникающая неустойчивость атмосферы жизни, нестойкость жизненных позиций взрослых резко ослабляет социокультурные, морально-нравственные интересы молодого поколения. Повзрослевшие мальчики и девочки в определенный момент времени начинают замечать нестойкость жизненных позиций взрослого поколения, их противоречивость, у них возникает недоверие к тем ценностям, на которые оно опирается.

Формирование смысложизненных ориентаций и нравственных предпочтений молодых людей осложняется динамичностью и противоборствующими тенденциями современной социальной ситуации, экономическими, политическими и правовыми проблемами России. Современное российское общество переживает процесс духовно-нравственных преобразований, ощущает развал и девальвацию патриотической идеи, расслоение общества на богатых и бедных. Если взрослые люди, уже состоявшиеся личности вдруг обнаруживают, что нестабильность социальной системы, расслоение общества требуют пересмотра идеалов, перестройки собственных взглядов, то молодежь в такой ситуации еще в большей степени оказывается дезориентированной в смысложизненных ценностях [3].

Молодежь – важнейшая демографическая группа, от которой зависит будущее российского общества. В этой связи изучение внешнего специфического стиля жизни и поведения людей, особенностей их нравственной полноценности, приобретает чрезвычайно серьезный характер. Молодежи посвящается немало исследований, особое место в проводимых исследованиях на сегодняшний день принадлежит изучению молодежной субкультуры и процессов, которые в ней происходят [1].

В самом общем виде под субкультурой понимается система ценностей, установок, способов поведения и жизненных стилей относительно небольшой в большей или меньшей степени обособленной в пространственном и социальном плане общности. Для любой субкультуры существует некий обязательный набор характерных черт (специфический стиль жизни, своеобразные ценности, нормы, наличие более или менее явного инициативного центра и др.), которые и позволяют отнести то или иное социо-культурное образование к субкультуре. Субкультурные атрибуты, ритуалы как устойчивые образцы поведения, а также ценности, как правило, в таком объединении отличаются от таковых в господствующей культуре, хотя они, безусловно, с ними связаны.

Молодежная субкультура предполагает культуру определенного молодого поколения. Молодежная субкультура рассматривается и как характеристика целого поколения, и как частичная культурная подсистема внутри базовой культуры общества, и как культура определенно настроенной части молодежи [3].

По мнению С.И. Левиковой [5], для молодежной субкультуры характерно следующее.

Молодежная субкультура – есть социальная общность, и ее каждый представитель идентифицирует себя с ней. Члены такой общности формируют группы либо непосредственного контакта (объединения, тусовки, группировки), так и виртуального общения (завсегдатаи интернета).

Каждый молодой человек, названный представителем того или иного типа молодежной субкультуры, разделяет нормы, ценности, манеры, стиль жизни, внешние атрибуты, которые доминируют в данной субкультуре.

Все типы молодежных субкультур имеют, как правило, инициативный центр, формирующий субкультурное мировоззрение своих членов, при этом следует обязательно отметить, что такой «центр» нестабилен, размыт, инициатива может переходить от одних лидеров к другим.

Значимые идеи и ценности той или иной субкультуры получают внешнее выражение (одежда, сленг), что отличает представителей различных субкультур друг от друга [5].

В целом субкультурные феномены поддаются описанию, но типологизация затрудняется многообразием признаков, которые было бы сложно свести в какую-то единую систему. Существует ряд молодежных субкультур, которые создают почву для развития негативных тенденций (наркомания, экстремизм, криминализация), но также немало молодежных субкультур, идеи и ценности в которых имеют позитивное общественное значение (к примеру, объединения экологической направленности).

Современное изучение феномена молодежной субкультуры нацеливается по большей части на выявление социально-исторических условий и причин ее появления (Левикова С.И., Мяло К.Г., Тоффлер А., Ильинский И.М.), на изучение генезиса молодежной субкультур (Манхейм М., Мяло К.Г. и др.), на постижение молодежной субкультуры как способа самоидентификации и социализации (Давыдов Ю.Н., Иваненков С.П., Ковалева А.И. и др.). Особое исследовательское внимание привлекают вопросы изучения ценностно-смысловой сферы представителей молодежных субкультур. Этому способствует целый ряд обстоятельств.

Прежде всего, следует сказать о том, что важнейшие жизненные планы молодых людей связаны со смысложизненными ориентациями. Сами смысложизненные ориентации испытывают влияние той системы ценностей, которая доминирует в ближайшем окружении. А ближайшее окружение молодого человека – это те молодые люди, которые являются носителями особой культуры, субкультуры современной молодежи. На сегодняшний день недостаточно исследованными остаются вопросы социальных и экзистенциальных смыслов молодежной субкультуры, особенностей структуры ценностно-смысловой сферы молодежи, деформации смысложизненных ориентаций, как одного из основных обстоятельств, которые порождают отклонения в поведении.

Психологические изыскания чаще всего посвящаются изучению причин и факторов, детерминирующих поведение, отклоняющееся от социальных и правовых норм, когда девиантность очевидна, а вот необычное поведение неформалов, завсегдатаев Интернета, участников групп исторической реконструкции, теоретически не отклоняется от правовых норм, социальных законов и ему не уделяется внимание в должной мере. Тем не менее, такое поведение оказывается не вполне адекватным происходящим событиям, социально-экономическим преобразованиям.

Смысл жизни достаточно сложное понятие, тем не менее, широко и активно трактуемое и в философии, и в этике и в психологии. Для психологии значимыми оказываются личностные механизмы образования смысла жизни или его отсутствия.

Проведенный нами предварительный анализ смысложизненных ценностей молодых людей, представителей разных неформальных молодежных объединений, показал, что их ориентации и ценности часто не совпадают с нравственными и социальными представлениями основной массы населения страны, и даже нередко открыто противостоят им.

С одной стороны, молодежная субкультура – это активное стремление молодых людей к самореали-

зации, самоутверждению, с другой стороны – это своеобразный стихийный протест против принятых в обществе ценностей и стереотипов поведения, а также стиля жизни, с третьей стороны – для большинства молодых людей общение в среде себе подобных становится психологической защитой от многочисленных проблем.

Для выявления подлинных смысложизненных ориентаций молодых людей, необходимо знать и понимать социальные проблемы, которые их тревожат. Таковые проблемы составляют своеобразную квинтэссенцию наиболее ощутимых социально-политических проблем российского общества. Среди первоочередных тревожных для молодежи тем многими исследователями называются: увеличение безработицы; рост цен; криминализация общества; военные действия с участием российских войск. Наше анкетирование подтвердило, что в числе наиболее тревожащих молодых людей оказываются проблемы экономического характера, проблемы криминализации общества.

Проводимое исследование также позволяет говорить о преобладающем ряде ценностей, которыми руководствуются современные молодые люди. Таковыми становятся стремление к свободе, независимости от старшего поколения. Данная независимость, по мнению молодых людей, должна быть как в материальном плане, так и в мировоззрении, в выборе собственных жизненных позиций и моральных ориентиров. И в самом общем виде такие ценности свойственны представителям не только неформальных объединений, но членам официальных молодежных объединений.

Проводимый анализ существующих субкультурных течений приводит к пониманию того, что в молодежной среде было и остается сильным стремление к «общинному» взаимодействию. Само по себе группирование подростков и молодежи со сверстниками явление естественное, закономерное. Но, учитывая, что по мере взросления юноши и девушки постепенно отдаляются от родителей и для них все большее значение приобретает мнение сверстников, к которому прислушиваются все чаще, нельзя не сказать о том, что далеко не всегда группы, к которым примыкает молодой человек, провозглашают поистине нравственные ценности.

Юноши и девушки характеризуются неустойчивостью желаний и целей, нетерпимостью к инкомыслию, протестуют против непонятных для них ценностей, стремятся к особым развлечениям и досугу. В группе сверстников и единомышленников удовлетворяются их типичные потребности, складываются собственные культурные нормы, своеобразная ценностно-нормативная система, которая зачастую становится противопоставле-

нием себя взрослому поколению. Потребность в самовыражении реализуется в специфических формах.

Рост количества типов молодежных субкультур закономерно объясняется такого плана неудовлетворенностью, стремлением отыскать новые формы коллективности. И молодые люди объединяются в группы, сообщества, организации, основанием для объединения в которые становятся самые различные факторы. Это и реализация типичных потребностей, это желание в романтической, увлекательной форме компенсировать повседневную рутину, это желание избежать одиночества и освободиться от опеки родителей. Такое объединение сопровождается выстраиванием вокруг себя специфических форм культуры (субкультура «ролевиков», субкультура металлистов, субкультура готов и т.д.).

С трудом можно назвать формой коллективности интернет-сообщество. Тем не менее, такая виртуальная общность существует, стирая расстояния, объединяет огромное количество людей, и при этом выстраивает своеобразную форму культуры – субкультуру общности пользователей Интернет, которую разделяют ее завсегдатаи, в которой складываются специфические нормы, ценности, интересы, особый сленг и даже особые представления о смысле жизни. Интернет создает иллюзию решения одной из актуальных проблем молодежи – проблемы общения. Известно, что в подростковом и юношеском возрасте общение со сверстниками приобретает смысл существования. И если существует проблема естественного взаимодействия с другими молодыми людьми, то общение в сети становится отличным ее решением.

Хотя, безусловно, и в таком виде общения есть негативные тенденции. С одной стороны, привлекательная сторона виртуального общения – это анонимность и полная свобода, позволяющая раскрепоститься, с другой стороны – даже грамотные молодые люди считают возможным и даже необходимым использование своеобразного языка, составленного из русского языка с преднамеренными грамматическими ошибками и использованием завуалированных ругательств. Даже в интернет-пространстве существует не единственная интернет-субкультура, в ее подтипах можно наблюдать различные тенденции. Некоторые молодые люди просто делятся интересными ссылками, фотографиями, литературными произведениями, некоторые участвуют в совместных играх. Получается, что молодые люди пытаются удовлетворить свои потребности, имитируя реальность жизни, что на самом деле вытесняет потребность в выборе способов по-

ведения в реальной жизни.

В таком неформальном течении как ролевые игры и историческая реконструкция также осуществляются попытки разрешения проблемы общения и ухода от реалий действительности, что иногда не дает им возможности освободиться от маски, от игровой роли, которые переносятся в реальную жизнь. Другими словами, подобные неформальные объединения создают условия для создания своего мира, в котором стирается грань между реальностью и вымыслом, что позволяет некоторым образом защититься от непонятной, не удовлетворяющей потребности молодых людей действительности.

Потребность в общении, в общинном взаимодействии реализуется и в таких молодежных организациях, которые получают статус официальных. Это организации по сути напоминающие некогда единственную молодежную организацию Советского Союза. Как и комсомол, такие официальные прополитические организации, обнаруживают модели поведения и организацию жизненного пространства, напоминающие советский период. Они имеют устав, организация юридически оформлена, они подчиняются особым нормам и правилам, но такое «воспроизводство некоторых черт советского прошлого» все равно окрашено элементами современной молодежной субкультуры [6, с. 32].

Согласно полученным нами данным и, по мнению ряда авторов (Баева И.А., Сергеев С.А., Розин М. и др.), основным объединительным мотивом для членов подобных объединений служит отнюдь не политический выбор, а все то же стремление к общению, к преодолению обыденности, поиск приемлемых социальных ролей. То есть мы можем говорить о том, что некоторые молодежные объединения в своих официальных материалах демонстрируют четкую ориентацию на политическую проблематику, но в действительности не она составляет основу группообразования. Изначально, мы полагаем, молодежь идет в формальные молодежные организации с целью удовлетворения своих типичных потребностей, но нахождение в такой организации, дает им возможность повышать свою правовую культуру, направлять свойственную возрасту активность в общественно-полезную деятельность.

Таким образом, основными причинами объединения молодых людей в группы становятся психологические причины. Среди них можно назвать: преодоление чувства одиночества, склонность к группированию, тяготение к свободе и независимости от взрослого поколения, эмоциональную насыщенность общения со сверстниками.

Кроме того, молодые люди, сами того не ведая, стремятся компенсировать те недостатки, которые

имеются в традиционных институтах социализации. Изучение особенностей субкультурных феноменов неожиданно приводит к пониманию того, что вовлечение молодежи в единственную в советские времена официальную молодежную организацию выполняло важные психологические, воспитательные функции. Комсомол, как формальная организация, возглавлялся людьми, которые имели знания о психологических особенностях юношества, о склонности молодых людей к «канализации» кипучей энергии юношей и девушек в нужное стране русло (общественно-политическая деятельность, путевки на комсомольские стройки).

Молодежная субкультура возникла не вдруг, в молодежной среде во все времена созревали собственные идеи, провозглашались ценности, отличные от ценностей старшего поколения, рождалась собственная молодежная мода, выбиралась особая, почитаемая молодыми музыка, совершались неординарные поступки, поражающие взрослое поколение своим энтузиазмом, неординарностью. Комсомол продуцировал ценности, жизненные ориентиры, благородные цели, которые соответствовали потребностям большей части молодежи страны. Утеря этого института социализации способствовали все большему распространению неформальных течений и структур, поскольку молодежь живет в общем социальном и культурном пространстве и кризис общества и его основных институтов не может не отражаться на содержании и направленности культуры молодых.

Среди исследователей феномена молодежной субкультуры существует даже мнение о том, что не включение молодого человека в какие-либо формальные или неформальные организации, может оказаться свидетельством его социального и культурного инфантилизма [4]. Есть мнения о том, что включение молодых людей в неформальные объединения, в которых провозглашаются экстремистские цели, доминируют установки насилия, делает их агрессивно настроенными, формирует деформированную систему смысложизненных ориентаций и искаженных ценностей. В то время как включение молодежи в официальные организации, которые отличаются провозглашением патриотических целей, устойчивыми ценностями происходит повышение уровня правовой культуры молодого человека, повышение уровня правосознания.

Независимо от направленности неформального и даже формального течения, молодежная субкультура реально существующий феномен, формирующиеся в ней ценности, установки, идеалы, взгляды становятся важными регуляторами поведения. Ценностные ориентации являются наиболее важными элементами внутренней структуры личности, в силу этого они

выступают важным фактором, обуславливающим мотивацию и поступки молодого человека [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алещенок С.В. Молодежь Российской Федерации: положение, выбор пути. – М., 2000.
2. Баева И.А. Психология молодежной субкультуры (социально-психологический аспект молодежной политики) // Вестник практической психологии и образования. – 2007. – № 1 (10).
3. Бобахо В.А. Социально-политические аспекты молодежной субкультуры // Вестник МГУ. Сер. 12. Политические науки. – 1996. – № 2.
4. Королев А. Современная российская молодежь: проблемы и суждения // Власть. – 2008. – № 10.
5. Левикова С.И. Молодежная субкультура: Учеб. пособие. – М., 2004.
6. Луков В.А. Особенности молодежных субкультур в России // Социол. исследования. – 2002. – № 10.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ ВНУТРЕННЕГО КОНФЛИКТА В ПЕРИОД ЮНОСТИ

Глущенко Я.О.

В данной статье представлен краткий обзор процесса изучения феномена внутреннего конфликта зарубежными, а также отечественными исследователями различных психологических школ и направлений, а также проведен анализ различных подходов к проблеме смысла и ценностно-смысловой сферы затрагивающих проблему внутриличностного конфликта.

Помимо этого в данной статье приведен практический анализ эмпирических результатов, полученных в рамках исследования психологических особенностей ценностного переживания внутреннего конфликта в период юности.

Ключевые слова: *внутренний конфликт, личностный смысл, смыслообразование, ценностно-смысловая сфера, смысложизненные ориентации, индекс децентрации, индекс негативности, индекс рефлексивности.*

Проблема внутренних конфликтов является фундаментальной для психологической науки. Во многих теоретических подходах психологические конфликты, их характер и содержание становятся основой объяснительных моделей личности. А противоречия, конфликты, кризисы, переживаемые человеком, являются источником развития личности, определяют ее конструктивный или деструктивный жизненный сценарий [4].

Научное изучение внутриличностного конфликта началось в конце XIX в. и было связано в первую очередь с именем основателя психоанализа – австрийского ученого Зигмунда Фрейда, раскрывшего биопсихологический и биосоциальный характер внутриличностного конфликта [2].

Большой вклад в изучение проблемы внутриличностного конфликта внесли также А. Адлер, К.Г. Юнг, К. Хорни, Э. Фромм, Э. Эриксон, К. Левин, В. Франкл, А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Фестингер и многие другие [1].

В отечественной психологии внутриличностный конфликт рассматривается в рамках нескольких направлений: в теории деятельности – А.Н. Леонтьевым, В.Н. Мясищевым, В.С. Мерлином; в рамках теорий развития личности, внутренний конфликт описывали Л.С. Выготский, Л.И. Божович; в теориях ценностно-смыслового выбора – Ф.Е. Василюк, В.В. Столин [3].

Разнообразие подходов к проблеме смысла, затрагивающих проблему внутриличностного конфликта, разделяются на теории, ориентированные на изучение человека, его психологических конфликтов и смысловой сферы в неклассической

методологии – экзистенциализм, феноменология (С. Мадди, Р. Мэй, Ю. Джендлин); гуманистические подходы к проблематике смысла, смыслообразования и внутреннего конфликта (Д. Ройс, А. Пауэлл, Ф. Феникс); психологические теории, заложившие основы психологии смысла, опирающиеся на деятельностно-смысловой подход к пониманию человека (С.Я. Рубинштейн, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.К. Вилюнас, Е.Е. Насиновская, В.А. Иванников, Е.Ю. Артемьева, Е.В. Субботский, Д.А. Леонтьев, И.В. Абакумова) [5].

Проблема изучения ценностно-смысловой сферы в рамках исследования внутреннего конфликта настоящее время приобретает более комплексный характер и представляет собой важную сферу исследований, расположенную на стыке различных областей знания о человеке: философии, социологии, психологии, конфликтологии [12].

Современную интерпретацию категорий внутреннего конфликта в контексте различных психологических теорий рассматривают такие современные отечественные исследователи как: А.И. Шипилов, Н.В. Гришина, А. Кармин, Е.С. Калмыкова, Г.С. Костюк, В.Г. Асеев, Е.А. Климов, Е.Б. Фанталова [8].

Следует подчеркнуть и тот факт, что как теоретические, так и практические разработки по данной проблеме, в настоящее время, достаточно востребованы в практике индивидуального психологического консультирования, а также индивидуальной, групповой, семейной психотерапии.

Многими авторами отмечается, что последнее время все больше и больше возрастает интерес

к вопросам, связанным со способностью личности в период юности осуществлять выбор своего пути в неоднозначном и противоречивом в ценностном отношении мире [8].

Однако исследований проблемы психологических особенностей ценностного переживания внутреннего конфликта именно в этот период – в период юности побудил нас приступить к исследованию данной темы.

Цель работы – выявить психологические особенности ценностного переживания внутреннего конфликта в период юности.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что существуют психологические особенности ценностного переживания внутреннего конфликта в период юности.

В соответствии с целью исследования нами была выбрана стратегия констатирующего эксперимента.

Методы, применяемые в данной работе.

1. Тестовый метод.
2. Метод анкетирования.
3. Метод беседы.
4. Методы статистической обработки данных.

Диагностика осуществлялась с помощью следующих методик.

1. «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева.
2. «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) Е.Б. Фанталовой.
3. Опросника «САМОАЛ» Н.Ф. Калина и А.В. Лазукин.
4. «Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС – 2).
5. «Методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко».
6. «Методика предельных смыслов» (МПС) Д.А. Леонтьева.
7. Разработанная нами анкета «Внутренний конфликт».

Выборку составили 133 человека в возрасте от 15 до 19 лет (20 юношей и 113 девушек), являющихся студентами новороссийского медицинского колледжа. Испытуемые были разделены на две группы по возрасту. В первую группу вошли испытуемые в возрасте 15–16 лет, во вторую – 17–19 лет.

Диагностика осуществлялась с помощью шести методик.

«Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева [6, с. 18].

1. «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) Е.Б. Фанталовой [10, с. 20].
2. Опросник «САМОАЛ» – адаптация вопросника POI /Personal Orientation Inventory by Everett

Shostrom, 1963. Н.Ф. Калина, к.п.н., доцент кафедры психологии Симферопольского госуниверситета (в стандартизации и валидации принимал участие психолог А.В. Лазукин) [11, с. 3].

3. «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) [9, с. 372].
4. «Методика предельных смыслов» (МПС) Д.А. Леонтьева [7, с. 7].
5. Разработанная нами анкета «Внутренний конфликт».

На первом этапе исследования, для снижения фактора субъективности, нами было проведено общее тестирование двух групп с помощью методики «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева. Данная методика направлена на выявление основных жизненных смыслов испытуемых. А также нами было проведено анкетирование, на тему внутреннего конфликта которое помогает определить: уровень знаний касательно данной проблемы, отношение, ценность, частоту и степень осознанности переживания внутреннего конфликта испытуемыми и их сверстниками и т.д.

После чего на втором этапе, нами проводилась диагностика внутреннего конфликта. Как уже упоминалось ранее, при этом была использована методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) Е.Б. Фанталовой.

На основе полученных данных нами были составлены две экспериментальные и две контрольные группы испытуемых (в зависимости от возраста испытуемых).

В первую экспериментальную группу вошли студенты в возрасте от 15 до 16 лет, у которых по результатам тестирования был обнаружен внутренний конфликт в количестве 17 человек.

Во вторую – студенты от 17 до 19 лет у которых также был обнаружен внутренний конфликт – 23 человека.

В первую контрольную группу вошли 59 студентов 15–16 лет, у которых по результатам методики внутриличностный конфликт отсутствовал, а во вторую экспериментальную группу попали студенты от 17 до 19 лет, не испытывающие внутреннего конфликта (в количестве 34 человек).

На третьем этапе исследования нами был проведен более глубокий анализ психологических особенностей испытуемых, испытывающих внутренний конфликт.

Для этого мы использовали методики: САМОАЛ, КОС и методику «Предельных смыслов» (МПС) Д.А. Леонтьева.

Обработка данных производилась с помощью критерия корреляции Спирмена в программе Excel.

Оценка результатов корреляционного анализа методики «Смысложизненные ориентаций»

Д.А. Леонтьева и методики «Уровень соотношения ценности и доступности» Е.Б. Фанталовой в первой группе испытуемых (юношеский возраст – 15–16 лет) испытывающих внутренний конфликт, показал наличие прямой корреляционной связи между уровнем локуса контроля-Я (0,73), ценностью свободы (0,75), творчества и уверенности в себе (0,80).

Помимо этого нами были выявлена обратная взаимосвязь между уровнем выраженности локуса контроля-Я и ценностью интересной работы (-0,72) и материально-обеспеченной жизни (-0,74), а также прямая взаимосвязь данного показателя с доступностью материально-обеспеченной жизни (0,72).

Анализ результатов, полученных при корреляции методики «Смысложизненные ориентаций» Д.А. Леонтьева с методикой «Уровень соотношения ценности и доступности» Е.Б. Фанталовой во второй группе испытуемых (юношеский возраст – 17–19 лет), испытывающих внутренний конфликт, показал наличие прямой взаимосвязь между уровнем выраженности цели жизни и доступностью активной жизни (0,82), интересной работы (0,65), любви (0,71), хороших и верных друзей (0,72), а также материально-обеспеченной жизни (0,64).

Положительная корреляционная связь выявилась и между результатом как удовлетворенностью жизнью и доступностью хороших и верных друзей (0,66).

Помимо этого, локус контроль/жизнь во второй группе испытуемых юношеского возраста прямо связан с ценностью здоровья (0,70).

Оценка результатов корреляционного анализа методики «Смысложизненные ориентаций» Д.А. Леонтьева и методики САМОАЛ, в первой группе испытуемых (юношеский возраст – 15–16 лет) испытывающих внутренний конфликт показал, что гуманистические ценности прямо связаны с ценностью любви (0,78).

Согласно результатам полученных данных в первой экспериментальной группе уровень автономии (0,84), аутосимпатии (0,73), контактности (0,72) взаимосвязан положительно с доступностью любви.

Гибкость же в общении взаимосвязана положительной корреляцией с доступностью активной, деятельной жизни (0,79).

Во второй экспериментальной группе анализ результатов взаимосвязи данных методики «Смысложизненные ориентаций» Д.А. Леонтьева и методики САМОАЛ испытуемые (17–19 лет, испытывающие внутренний конфликт) нами была выявлена положительная взаимосвязь между уровнем самоактуализации и доступностью красоты природы и искусства (0,65), активной, деятельной жизни (0,83). Доступность последней также прямо связано с уровнем автономности (0,64), спонтанности (0,72) и самопонимания (0,81). Креативность

(0,65) и аутосимпатия (0,73) во второй экспериментальной группе коррелируют с доступностью здоровья.

Доступность познания отрицательно взаимосвязано с уровнем самоактуализации (-0,64), ориентации во времени (-0,66), гуманистическим ценностями (-0,71), взглядом на природу человека (-0,74), потребностью в познании (-0,64), креативностью (0,68).

В первой экспериментальной группе анализ результатов взаимосвязи данных методики «Смысложизненные ориентаций» и методики «Предельных смыслов» (МПС) Д.А. Леонтьева (испытуемые 15–16 лет, испытывающие внутренний конфликт) не выявил значимых взаимосвязей.

Во второй экспериментальной группе анализ результатов взаимосвязи данных методики «Смысложизненные ориентаций» и методики «Предельных смыслов» (МПС) Д.А. Леонтьева (испытуемые 17–19 лет, испытывающие внутренний конфликт). Нами была выявлена отрицательная взаимосвязь между уровнем выраженности индекса децентрации и негативности и ценностью красоты природы и искусства (-0,67), а также доступностью уверенности в себе (-0,72). Индекс рефлексивности в данной экспериментальной группе также отрицательно связан с доступностью активной, деятельной жизни (-0,81).

При этом многие выявленные в процессе данного исследования негативные личностные смыслы включали в себя смыслы, отражающие также и показатели индекса децентрации. Например, одними из наиболее встречаемых смыслов были следующие:

- чтобы люди не осуждали;
- чтобы было хорошо не только тебе, но и другим;
- чтобы не было скучно тебе и другим;
- чтобы ребенок не нуждался;
- не расстраивать себя и окружающих и т.п.

Оценка результатов корреляционного анализа методики «Смысложизненные ориентаций» Д.А. Леонтьева и итогов, полученных при анализе данных разработанной нами анкеты, в первой группе испытуемых (юношеский возраст – 15–16 лет), испытывающих внутренний конфликт, показал наличие отрицательной взаимосвязи между уровнем выраженности переживаний, связанных с внутренним конфликтом и доступностью здоровья (-0,76), а также прямой взаимосвязь этих переживаний с доступностью познания (0,82).

Корреляционный анализ результатов второй экспериментальной группы по методикам «Смысложизненные ориентаций» Д.А. Леонтьева и данных, полученных при анализе данных разработанной нами анкеты испытуемых 17–19 лет, испытывающих внутренний конфликт, показал на-

личие положительной взаимосвязи между уровнем признания позитивных аспектов внутреннего конфликта и переживаний, вызванных внутренними противоречиями и ценностью здоровья (0,73).

Прямая корреляционная связь переживаний, вызванных внутренними противоречиями и ценностью здоровья (0,77), любви (0,84) и свободы (0,72).

Отрицательная взаимосвязь обнаружилась также между уровнем переживаний, вызванных внутренними противоречиями и доступностью деятельной жизни (-0,73).

Таким образом, согласно результатам нашего исследования, с одной стороны, внутренний конфликт у лиц юношеского возраста связан с погруженностью в себя, повышенной интеллектуализацией, склонностью к защитной бездеятельности и трудностями с воплощениями замыслов в жизнь, с другой, с развитостью их внутреннего мира и наличием творческого потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 1991. – 507 с.
2. Буртовая Е.В. Конфликтология: Учебное пособие. – М.: ЮНИТИ, 2002.
3. Грешнев Д.В. Психологические особенности внутриличностного конфликта. – Тамбов, 2003.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб: Питер, 2000.
5. Егоров Д.В. Самореализация как компонент смысложизненных стратегий студентов-психологов разной личностной направленности. – Ростов-на-Дону, 2007.
6. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2000.
7. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов (МПС): Методическое руководство. – М.: Смысл, 1999.
8. Сивцова А.В. Внутренние конфликты в системе ценностных ориентаций как психологическая основа развития личности. – Барнаул, 2007.
9. Столяренко Л.Д. Психологический практикум по психологии. – Ростов н/Д: Феникс, 2003.
10. Фанталова Е.Б. Диагностика внутриличностного конфликта. – М.: Фолиум, 2001.
11. Материалы сайта «Институт психотерапии и клинической психологии» URL: <http://www.psyinst.ru>
12. Organizational Behavior by Talya Bauer. – Berrin Erdogan, 2009. – p. 32.

ОСОБЕННОСТИ ТРАНСЛЯЦИИ ОБРАЗА ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ И РОССИЙСКИХ СМИ

Гришина А.В.

Сегодня с проблемами миграции и интеграции мигрантов сталкиваются в той или иной степени практически все страны планеты. Огромную роль в формировании представления о том или ином народе, зачастую искажающиеся в общественном сознании, играют сообщения СМИ.

В связи с неоспоримым влиянием СМИ на формирование образа мигранта и миграционной ситуации в целом, а также актуальностью проблемы толерантности для нашего традиционно многонационального региона возникает необходимость более подробно изучить основные аспекты проблемы трансляции образа трудового мигранта через СМИ, а также особенности восприятия этого образа различными группами населения.

Ключевые слова: миграция, интеграция, трансляция образа, непризнание, высмеивание, упорядочение, уважение.

Международные миграции стали неотъемлемой чертой современного общества. В различных формах современных глобальных миграций задействованы миллионы людей различного возраста, расовой, религиозной и этнокультурной принадлежности, профессиональной и образовательной подготовки. Поэтому проблема их интеграции в принимающее общество, толерантности отношений между мигрантами и местным населением приобретает огромное политико-практическое и социокультурное значение. Сегодня с проблемами миграции и интеграции мигрантов сталкиваются в той или иной степени практически все страны планеты [3].

По данным ФМС РФ на данный момент на территории Российской Федерации находится 4 млн.

881 тыс. мигрантов, 3,5 млн. из которых осуществляют трудовую деятельность, в большинстве случаев – нелегально. За 2009 г. число мигрантов внутри России сократилось на 226,6 тыс. человек, или на 11,7 % по сравнению с предыдущим годом (рис.1).

Число прибывших в Российскую Федерацию, зарегистрированных по месту жительства, уменьшилось в прошедшем году на 1,7 тыс. человек, или на 0,6 %, в том числе за счет иммигрантов из стран дальнего зарубежья – на 2,0 тыс. человек, или на 9,9 %. Увеличение миграционного прироста населения России на 5,3 тыс. человек (на 2,2 %) обеспечивалось лишь за счет сокращения числа выехавших за пределы России на 7,1 тыс. человек, или на 17,8 %.



Рис.1. Международная миграция в РФ в 2007–2009 гг.

Очень важно рассмотреть значение трудовой миграции для России не только в экономическом (как она традиционно и рассматривается), но и в демографическом аспекте. По предварительной оценке Института демографии Высшей школы экономики, численность постоянного населения Российской Федерации на 1 января 2010 г. составила 141,9 млн. человек и за прошедший год увеличилась на 23,3 тыс. человек (с учетом миграционного прироста за счет мигрантов, зарегистрированных на год и более), или на 0,002 % (на соответствующую дату предыдущего года наблюдалось сокращение численности населения на 104,8 тыс. человек, или на 0,07 %).

Естественная убыль населения в 2009 г. уменьшилась по сравнению с 2008 г. на 112,7 тыс. человек. Увеличившийся миграционный прирост полностью компенсировал численные потери населения и превысил их на 9,8 % (рис.2). Таким образом, впервые за последние 20 лет в 2009 г. естественная убыль населения была замещена миграционным приростом, что позволило говорить о приросте населения РФ почти на 10 %.

Интерес вызывает и то, что согласно демографическому прогнозу Росстата РФ до 2030 г. «Изменение численности населения по вариантам прогноза», сохранение численности населения РФ на существующем в данный момент уровне с незначительным приростом населения возможно только в случае стимулирования как естественного прироста населения, так и стимулирования миграционного прироста.

В связи со всем вышесказанным, очевидно, что государственная политика в области стимулирования миграции должна стать «прозрачной» для населения, которое необходимо информировать о демографической ситуации в стране и путях ее решения. Большую часть информации о внешней и внутренней политике государства население узнает из СМИ.

СМИ также играют огромную роль в формировании представления о том или ином народе, зачастую искажающиеся в общественном сознании. При сопоставлении результатов исследования созданных в СМИ образов национальных групп с итогами исследования аналогичных характеристик этих групп в реальной действительности дают возможность сделать выводы о степени адекватности или типичности отражения этих явлений в СМИ.

Подача этнически окрашенной информации на фоне имеющей место социальной неудовлетворенности значительной части населения оказывает на людей психотравмирующее действие, формируя чувства настороженности, страха, недоверия к мигрантам, особенно определенных национальностей.

Важно отметить, что в условиях мирового финансового кризиса отношение населения к мигрантам резко меняется, возрастает чувство конкуренции и, следовательно, происходит формирование еще более негативного отношения к представителям других национальностей, занимающих нужные местному населению рабочие места [2].

В связи с неоспоримым влиянием СМИ на формирование образа мигранта и на миграционную ситуацию в целом, а также актуальностью проблемы толерантности для нашего традиционно многонационального региона возникает необходимость более подробно изучить основные аспекты проблемы трансляции образа трудового мигранта через СМИ, а также особенности восприятия этого образа различными группами населения.

Механизмы воздействия СМИ на личность человека сначала носили манипулятивный характер, позже от строго суггестивного воздействия СМИ стали переходить к формированию устойчивой лояльности аудитории к различным программам, товарам, услугам и информации в целом [5]. При этом использовались

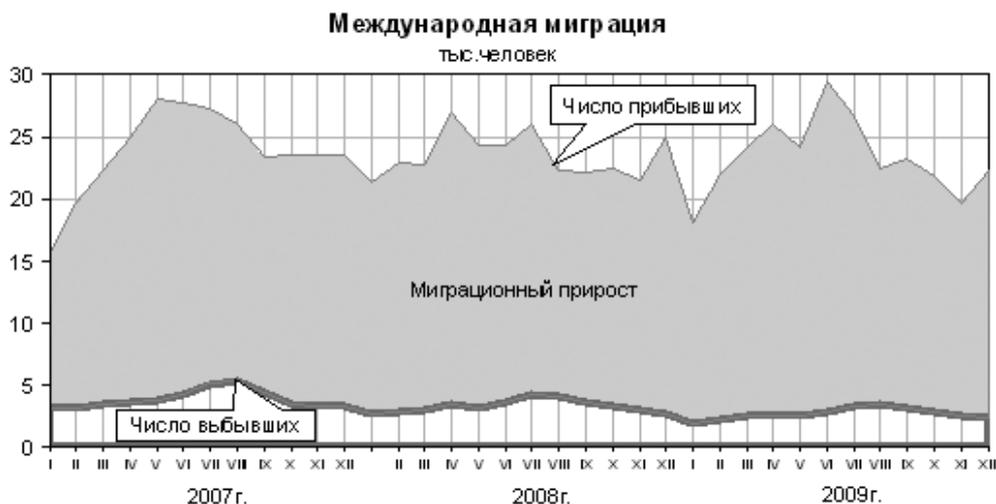


Рис.2. Замещение естественной убыли населения миграционным приростом

те потребности, которые являлись актуальными для целевой аудитории, а также шла опора на создание идеальных образов. В настоящее время появляется новая форма воздействия, которая основана на том, что СМИ используют в качестве формирования отношения человека к окружающему миру, к другим людям и самому себе личностные смыслы, которые присутствуют в индивидуальном сознании [7].

В науке хорошо исследованы стратегии манипулирования сознанием реципиентов массовой коммуникации (массовой информации). Существует множество работ, в основном американских, где дается перечень приемов подобного манипулирования. Приведем некоторые из них, описанные известным лингвистом и семиотиком Т.А. ван Дейком и показывающие, какими способами в прессе создаются этнические предубеждения.

1. Сверхобобщение: свойства отдельных лиц и событий принимаются за свойства всех членов данной этнической группы или всех этнически маркированных социальных ситуаций.
2. Приведение примера: перенос общих свойств, приписанных этнической группе или ее «типичным» представителям, на частный случай – человека или событие.
3. Расширение: негативное отношение к какой-либо отдельной черте или признаку распространяется на все другие признаки и их носителей.
4. Атрибуция: реципиенту навязывается «нужное» причинно-следственное отношение [7].

В американских исследованиях образа больших социальных групп в материалах СМИ значительное внимание уделяется исследованию изображения национальных меньшинств: афроамериканцев, испаноамериканцев или латинос, арабов и арабоамериканцев. Американский исследователь С. Кларк, в свое время, выделил 4 хронологические стадии изображения национальных меньшинств на телевидении США.

Непризнание – когда эта группа просто исключается из телепередач. На этой стадии представителей каких-то групп, как правило, не показывают на экранах, но когда они все-таки появляются, то им отводят негативные роли. Представитель другой культуры никогда бы не узнал из телепрограмм, что подобные люди вообще существуют в данном обществе.

1. Высмеивание – когда доминирующая социальная группа возмечивает свой образ за счет унижения меньшинств, представляя их некомпетентными и невежественными. В настоящее время хорошим примером группы, находящейся на стадии высмеивания, являются арабы; мы редко видим на американском телевидении положительных или вызывающих симпатию арабских или арабо-американских персонажей.

2. Упорядочение – когда группа меньшинства предстает в качестве защитников существующего порядка (например, полицейские, детективы, шпионы). Такие роли были типичными первыми положительными амплуа афроамериканцев в 60-х годах; в сегодняшних американских телепередачах в подобных ролях мы часто видим латинос.
3. Уважение – когда группам меньшинств отводится весь спектр положительных и отрицательных ролей, таких же, что и большинству. Это не значит, что полностью исчезли стереотипные персонажи или что все персонажи вызывают симпатию; просто их диапазон стал шире: мы видим добрых и умных персонажей наряду со злыми и глупыми [1].

Исследования представленности в материалах СМИ разных социальных и национальных групп широко распространены и в других работах зарубежных авторов. Так, интересны результаты исследования, проведенного группой американских ученых во главе с известным специалистом в области массовой коммуникации Дж. Гербнером. Осуществленный группой Гербнера еще в 1960–1970-е гг. многолетний контент-анализ в общей сложности 1600 телепрограмм с выделением в общей сложности 1500 персонажей показал, что большинство телеперсонажей этих программ составляли белые мужчины, а женских персонажей было в три раза меньше, персонажей-представителей других национальностей практически не было.

Один из его основных выводов заключается в том, что программы телевидения представляют фальшивую картину мира, но аудитория воспринимает эти программы в качестве отражающих реальную действительность. Это отчасти можно объяснить тем, что в современных условиях для большинства населения телевидение является основным и часто доминирующим источником информации вообще и в частности о социальных и этнических группах. Это оказывает на аудиторию заметное влияние.

Позицию Гербнера разделяет и известный американский психолог Р. Харрис. В своей работе он посвятил специальную главу изображению больших социальных групп в американских СМИ, назвав ее «Изображение групп: кривые социальные зеркала». Он отмечает, что в США наиболее зазлыми зрителями являются пожилые люди, женщины, малообеспеченные люди и афроамериканцы, т.е. те, кто менее всего представлен в телепрограммах. Персонажами этих телепрограмм являются белые мужчины, представители среднего класса и богачи, высококвалифицированные специалисты.

Подобный подбор телегероев призван, в определенной степени, заставить зрителей мысленно уйти из своей реальной жизни и психологически «приобщиться» к новым для него группам, почувствовать себя

своим. В этом проявляется своеобразное действие социально-психологической функции социальной идентификации, когда ощущается потребность аудитории чувствовать свою причастность не только к своей реальной группе [6].

В эксперименте, проведенном в контролируемых условиях в 1990 г., американский исследователь Слейтер знакомил людей с информацией об определенной социальной группе. Эта информация была вымышленной (бралась из художественного произведения) или документальной (из общественно-политического журнала) и касалась группы, которая была либо известна, либо неизвестна участникам эксперимента. Если группа была людям неизвестна, художественный образ оказывал на них большее влияние, чем документальное изображение, тогда как для известной группы было верно обратное. Эти данные указывают на то, насколько сильно влияют художественные образы на формирование представлений и установок, когда отсутствует реальный опыт общения сданной группой [6]. Для большинства из нас СМИ являются основными, возможно доминирующими, источниками информации, касающейся большей части этнических групп. Однако обычно они не являются единственным источником; часто наше, пусть незначительное, знакомство с реальностью вносит корректировку в медиа-образ. Тем самым воспринимаемая реальность, которую мы мысленно конструируем, не заимствуется исключительно из СМИ, хотя те и оказывают на нее заметное влияние [4].

Перейдем к анализу ситуации, сложившейся в российских СМИ в настоящий момент относительно изображения различных этнических групп.

Проведенный контент-анализ различных программ ТВ и радио, публикаций в прессе и интернете, в отношении трудовых мигрантов, вышедших в период с марта 2007 по март 2010, дал следующие первичные результаты.

При упоминании мигрантов встречаются 4 основных термина:

1. трудовые мигранты;
 - гастарбайтеры;
 - нелегалы;
 - мигранты-строители.
2. Частота упоминаний термина «гастарбайтер» в среднем в 3 раза превышает частоту упоминания других терминов по всем видам СМИ.
3. Были выделены наиболее часто встречающиеся словосочетания с каждым из терминов.

«Трудовые мигранты» встречается в интернете (включая электронные версии ТВ-программ, радио-программ и публикаций в прессе) около 1 млн. раз и, чаще всего, употребляется с негативным оттенком в сочетании с «нелегальные», «временные», а также

в сочетаниях «трудовые мигранты-изгои нашего общества», «навести порядок с трудовыми мигрантами», но встречается и с позитивным оттенком «высокооплачиваемые и высококвалифицированные трудовые мигранты», «никто не спорит, что трудовые мигранты нужны».

«Гастарбайтеры» встречается в интернете около 3 млн. раз и употребляется в сочетаниях, носящих исключительно негативный оттенок, подчеркивающих некомпетентность и пассивность этой группы – «использовались гастарбайтеры», «рабы-гастарбайтеры», «ввоз гастарбайтеров», «согнанные для массовой гастарбайтеры», «гастарбайтеры в РФ должны либо работать, либо их здесь быть не должно», а также в сочетаниях, указывающих на национальную принадлежность мигрантов «молдавские, узбекские, таджикские гастарбайтеры».

«Нелегалы» употребляется также с негативным оттенком, однако акцент в данном случае делается на нарушение закона, а не на некомпетентность этой группы мигрантов – «высылка нелегалов», «выдворяются нелегалы», «нелегалы-нарушители закона», «бороться с нелегалами». Подобные словосочетания встречаются в интернете около 2 млн. раз.

«Мигранты-строители» употребляется также как и термин «трудовые мигранты» и с позитивным оттенком – «высококвалифицированные мигранты-строители покидают РФ»; и с негативным оттенком – «сомнительные строители из Азии», «дешевый труд мигрантов-строителей». Этот термин встречается в интернете всего 394 тыс. раз.

Таким образом, первичный анализ полученных результатов показывает, что в российских СМИ изображение национальных меньшинств находится на второй стадии по С. Кларку, т.е. стадии высмеивания, когда доминирующая социальная группа возмечивает свой образ за счет принижения меньшинств. Термины «гастарбайтеры» и «нелегалы» употребляются во всех видах СМИ с выраженным негативным оттенком значительно чаще, чем остальные словосочетания, создавая у аудитории стойкое негативное отношение ко всем мигрантам, вне зависимости от их реальной профессиональной принадлежности, уровня квалификации и т.д.

Для мигрантов создаются образы, подчеркивающие их некомпетентность, невежественность, отсутствие какого-либо образования и абсолютную дезинтеграцию в принимающее общество. При этом негативно окрашенная информация о мигрантах зачастую связывается в СМИ с определенными этническими группами, в результате чего у аудитории формируются этнические стереотипы и предубеждения.

Нами было проведено исследование особенностей восприятия образа трудового мигранта

в СМИ студентами различной профессиональной направленности: психологического, экономического, юридического и физического факультетов.

Согласно предварительным результатам проведенного исследования, у большинства опрошенных «трудоустроенный мигрант» – это образ из телепрограммы «Наша Russia», идущей уже несколько лет на одном из телеканалов.

Большинство респондентов считают, что:

- 1) мигранты РФ не нужны;
- 2) большая часть мигрантов приезжает в РФ из среднеазиатских государств и работает в сфере строительства;
- 3) являясь руководителем крупной фирмы, при прочих равных условиях взяли бы на работу представителя местного населения, а не мигранта;
- 4) мигранты «забирают» рабочие места у местного населения;
- 5) мигранты должны получать меньшую по сравнению с местным населением зарплату;
- 6) мигранты принимаются на работу только как более дешевая по сравнению с местным населением рабочая сила;
- 7) не хотели бы работать в паре с мигрантом;
- 8) хотели бы, чтобы мигранты вообще не пускались на территорию РФ.

Эти результаты выглядят шокирующе, особенно исходя из приведенной выше демографической ситуации в РФ и учитывая положительное влияние миграции на нее.

Отвечая на вопросы авторской анкеты об изображении образа трудового мигранта в российских СМИ, большинство опрошенных признали, что СМИ создают негативный образ трудового мигранта, вызывающий агрессию и развивающий интолерантность у аудитории. Также было выявлено, что, по мнению опрошенных, наибольшее влияние на формирование образа оказывает телевидение. Интересно и то, что высококвалифицированные мигранты, приезжающие в нашу

страну и известные большинству населения (например, тренеры спортивных команд или спортсмены), как трудовые мигранты не воспринимаются, хотя могли бы служить прекрасным примером интеграции трудовых мигрантов в российское общество и формирования позитивного отношения к трудовым мигрантам.

Итак, образы, созданные в СМИ, даже в исключительно развлекательных целях, формируют у населения отношение интолерантности к мигрантам, в то время как государство нуждается в обратном – в интеграции мигрантов и создания атмосферы уважения и толерантности в нашем исторически многонациональном государстве.

Таким образом, возникает необходимость более детально изучить особенности восприятия образа мигрантов в СМИ различными социальными группами и составить рекомендации для СМИ, позволяющие созданным в них образам не противоречить целям государственной политики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богомолова Н.Н. Социальная психология массовой коммуникации: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2008.
2. Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология. Основные принципы. – Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2007.
3. Информационное общество: Сб. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004.
4. Мацумото Д. Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования, открытия. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.
5. Седова К.Ф.. Социальная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие. – М.: Лабиринт, 2007.
6. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. – М.: Олма-Пресс, 2002.
7. Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М.: Изд-во МГУ, 2003.

ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ОДНОМ РЕГИОНЕ

Свешникова Д.А.

Несмотря на большое количество исследований этнического самосознания, такой важный вопрос, как возрастные изменения осознания своей этнической принадлежности в целом и в юношеском возрасте в частности, изучен весьма поверхностно. Есть предположение, что, изучив особенности формирования этнического самосознания в этом возрасте, мы сможем также получить данные о межэтническом взаимодействии в той среде, где оно происходит.

Ключевые слова: этническое самосознание, юношеский возраст, межэтническое взаимодействие, толерантность.

В исторические периоды благополучия этническая принадлежность теряется среди идей и образов современного мира. В кризисные периоды истории, когда индивид стремится сохранить равновесие, филогенетически более поздние идентичности утрачивают свою актуальность и уступают место старым и проверенным групповым принадлежностям, тем, которые наиболее доступны, устойчивы и близки обыденному сознанию. И, как показывают исследования, самой востребованной в современной России оказалась не такая сверхкрупная идентичность как, например, цивилизация или нация, а именно этническая группа.

В условиях глобальных изменений в обществе поиски или трансформации этнического самосознания это не просто психологическая или философская проблема. Это жизненно важный вопрос определения субъектом своей позиции в системе человеческих отношений в целом.

К сожалению, процессы возрождения этнического самосознания не всегда носят позитивный характер. Каждый день по телевизору и в газетах нам сообщают, что там-то и там-то произошел очередной конфликт, основой которого стала национальная нетерпимость. Следует отметить, что эти проблемы актуальны не только для России и бывших республик Советского Союза, они присутствуют во всех странах и на всех континентах.

Известно, что одной из основных особенностей юношеского возраста являются изменения, которые происходят в самосознании личности. В это же время происходит и конструирование этнического мировоззрения юношей и девушек. Таким образом, можно предположить, что, изучая особенности формирования этнического самосознания в этом возрасте, мы сможем также получить данные о межэтническом

взаимодействии в той среде, где оно происходит. С нашей точки зрения, это представляется особенно важным, так как изучить этническое самосознание взрослых, многие из которых воспитаны еще в условиях социализма, подразумевающего собой стирание каких-либо граней между народами, практически не представляется возможным.

Проанализировав работы таких отечественных и зарубежных ученых, как В.Ю. Хотинец [24]; Г.У. Кцоева (Солдатова) [9, 18]; Л.М. Дробижева [4]; И.А. Снежкова [17]; Т.Л. Смолина [16]; Ж.В. Топоркова [22]; А.Г. Асмолов, Е.И. Шлягина [2]; Е.В. Евмененко [5]; М.А. Козлова [8]; Н.М. Лебедева [10]; А.А. Леонтьев [12]; Ю.В. Платонов, Л.Г. Почебут [14]; О.Л. Романова [15]; Г.В. Старовойтова [19]; В.С. Агеев [1]; А.А. Иванова [6]; Т.Г. Стефаненко, Е.И. Шлягина, С.Н. Ениколопов [20]; В.П. Левкович, Н.Г. Панкова [11]; Э.Ц. Данзанова [3]; А.Н. Татарко [21]; К.В. Ким [7]; Л.И. Науменко [13]; С.В. Тысячная [23]; А.О. Шоманбаева [25] и других, мы увидели, однако, что проблема формирования этнического самосознания в юношеском возрасте исследована весьма поверхностно.

Так, исследования, проведенные И.А. Снежковой [17], позволили выделить три основных этапа развития этнического самосознания: начальный этап (дошкольный и младший школьный возраст, 5–10 лет), второй этап этнического самосознания охватывает подростковый возраст, 11–15 лет), третий этап затрагивает старший школьный и студенческий (то есть юношеский) возраст, 16–28 лет. И.А. Снежковой подчеркивается, что в этот период – 16–28 лет – наибольшее воздействие оказывает социум и учебная деятельность, влияющая на процесс развития самосознания личности.

Исследования В.Ю. Хотинец [24] и Б.А. Вяткина, позволили выделить также четвертый этап развития этнического самосознания, охватывающий непосред-

ственно юношеский возраст (19–22 года). Этот возраст, по их мнению, является решающим периодом развития этнического самосознания молодого человека или девушки, когда идет его упрочнение и закрепление. Дальнейшие его изменения представляют уже не развитие и формирование, а трансформацию в зависимости от социально-политических, экономических и этнокультурных условий жизнедеятельности этноса. Основные эмпирические исследования этнического самосознания затрагивают возраст 6–10 лет, подростковый возраст и более взрослые выборки – 30–40 лет и старше.

Наряду с изучением этнического самосознания, мы также решили исследовать его когнитивно-мотивационное ядро – этническую идентичность.

Известно, что главное содержание этнической идентичности составляют образы собственной и других этнических групп. В структуре этнического образа выделяют этнические установочные образования (стереотипы, предубеждения, предрассудки), ценности и ценностные ориентации, психологические универсалии.

Этнические образы формируются на основе трех взаимосвязанных процессов:

- отождествление личности с этнической группой и ее самоопределение через этническую группу (самоидентификация);
- дифференциация собственной и других этнических групп и осознание межэтнических различий (этническая идентификация и межэтническая дифференциация);
- осознание отношения к собственной и другим этническим группам.

В этнонапряженных ситуациях этническое самоопределение и осознание межэтнических различий происходит именно через дифференциацию отношения к наиболее значимым этническим группам.

Кроме того, мы не обнаружили исследований этнического самосознания русского, турецкого и чеченского этносов, проживающих в одном регионе.

Таким образом, целью нашего исследования стало выявление особенностей этнического самосознания в юношеском возрасте у представителей разных национальностей.

Нами были поставлены следующие задачи:

- изучить теоретическое состояние проблемы этнического самосознания;
- исследовать этническое самосознание в юношеском возрасте у представителей русского этноса;
- исследовать этническое самосознание в юношеском возрасте у представителей чеченского этноса;
- исследовать этническое самосознание в юношеском возрасте у представителей турецкого этноса;

– провести сравнительный анализ этнического самосознания в юношеском возрасте у представителей разных этносов.

Мы выдвинули следующую гипотезу:

этническое самосознание у русских, чеченцев и турок будет носить специфически своеобразный характер.

В нашем исследовании приняли участие учащиеся 11-х классов средних школ г. Белореченска и Белореченского района Краснодарского края в количестве 630 человек, из них 210 человек – представители русского этноса (группа «А»), 210 – чеченского этноса (группа «Б») и 210 – турецкого этноса (группа «В»).

В нашем исследовании к настоящему времени был использован диагностический комплекс, в который вошли следующие методики.

1. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд).
2. «Типы этнической идентичности» (С.В. Рыжова, Г.У. Солдатова).
3. «Этническая аффилиация» (С.В. Рыжова, Г.У. Солдатова).

Для определения места, которое занимает этническая идентичность в структурах групповых «Я-образов» респондентов, был использован известный тест (модифицированный вариант) М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?».

С целью определения типов этнической идентичности и толерантности – интолерантности использовалась методика «Типы этнической идентичности», разработанная С.В. Рыжовой и Г.У. Солдатовой.

Исследование этнических аффилиативных тенденций проводилось с использованием методики «Этническая аффилиация» (С.В. Рыжова и Г.У. Солдатова).

Нами были получены следующие данные.

1. Результаты обработки данных, полученных при проведении модифицированного варианта теста «**Кто Я?**» (М. Куна и Т. Макпартленда). С помощью данного теста мы исследовали представленность категории «национальность» в идентификационных матрицах у представителей русского (группа «А»), чеченского (группа «Б») и турецкого (группа «В») этносов.

Какое же место досталось этнической принадлежности в групповых «Я-образах»? У респондентов группы «А» (русские) она шестая после таких категорий, как «семья», «ученик», «пол», «человек», «позитивные и негативные самооценки и ролевые характеристики». У респондентов группы «Б» (чеченцы) категория «национальность» прочно заняла второе место, пропустив вперед лишь категорию «семья». Респонденты группы «В» (турки) категории «национальность» отвели третье место после «религии» и «семьи».

2. Результаты обработки данных, полученных при проведении методики «**Типы этнической идентич-**

ности» (С.В. Рыжова, Г.У. Солдатова) для определения типов этнической идентичности и толерантности – интолерантности у представителей русского и чеченского этносов показали, что первое место по степени выраженности у респондентов всех групп занимает позитивная этническая идентичность (норма).

Сравнительно небольшой процент в каждой группе имеют этнонигилистические и индифферентные установки.

Этноэгоизм, этноизоляционизм и национальный фанатизм также имеют место в каждой из групп.

Методика **«Типы этнической идентичности»** кроме выявления типов этнической идентичности позволяет выявить толерантных и интолерантных лиц в процессе межкультурного взаимодействия.

Среди респондентов всех трех групп количество толерантных лиц преобладает над интолерантными. Больше толерантных лиц у представителей группы «А» (русские), меньше – у представителей группы «Б» (чеченцы).

3. Результаты обработки данных, полученных при проведении методики **«Этническая аффилиация»** (С.В. Рыжова, Г.У. Солдатова) для исследования потребности в этнической принадлежности.

Изучение такого параметра, как потребность в этнической принадлежности, показало, что среди респондентов группы «А» (русские) около 1/3 – аллоцентрические личности, в то время как среди респондентов групп «Б» (чеченцы) и «В» (турки) их больше половины.

Среди респондентов группы «А» (русские) идеоцентрических личностей чуть больше половины, а среди респондентов групп «Б» (чеченцы) и «В» (турки) их количество не превышает 1/3.

В каждой группе имеются респонденты, тип личности которых не выражен. Больше всего их у респондентов группы «А» (русские).

В процессе изучения проблемы этнического самосознания обозначилась основная гипотеза: этническое самосознание у русских, чеченцев и турок будет носить специфически своеобразный характер.

Гипотеза на данной стадии работы подтвердилась. Но окончательные выводы делать еще рано, так как эмпирический и, соответственно, все последующие этапы исследования нами проведены еще не в полной мере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие (социально-психологические проблемы). – М., 1990.
2. Асмолов А.Г., Шлягина Е.И. Национальный характер и индивидуальность: опыт этнопсихологического анализа // Психологические проблемы индивидуальности. – 1984. – Вып. 2.
3. Данзанова Э.Ц. Содержание актуального этнопсихологического статуса личности (На материале бурятского этноса): Автореф. дисс. канд. псих. наук. – М., 1997.
4. Дробижева Л.М. Российская и этническая идентичность: противостояние или совместимость // Россия реформирующаяся. – М., 2002.
5. Евмененко Е.В. Психологические особенности формирования этнического самосознания у детей младшего школьного возраста: Дисс. канд. псих. наук. – Ставрополь, 2003.
6. Иванова А.А. Этническое самосознание молодежи в условиях исторического межэтнического взаимодействия (На материале исследования коренных этносов Северного Кавказа): Дисс. докт. псих. наук. – М., 2001.
7. Ким К.В. Этническая идентичность детей из русско-якутских семей: Дисс. канд. псих. наук. – СПб., 2009.
8. Козлова М.А. Взаимосвязь этнической идентичности, толерантности и личностной зрелости (На примере молодежных групп обских угров и русских): Дисс. канд. ист. наук. – М., 2004.
9. Кцоева (Солдатова) Г.У. Этнические стереотипы в системе межэтнических отношений: Дисс. канд. псих. наук. – М., 1985.
10. Лебедева Н.М. Социальная психология этнических миграций. – М., 1993.
11. Левкович В.П., Панкова Н.Г. Социально-психологические проблемы этнического сознания // Социальная психология и общественная практика. – М., 1985.
12. Леонтьев А.А. Личность как этническая категория // Сов. Этнография. – 1983. – № 3.
13. Науменко Л.И. Особенности социальной перцепции внутригрупповой интеграции и межгрупповой дифференциации (По материалам социально-психологического исследования в Литве и Белоруссии): Автореф. дисс. канд. псих. наук. – М., 1992.
14. Платонов Ю.В., Почебут Л.Г. Этническая социальная психология. – СПб., 1993.
15. Романова О.Л. Развитие этнической идентичности у детей и подростков: Дисс. канд. псих. наук. – М., 1996.
16. Смолина Т.Л. Особенности этнического самосознания молодежи в зависимости от опыта проживания в инокультурной среде: Дисс. канд. псих. наук. – СПб., 2006.
17. Снежкова И.А. Формирование этнического самосознания у детей и юношества. – М., 1983.
18. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М., 1998.
19. Старовойтова Г.В. Некоторые методологические вопросы определения предметной области эт-

- нопсихологии // Социальная психология и общественная практика. – М., 1985.
20. Стефаненко Т.Г., Шлягина Е.И., Ениколопов С.Н. Методы этнопсихологического исследования. – М., 1993.
 21. Татарко А.Н. Взаимосвязь этнической идентичности и психологических стратегий межкультурного взаимодействия: Дисс. канд. псих. наук. – М., 2004.
 22. Топоркова Ж.В. Особенности этнического самосознания детей 6–10 лет в условиях межэтнического взаимодействия (На материалах исследования детей русской, мордовской и татарской этнических групп): Автореф. дисс. канд. псих. наук. – М., 1996.
 23. Тысячная С.В. Организационно-содержательные условия формирования этнического самосознания старших школьников: Дисс. канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004.
 24. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. – СПб., 2000.
 25. Шоманбаева А.О. Взаимосвязь ценностных ориентаций и этнических предубеждений личности в условиях полиэтнического окружения: Дисс. канд. псих. наук. – Ярославль, 2008.

ВЫРАЖЕННОСТЬ ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ И ОТНОШЕНИЕ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ У ЛИЦ С РАЗЛИЧНОЙ УСПЕШНОСТЬЮ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Крет М.В.

Данная статья рассматривает агрессивность и ее влияние на успешность обучения взрослых иностранному языку. Как предполагалось, в соответствии с анализом литературы, исследование показало, что спонтанность агрессии, неумение переключать агрессию, ауто агрессия, использование ритуальных форм агрессии и ответная агрессия характерны для обучающихся с низкими показателями обучения. Для этой группы обучающихся также характерно негативное отношение к преподавателю.

Ключевые слова: *вербальная агрессия, негативные эмоции, психологический ущерб, тревожность, негативное отношение к преподавателю, властное отношение, сотрудничество*

Изучение агрессивного поведения людей, проявлений агрессии в отношениях друг к другу является одним из самых востребованных направлений исследований в современной психологии. Несмотря на этот факт, проблема проявления агрессии в учебных группах и ее влияния на результаты обучения еще недостаточно изучена, особенно, в связи с групповыми методами обучения иностранному языку взрослых людей. Поэтому одной из задач нашего исследования является изучение выраженности вербальной агрессии у лиц, посещающих группы обучения иностранному языку.

Анализ литературы [4, 16, 12, 20, 22] показывает, что существует различные определения вербальной агрессии, которые объединяют указания на то, что вербальная агрессия способствует возникновению негативных эмоций, наносит психологический ущерб, формирует негативные межличностные отношения. К социально-психологическим причинам вербальной агрессии, как правило, относят негативные установки, отсутствие ориентации на высшие интересы, неразвитость социальных способностей и умений [5, 14, 15]. Среди социально-психологических свойств агрессивной личности исследователи выделяют неуверенность в себе, беспомощность «Я», робость, враждебность, чувство вины, тревоги, отчужденность [1, 3, 6, 9, 11, 13, 14, 26, 29]. Для мотивационно – потребностной сферы агрессивного человека является характерными потребность в престиже, самоутверждении, признании, которые приводят к агрессивному поведению [2, 9, 10]. Выше приведенные сведения о социально-психологических и других особенностях агрессивной личности чрезвычайно важны для организации обучения иностранному языку, так как

набор в группы, традиционно, осуществляется без учета социально-психологических особенностей ее участников. Об этом свидетельствуют работы ряда авторов [7, 8, 30, 31], подчеркивающих необходимость создания в группах благоприятного климата в процессе обучения иностранному языку. Боязнь ошибок, насмешек, отсутствие доверия к группе сковывает высказывания участников группы, создает тревожность, которая влияет на память и препятствует усвоению учебного материала.

Многочисленные исследования указывают на различные последствия вербальной агрессии, проявляемой к другим людям. Так, Джон Коул и Джеймс МакКроски [23] показали, что у участника коммуникации, по отношению к которому проявляется вербальная агрессия, возникает ожидание негативных последствий общения, появляется стремление к избеганию коммуникации или к ее прекращению. Ряд авторов [21, 28, 36] отмечают, что вербальная агрессия друзей или значимых других приводит к низкой удовлетворенности взаимоотношениями, которая, в свою очередь, обуславливает низкий уровень сплоченности группы, может привести к ее распаду. Следствием вербальной агрессии является депрессия, ответная агрессивность [33, 35], утомление, неудовлетворенность работой, гнев, беспомощность, неадекватность [24, 25]. Наряду с этими последствиями вербальной агрессии описывается феномен взаимной агрессии. Д.А. Инфанте пишет о том, что люди часто стараются сохранить лицо и предотвратить в будущем вербальную агрессию, отвечая на агрессию агрессией. Предметом вербальной агрессии в учебных группах, обычно, становятся особенности характера человека, ком-

петентность, скорость выполнения заданий и их качество, внешность.

Гипотезой нашего исследования явилось предположение о том, что представители групп, отличающихся уровнем успешности обучения иностранному языку, имеют различную степень выраженности показателей вербальной агрессии и негативности отношения к преподавателю.

Методы исследования.

Для выявления вербальной агрессивности участников групп, изучающих иностранный язык, нами использовалась следующая методика: «Определение интегральных форм агрессивности В.В. Бойко» [18].

Агрессивность в данной методике понимается как устойчивая черта личности, проявляющаяся в готовности к агрессивному поведению. С целью определения удовлетворенности обучением, отношения к преподавателю и группе применялся разработанный нами опросник «Субъективная оценка ситуации обучения иностранному языку в группе». Опросник включает суждения (преподаватель внимательно относится ко мне; преподаватель умеет слушать, вести диалог, беседовать; преподаватель умеет вовремя выйти из общения, учитывая ситуацию и состояние другого человека; выражение лица преподавателя соответствует его словам; преподаватель умеет объяснять, аргументировать свои предложения, замечания; преподаватель показывает, что некоторые члены группы ему несимпатичны; преподаватель властно относится ко мне) об отношении преподавателя к обучаемым, которые оценивались по семи балльной шкале и свидетельствовали в своей совокупности о степени проявления вербальной агрессии.

Для определения динамики успешности обучения иностранному языку использовался методический прием: тестирование обучающихся в соответствие с этапами обучения. Все респонденты по результатам контрольных стандартных тестов в процессе обучения были разбиты на три группы: 1) группа с низкими показателями динамики обучения; 2) группа со стабильными показателями обучения; 3) группа с высокими показателями динамики успешности обучения.

С целью обработки полученных данных применялся Т-критерий Стьюдента.

Эмпирическим объектом исследования стали участники групп обучения иностранному языку в возрасте от 17 до 50 лет, 42 мужчины и 70 женщин; 6 преподавателей из различных языковых центров в возрасте от 34 до 65 лет, имеющие большой опыт работы.

Результаты исследования.

1. Все участники исследования демонстрируют средний уровень коммуникативной агрессивности, который обычно проявляется в спонтанности, не-

которой анонимности и слабой способности к торможению агрессии.

2. Между группой с низкими показателями динамики обучения и группой с высокими показателями динамики успешности обучения статистически значимые различия были выявлены по шкалам спонтанность агрессии ($t = 2,5$), неумение переключать агрессию ($t = 2,3$), аутоагрессия ($t = 2,1$). Участники подгруппы с низкими показателями динамики обучения значимо чаще демонстрируют спонтанную агрессию и аутоагрессию по сравнению с теми, кто успешно овладевает иностранным языком. Чем ниже у участников группового обучения показатели усвоения языка, тем чаще они используют в общении «ритуальные» формы агрессии ($t = 2,3$) и не стремятся к ответному агрессивному поведению ($t = -3$) в отличие от групп со стабильными показателями обучения.

3. Субъективная оценка ситуации обучения иностранному языку в группе отличается по ряду параметров в зависимости от успешности обучения. Группа с низкими показателями динамики обучения значимо выше оценивает наличие несоответствий между выражением лица и речью преподавателя, чем группы с более успешным обучением ($t = -4,1$ при сравнении со 2 группой и $t = -4,9$ при сравнении с 3 группой).

4. Чем ниже показатели обучения, тем выше оценивается проявление несимпатии преподавателя к обучаемым (при сравнении 1 и 3 группы $t = -2,4$; при сравнении 2 и 3 группы $t = -3,2$). Представители данной группы значимо ниже оценивают умение преподавателя объяснять, аргументировать свои предложения, замечания (при сравнении со 2 группой $t = 2,9$, при сравнении с 3 группой $t = 2,8$). Они также значимо ниже оценивают проявление властного отношения к ним со стороны преподавателя (при сравнении групп 1 и 2 $t = -2,3$, при сравнении групп 1 и 3 $t = -4,4$), по сравнению с более успешными учащимися, которые считают, что преподаватель проявляет властное отношение к ним.

5. Такие характеристики общения преподавателя с учащимися, как внимательное отношение, умение слушать, вести диалог, беседовать, умение выйти из общения, учитывая ситуацию и состояние другого человека, оцениваются всеми группами, отличающимися успешностью обучения, практически, одинаково.

Таким образом, представители групп с низким уровнем успешности обучения имеют более высокий уровень выраженности различных параметров вербальной агрессии, они более негативно относятся к преподавателю, приписывая ему неискренность поведения (несоответствие вербального и невербального выражения), демонстрацию антипатии,

неумение объяснять, аргументировать свои предложения, проявлять власть.

С целью снижения уровня вербальной агрессии у обучающихся и изменения отношения к преподавателю, необходимо использовать упражнения для развития способностей к эмпатии, идентификации и рефлексии. Для установления дружеских отношений, Элиот Аронсон и его коллеги предложили модифицировать учебный процесс таким образом, чтобы он включал в себя элементы сотрудничества [19]. Обучающиеся разбиваются на группы по 4–6 человек для работы над учебным материалом, который разделен на фрагменты (логические и смысловые блоки). Каждый член группы находит материал в соответствии со своим заданием. Затем они встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Единственный способ освоить материал всех фрагментов – это внимательно слушать всех партнеров по команде. На заключительном этапе преподаватель может попросить любого члена команды ответить на любой вопрос по данной теме. Каждый член группы активно принимает участие в обсуждении, т.е. обучается в процессе общения. Преподавателю же отводится роль организатора самостоятельной работы, творческой деятельности обучаемых. Помимо вышеперечисленных способов для снижения вербальной агрессии Инфанте Д.А. [32] предлагает организовать исследовательские проекты по данной теме, дискуссии и ролевые игры, вести дневник по вербальной агрессии.

ЛИТЕРАТУРА

- Агафонов С.К., Христич О.Б. Диагностика суицидального поведения у детей и подростков // Психологический вестник выпуск 2 (часть 1). – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. Ун-та, 1997. – С. 239–244.
- Айхорн А. Трудный подросток. – М.: Апрель Пресс, Изд-во Эксмо-Пресс, 2001. – 304 с.
- Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М.: Апрель Пресс Изд-во Эксмо-Пресс 1999. – 512 с.
- Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1998. – 336 с.
- Заика Е.В., Крейдун Н.П., Ячина А.С. Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 84–85.
- Креч Д, Крачфилд А., Ливсон Н. Нравственность, агрессия, справедливость // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 4–10.
- Китайгородская Г.А., Шемякина Г.М. Мотивация в условиях обучения иностранным языкам. Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. – М.: Издательство Московского психологосоциального института: Воронеж Изд-во НПО «Модэк», 2004. – С. 429–440.
- Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам // В сб.: «Методы интенсивного обучения иностранным языкам». – Вып. 1. – М., 1973. – С. 9–17.
- Можгинский Ю. Агрессия подростков. Эмоциональный и кризисный механизм. – Санкт-Петербург, 1999. – 127 с.
- Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 330 с.
- Наш проюлемный подросток / Под ред. Ретуш Л.А. – Санкт-Петербург, 1999. – С. 144.
- Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – Т. 17. – № 5. – 1996. – С. 3–17.
- Реминдмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. Пер. с нем. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
- Самохина А.А. Социально-психологическая деформация как причина делинквентного поведения // Прикладная психология. – 2000. – № 3. – С. 46–55.
- Смирнова Е.О., Радеева Р. Развитие теории привязанности // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 105–116.
- Социальная психология агрессии / Под ред. Б. Крейхи. – СПб.: Питер, 2003. – 336 с.
- Социальная психология / Под ред. Журавлева А.Л. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 351 с.
- Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
- Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер, 2004. – 286 с.
- Щербинина Ю.В. Вербальная агрессия. – М.: КомКнига, 2006. – 360 с.
- Burman B., John R.S. & Margolin G. Observed patterns of conflict in violent, nonviolent, and nondistressed couples. Behavioral Assessment. – 1992, 14, p. 15–37.
- Cahn & Lloyd, Family Violence from a Communication Perspective: D.D. Cahn, S.A.. – London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publication, 1996. – p. 86.
- Cole John G. and McCroskey James C. The association of Perceived Communication Apprehension, Shyness, and Verbal Agression with Perception of Source Credibility and Affect in Organizational and Interpersonal Contexts. -2003, p. 103–110 <http://www.jamescmccroskey.com/publications/201.pdf>
- Cox H. (1987). Verbal abuse in nursing: Report of a study. Nursing Management, 18, 47–52.

25. Cox H. (1990). Verbal abuse nationwide, part II: Impact and modifications. *Nursing Management*, 22, 66–69.
26. Davis Daniel L. Phd. The aggressive adolescent. Clinical and forensic issues. The Haworth Press\ Inc-2000–158 p.
27. DeVito Joseph A. How to Deal with Verbal Abuse. *The Interpersonal Communication Reader*, 2002, p. 178–183.
27. Follette V.M. & Alexander P.C. Dating violence: Current and historical correlates. *Behavioral Assessment*, 14 1992, p. 19–52.
28. Guerra N.G., Slaby R.G. Evaluative factors in social problems solving by aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*. – 1989. – V. 17. – p. 209–219.
29. Harmer Jeremy. *The practice of English Language Teaching*. – Pearson Education Limited, 2003. – 365 p.
30. Hoque M. Enamul Teacher-Students Interaction: An Evaluation of an EFL Classroom <http://www.eslteachersboard.com/cgi-bin/articles/index.pl?read=3550>
31. Infante Dominic A. Teaching Students to Understand and Control Verbal Aggression. *Communication Education*. – 1995. – V. 44. – p. 51–62.
32. Kashani J.H., Burbach D.J. & Rosenberg T.K. (1988). Perception of family conflict resolution and depressive symptomatology in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 42–48.
33. Kinney T., Segrin Ch. Cognitive moderators of negative reactions to verbal aggression. *Communication studies*. – 1998. – V. 49. – p. 49–72.
34. Vissing Y.M., Straus M.A., Gelles R.J. & Harrop J.W. Verbal aggression by parents and psychosocial problems of children. *Child Abuse and Neglect*. – 1991. – № 15. – p. 223–238.
35. White J.W. & Koss M.P. Courtship violence: Incidence in a national sample of higher education students. *Violence and victims*. – 1991. – № 6. – p. 247–256.

Кара Ж.Ю.

В статье рассматривается важность формирования толерантной личности в образовательном пространстве в сложных современных условиях, когда происходит активное переплетение этнических, культурных, религиозных аспектов. Подчеркивается влияние арт-терапии на формирование толерантной личности и рассматриваются некоторые принципы работы.

Ключевые слова: толерантность, толерантное поведение, сознание, образование, учащиеся, арт-терапия.

Система образования, в последнее время, претерпела существенные изменения во внешней, организационной сфере и во внутренней сфере, включающая в себя научное осмысление проблем образования на уровне современного общепсихологического знания. Изменились структура образования, число учащихся в различных учебных заведениях, контингент учащихся, умножились типы учебных заведений и характер предоставляемых ими образовательных услуг, изменился колорит лиц, занятых учебной, преподавательской, управленческой, консультативной, обслуживающей, исследовательской деятельностью. В свете происходящих изменений нам представляется важным развитие толерантной личности, в первую очередь тем, что это дает возможность личности быть толерантной, здоровой, оптимистичной, творческой, грамотной.

Президент РФ Д.А. Медведев одобрил предложение о проведении первого сентября уроков толерантности, что на наш взгляд является знаковой ситуацией. В своем выступлении он указывал на то, что Россия должна стремиться к гармонизации национальных отношений в стране. Необходимо работать над тем, чтобы, все национальные отношения в стране стали гармоничными. Д.А. Медведев подчеркнул важность данной проблемы и продолжительность ее выполнения, но «она абсолютно по силам нашему обществу».

Федерико Майор, будучи еще на посту генерального директора ЮНЕСКО, в одном из своих выступлений говорил о том, что «жизнь в условиях многообразия является одним из источников серьезных проблем для обществ, в которых подрастают наши дети. В мире, где взаимопроникновение различных культур принимает всё большие масштабы, обучение ценностям и навыкам «жизни общества»

стало первоочередной задачей воспитания. Поэтому я обращаюсь к главам государств и правительств мира, министрам и чиновникам, ответственным за образование на всех уровнях, к мерам больших и малых городов, деревень и поселков, ко всем учителям, религиозным сообществам, журналистам и родителям: воспитывайте и учите наших детей и молодежь быть открытыми, относиться с пониманием к другим народам, их истории и культуре, учите их основам человеческого общежития, учите тому, насколько важно отказываться от насилия и искать мирные пути разрешения споров и конфликтов». Его слова подчеркивают важность данной темы и в наши дни.

В последнее время наблюдается повышенная стрессогенность в обучающей среде, особенно среди школьников. В современном мире наблюдается смешение разных культур, вероисповеданий, этнических норм поведения, ко всему этому повышается доступность СМИ, технических средств коммуникаций, с весьма по-разному трактуемой информацией. Разнообразная информация (в том числе касающаяся этнических, культурных, религиозных аспектов), встречающаяся учащимся, не всегда носит положительный и толерантный характер, присутствует много высказываний интолерантного плана, что сказывается на поведении и сознании учащихся, которые это демонстрируют обществу, например, в виде агрессивного поведения. На фоне всеобщего улучшения материального благополучия хочется привести слова Б. Шоу, сказанные им однажды: «Теперь, когда мы научились летать по воздуху, как птицы, плавать под водой, как рыбы, нам не хватает только одного: научиться жить на земле, как люди».

Сопоставление элементов культуры другой страны со знанием родной культуры даёт возможность получить подтверждение идеи многообразия куль-

тур, уяснить особенности культурных проявлений, обусловленные спецификой экономического, политического и социального развития, принять эти особенности как данность, учитывать их во взаимоотношениях с носителями других культур, испытывать чувство уважения к культурным достижениям другого народа, сопричастность к его проблемам и трудностям, стремление к культурному сотрудничеству с зарубежными странами [3].

В коллективе все чаще оказываются дети с разными социальным статусом, стереотипами поведения, культурными традициями, что порой препятствует установлению оптимальных взаимоотношений между ними и преподавателями в частности. Психологические проблемы, возникающие у детей, встречаются часто, и поэтому существует необходимость в создании и внедрении разнообразных программ на базе социальных и государственных учреждений, в том числе образовательных, ориентированных на формирование гражданской ответственности, правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности и толерантности, что и считается наиважнейшей проблемой современности [6].

Поэтому так важно понятие «толерантность», которая, прежде всего, ориентирована на взаимоуважительные отношения граждан, на сохранение этнического, культурного и социального разнообразия. Она выступает как приемлемая основа урегулирования социальных и межэтнических конфликтов, снятия напряженности и достижения взаимоуважения интересов и ценностей всех этносов, вероисповеданий, правил поведения, общения, контактов. Кроме того, в процессе поиска путей примирения и согласия толерантность предполагает «готовность сторон идти на взаимные уступки и самоограничения в сферах, где затрагиваются интересы разных групп и сторон» [1].

Толерантность рассматривается нами как одна из основных универсальных ценностей современного общества. Отметим общие базовые ценности толерантности и культуры мира, такие как: многополярность мира и общность культурных традиций всех народов и другие; взаимопонимание и доброжелательность в работе с партнером; необходимость плодотворного сотрудничества для своего успеха; многообразие мира, сходство и различие живых существ, их общность с природой; понятие о целесообразности всего в природе, объективной необходимости видового разнообразия;

В тоже время толерантность как универсальность связана с двусторонним процессом, идущим в современном обществе, а именно, усилением глобализационных тенденций с одной стороны и стремлением к сохранению национальной идентич-

ности, с другой. Обычно толерантность толкуется не просто как терпимость или безразличие. Говорится, что толерантность – это также уважение к разнообразию мира, проявляющемуся в культурах, религиях, антропологических типах. Молчаливо предполагается только одно ограничение: необходимо, чтобы это разнообразие не выходило за рамки общепризнанной нормы гуманизма. А это предполагает некое согласие человечества относительно этой нормы. Различные словари трактуют слово «толерантность» тоже различно, так психологический словарь – как гармонию с самим собой и окружающим миром, Брокгауз и Ефрон – рассматривают толерантность как веротерпимость, в социокультурном смысле мы обычно говорим об уважении ко всему «иному». Признать важность принципов толерантности для образования – это необходимый и важный шаг. Дальнейшее продвижение требует, прежде всего, понимания природы толерантности, раскрытия истоков и условий развития «толерантной личности».

С позиций данного подхода толерантность является результатом сознательного выбора и может быть определена как такой принцип взаимодействия человека с другими людьми, который следует из понимания, принятия и уважения множественности и многообразия бытия, признания неизбежности сосуществования индивидуальных различий, а также – из готовности выстраивать свой собственный мир настолько сильным и гибким, чтобы быть открытым для взаимодействия с другими. Для реализации данного принципа необходимо наличие внутренней толерантности [2].

Учитывая иную форму отношения к жизни, к учебе, к пониманию мира, к социальным нормам, в современном мире, к бесконечным высказываниям о не такой молодежи как надо, как должно быть, нам представляется необходимым проведение тренингов для развития гармоничной личности, с присутствием важного, на наш взгляд, такого качества как толерантность. 80-е годы ознаменовались изменением культурного климата. Мир столкнулся с проблемами притока иммигрантов, беженцев, с вынужденным существованием расовых и этнических сообществ на одной территории. В таких условиях существенной оказывается помощь арт-терапии. Этим термином называют применение в работе психолога любых видов искусства: музыки, танцев, литературы. Наиболее часто к методу арт-терапии прибегают при реабилитации людей с особенностями развития, при восстановлении посттравматических последствий, нам представляется важным этот метод в работе с детьми по формированию и коррекции толерантности, толерантного поведения, толерантного сознания, самосознания. Безоценочное отношение создает безопасное пространство, в котором клиент

чувствует себя свободным от привычного социального контроля. Его жизнетворчество становится спонтанным, но корректным, в нем находит выражение вся его личность, включая бессознательное и детскую часть личности.

В мировой литературе существуют различные взгляды на лечебный механизм арт-терапии. Б.Д. Карвасарский определяет три направления в арт-терапии которые имеют психологическую основу – сублимативные, проективные, арт-терапия как занятость и т.д. Средства арт-терапии могут обладать психологическим потенциалом в обучении учащихся предметам учебного цикла, выполняя коммуникативную, регулятивную функции, влияя на эмоциональную сферу школьников, при этом они способствуют сохранению психического здоровья, дают возможность преодолевать психологические барьеры и неуверенность в своих возможностях. Положительные эмоции, возникающие в процессе применения средств арт-терапии, усиливают активность младших школьников, подростков и старших школьников, стимулируют самостоятельность и организованность в приобретении знаний, толерантное поведение. Разнообразные техники помогают развитию творческих способностей подростков и старших школьников.

Язык искусства – красок, линий, форм и образов – говорит нам о том, что очень сложно выразить при помощи слов. Арт-терапия связана, главным образом, с так называемыми визуальными искусствами (живопись, графикой, фотографией, скульптурой, а также их различными комбинациями с другими формами творческой деятельности). Это та область, которая использует невербальный язык искусства для развития личности в качестве средства, дающего возможность контактировать с глубинными аспектами нашей духовной жизни, с внутренней реальностью, складывающейся из наших мыслей, чувств, восприятий и жизненного опыта. Арт-терапия основывается на том, что художественные образы способны помочь нам понять самих себя и через творческое самовыражение сделать свою жизнь более счастливой. Особый интерес представляет развитие арт-терапии в контексте социально-культурной деятельности. В отечественной литературе наиболее близким западному понятию арт-терапии является изо-терапия, как наиболее ассоциативно возникающий образ при произношении понятия данной терапии и в связи с этим наиболее располагающий к себе своей общеизвестностью и доступностью.

Метод арт-терапии привлекателен тем, что он в основном использует невербальные способы самовыражения и общения. В процессе творчества активно задействуется правое полушарие мозга, которое в обычной жизни не так часто используется

человеком, как хотелось бы. Нормальное, гармоничное развитие человека предполагает равноценное развитие обоих полушарий и, соответственно, нормальное межполушарное взаимодействие. Более того, некоторые виды активности человека требуют как раз работы правого полушария – творчество, интуиция, культурное образование, дружба, устройство семьи, воспитание детей, любовь, романтизм в любовных отношениях. Арт-терапия апеллирует к внутренним, самоисцеляющим ресурсам человека, тесно связанными с его творческими возможностями. Отличительной особенностью человека является способность и одновременно потребность в отображении своего внутреннего мира. Эта особенность позволяет активно перерабатывать информацию, которая поступает извне. В результате в психике индивидуума вырабатываются различные адаптивные механизмы. Они позволяют человеку лучше приспособляться к жизни, быть более успешным в постоянно меняющемся мире. В процессе взаимодействия с миром человек стремится осознать себя как личность, понять свою роль в жизни, оставить «след». Этот след остается не только в виде хозяйственной деятельности, но и в продуктах его активной психической деятельности. Одной из ярких форм ее проявления можно считать искусство и творчество. Искусство и творчество являются следствием процессов переработки информации при взаимодействии с окружающим миром. Причем личность будет развиваться гармонично, если эти процессы несут конструктивный характер.

Используемые в арт-терапии приемы вербальной и невербальной обратной связи могут включать активное наблюдение, переформулировку его высказываний, селективные вопросы, констатацию отраженных в рисунке, поступках и мимике чувств, сообщение арт-терапевтом о своих чувствах и ассоциациях с рисунком, ограничивающие воздействия и другие приемы (Аллан, 1997).

В ходе обсуждения с участниками занятий их творческой продукции психолог использует различные приемы, стимулируя к выражению своих чувств и нахождению психологического значения рисунков. Следуя принципам феноменологического подхода к занятиям, можно задать участнику занятия вопрос: «Что ты видишь?» (Бетенски, 2002). Некоторые особенности обсуждения рисунков с автором описываются в работе Р. Гудман (Гудман, 2000). Дети с готовностью используют возможности места проведения арт-тренинга, творчески организуя свое пространство, чередуя изобразительную работу с игрой и взаимодействием друг с другом [4].

Переживая создаваемые образы, человек обретает свою цельность, неповторимость и индивидуальность, происходит достижение определенных

цели, таких как: выражение эмоций и чувств, связанных с переживаниями своих проблем, самого себя; активный поиск новых форм взаимодействия с миром; подтверждение своей индивидуальности, неповторимости и значимости; повышение адаптивности в постоянно меняющемся мире (гибкости); повышение уровня толерантного сознания личности [5]. В образовательной среде всегда затрагиваются многие проблемы, на одной из них, а именно на проблеме толерантности, мы и акцентировали свой взгляд.

На наш взгляд занятия по арт-терапии со школьниками будут той самой необходимой психологической помощью, что позволит им раскрыть себя и увидеть других новым, осмысленным взглядом. Подобные занятия способны повысить самооценку, толерантность, контроль своего поведения. А это очень важно, т.к. контроль над поведением и эмоциями помогает людям принимать решения, делать правильный выбор и нести ответственность за последующие результаты. Данная техника имеет преимущество перед другими психологическими техниками в том, что работает на невербальном уровне. Здесь не надо сразу говорить, достаточно что-либо изобразить на бумаге, и не обязательно конкретный образ, хорошо будет работать и абстрактный. Это относится к разным возрастным группам, дети маленькие еще не обладают способностью точно излагать свои мысли, ощущения, дети более старшего возраста – не хотят говорить о своих проблемах вслух, стесняются. Данный метод работы наиболее мягкий для контакта с человеком имеющего проблемы. То, что трудно сказать, сформулировать, или не признавать совсем, можно на уровне подсознания спроецировать с помощью изобразительных

средств. Поэтому, данная методика обладает рядом преимуществ в работе с детьми.

Использование арт-терапии в формировании толерантности представляется на наш взгляд достаточно действенным, эффективным, так как помимо формирования толерантных качеств личности еще и творчески развивает ее, что важно для развития гармоничной и толерантной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Толерантность и личностный смысл как сопряженные характеристики образовательного процесса // Материалы регионального научно-практического семинара. 16–17 мая 2002 г. – Ростов-на-Дону, 2002. – С. 98–103.
2. Алексеева Е.В., Братченко С.Л. Психологические основы толерантности учителя // Монологи об учителе. – СПб.: СПбАППО, 2003. – С. 165–172.
3. Бабошина Е.Б. Культуросообразные характеристики современной личности как ориентиры образования. Формирование человека культуры. // Мир психологии. – 2005. – № 1.
4. Копытин А.И. Некоторые задачи российской арт-терапии в общеевропейском контексте // URL: <http://mental.ru/spmat/art/mission.php>
5. Соколова Э. Образование – путь к культуре мира и толерантности // Народное образование. – 2002. – № 2. – С. 111–118.
6. Степанов П. Как воспитать толерантность? // Народное образование. – 2001. – № 9. – С. 91–95.
7. Толерантность – что это такое? / Под ред. И.М. Юсупова. – Казань: Изд. Познание, 2008. – С. 14.

Oleinikova A.M.

Characteristics of the psychologic-pedagogical process in the works of Alfred Binet

In the article, the main principles of the psychopedagogic process in works of A. Binet are considered. The author emphasizes the contribution of Binet to development of different pedagogic fields and particularly to the pedagogical psychology.

Keywords: reformative pedagogics, pedagogical system of Alfred Binet, cognitive activity.

REFERENCES

1. Current problems and history of the foreign pedagogics. – M., 1987.
2. Bim-Bad B.M. Pedagogical lines at the beginning of the XX century. – M., 1994.
3. Dzhourinskii A.N. History of the foreign pedagogics. – M., 1998.
4. Dzhourinskii A.N. History of the education and pedagogical thought: Textbook for high school students. – M.: Publishing house of Vlado- Press, 2003.
5. History of the pedagogics and educations: Textbooks for pedagogical institutions / Edited by A.I. Piskounova. – M.: CC «Sphere», 2004.
6. Kornetov G.E. World-wide history of pedagogics. – M., 1994.
7. Latishina D.I. History of pedagogics (History of the education and pedagogical thought): Textbook. – M.: Gardariki, 2003.
8. Sketches about history of school and pedagogics abroad. p.1–3. – M., 1988–1991.
9. Frené S. Selected pedagogical works. / Translation from French. – M., 1990.

Shemeneva I.Y.

Traditions of the French humanistic education, realized in the paradigm of a person-oriented education

In the article, the historical background of the actual paradigm of personality-oriented education are considered. The author emphasizes the interrelation of the actual model with the humanistic ideas of past ages and gives accent to the characteristics of the actual development phase of the universal pedagogic idea

Keywords: humanistic tendencies in the education, personality-oriented education, person motivation in the education.

REFERENCES

1. Vigotskii L.S. Selected psychological studies. – M., AS APS URSS, 1956.

2. Vigotskii L.S. Pedagogical psychology. – M., Pedagogics, 1991.
3. Vigotskii L.S. Development of higher mental function. – M.: Publishing house of APS of RF, 1960.
4. Merlin V.S. Lectures about psychology of the man's motives: Textbook for a special course. – Perm: Publishing house of Permskii Pedagogical Institute, 1971.
5. Pedagogics: Text-book. – M., Prosveshenye, 1976.
6. Roubinshtein S.L. About thinking and ways of its studies. – M.: AS URSS, 1958.
7. Roubinshtein S.L. Bases of the general psychology. – M., 1960.

Levshina A.A.

Teaching of Psychology at Various Levels of School Education

World is changing rapidly nowadays. New inventions appear almost every day, events that happen around us every minute can change the course of history. This certainly leaves a visible print on psychology: in such conditions lability, an ability to interplay with rapidly changing reality, should become the major feature that every individual needs to obtain. In this sense psychological competence is paid special attention. It can be divided on four main types: cognitive, social, communicational, autopsychological.

However, psychological competence being obviously important is not sufficiently observed in Russian educational practice. Such academic discipline as "Psychology" does not exist in Russian curriculums; schools with over one thousand students generally have one psychologist in their staff. In such conditions we can hardly even talk about any kind of psychological competence. Although it is the level of student's psychological competence that determines his or her leadership potential, ability of team work, professional choice, stress resistance.

All these factors determine the importance of educational programmes oriented on formation of psychological competence both for one individual and for the society in whole.

Keywords: Psychological competence, teaching of psychology, school education, professional choice

REFERENCES

1. Kornilov K.N. About Teaching of Psychology in the Middle School // Soviet Pedagogy. – 1943. – #8–9.
2. Stoyuhina N.U. Methodology of Teaching of Psychology: History, Theory, Practice. – Moscow, 2009.
3. Cheplanov G.I. Problems of Modern Psychology. – Moscow, 1910.

Bondar C.V.

Modern music culture and studying of value-semantic orientations of people with different type of participation in music.

In given article, consideration of the various points of view, on a problem of musical perception at the present stage became the purpose of the author. The basic views of various scientists and researchers on a theme of musical psychology and research value – semantic sphere are considered. The urgency and novelty of research and as a number of hypotheses and problems of prospective scientific work is resulted is described.

Keywords: psychology of art, music psychology, person value– semantic sphere

REFERENCES

1. Petrushin V.I. Musical psychology: the Manual for high schools. The 2 pub. – M.Akademicheskyy the Project, Triksta, 2008. – 400 p.
2. Seriy A.V. Janitsky M.S. Tsennostno-smyslovaja sphere of the person / the Manual. – Kemerovo: the Kemerovo state university, 1999. – 92 p.
3. Starcheus M.S. Musical psychology. – M., 1992.
4. Shkuratov V.A. Art of economical death. The creation of videoworld. – Rn/D: Narradigma, 2006. – 400 p.

Miroshnichenko A.V.

Psychological researches of information culture and feature of students' semantic sphere

In work the question of transformations' ambivalence under the influence of information-communication technologies concerning directions of mental development – positive or negative is discussed.

The topic of psychological research of information culture in our country, the basic stages, complexities of occurring process and development speed of information technologies is mentioned.

Besides, importance and risks of universal use of an information technology, and also level of personal readiness of the personnel to such changes are brought up.

Keywords: psychological researches, information culture, deformation of values, an information technology, specificity of motivation of students, ways of deforming influence easing.

REFERENCES

1. Andreev A.S., Antsyborov A.V. Internet as the form of dependent behaviour. // www.narcom.ru/cabinet/online/45.html
2. Benno A. Ob of the organisation of group work and a choice of tasks for it. // the Soviet pedagogics and school. – Tartu, 1972. P. 93–104.

3. Bospalko V.P. Teorija of the textbook. Didactic aspect. – M: Pedagogics, 1988. – 160 p.
4. Bospalko of Century of the Item Composed pedagogical technology. – M: Pedagogics, 1989. – 192 p.
5. Bruner of J. Knowledge psychology. – M: Progress, 1977. – 412 p.
6. Ginetsinsky V.I. Osnovy of theoretical pedagogics. – SPb.: St.Petersburg State University Publishing house, 1992. – 154 p.
7. Grigoriev Of this year, Grinshkun V.V. Informatizatsija of formation – a new subject matter // Materials XVI of the international conference «Application of new technologies in formation». – Troitsk: MOO «Bajtik», 2005. – P. 102–104.
8. Grigoriev Of this year, Grinshkun V.V. About textbook working out «formation Information» // Bulletin МГПУ. A series computer science and formation information. – M: МГПУ, 2005. – № 1 (4). – P. 24–28.
9. Grigoriev S.V. Informational technologies in education as separate direction of preparing a pedagogical personnel // «Information Technologies and Telecommunications in Education and Science IT&TES' 2005» Materials of the International Scientific Conference. / SIIT&T Informika. – Moscow: VIZCOM, Ege Uiversity, Izmir, Turkey, 2005. – P. 98–101.
10. Leontev A.N. Problem of development of mentality. – M, 1981.
11. Mayer and physical formation. – Glazov: ГГПИ, 2006. – P. 3–15.
12. Tikhomirov O.K., Babanin L.N. «COMPUTER and new problems of psychology». – M, 1986.
13. Verbitsky A.A. active training in the higher school: the contextual approach. – M, 1991.
14. Vojskunsky A.E. psychological of research of activity of the person on the Internet // <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf>
15. Vojskunsky A.E. Psychology of a computerisation – history and the present. A.V. Brushlinsky and O.K. Tikhomirov's creative heritage and modern psychology of thinking (to the 70 anniversary from the date of a birth): Theses of reports of scientific conference / Russian Academy of Sciences, on May, 22–23 2003. – M: Russian Academy of Sciences, 2003. – P. 207–212.
16. Kostinsky A. Sushchestvuet Internet dependence? // www.library.by/portalus/modules/psychology

Mihajljuk A.N.

Features of valuable orientations of young men – representatives of various informal associations

In article the problem of influence of youth subculture on change of the person of the young man, on formation

of its special forms of behaviour rises. The problem urgency speaks a number of circumstances: disintegration before existing steady social groups which provided youth socialisation, occurrence of set of various informal currents, communities in which own system of values, installations, models of behaviour, vital styles is formed.

The subculture is considered as system of the values, the steady samples of behaviour inherent concerning a small social generality, spatially and socially by to a greater or lesser extent isolated. An essential role in occurrence of youth subculture it is taken away to features youthful age. Grouping, self-affirmation, search of the «I» are internal requirements of the young man.

Keywords: sense of lifes orientations, subculture, informal youth associations.

REFERENCES

1. Aleshchenok S.V. Youth of the Russian Federation: position, a way choice. – M., 2000.
2. Baeva I.A. Psychology of youth subculture (socially-psychological aspect of a youth policy) // the Bulletin of practical psychology and formation. – 2007. – № 1 (10).
3. Bobaho V.A. Sociopolitical aspects of youth subculture // the Moscow State University Bulletin. Sulfurs. 12. Political sciences. – 1996. – № 2.
4. Queens A. Sovremennaja the Russian youth: problems and judgements // the Power. – 2008. – № 10.
5. Levicova S.I. Molodezhnaja subculture. – M, 2004.
6. Lukov V.A. Osobennosti's onions of youth subcultures in Russia // Sotsiol. Researches. – 2002. – № 10.

Glushchenko J.O.

Psychological peculiarities of value experience of the inner conflict during youth

This article provides a brief overview of the process of studying the phenomenon of internal conflict, foreign and domestic researchers of various psychological schools and trends, as well as an analysis of different approaches to the problem of meaning and value-semantic sphere concerning the issue of inner conflict.

In addition, in this paper provides a practical analysis of the empirical results obtained in the study of psychological features of value experience of internal conflict during adolescence.

Keywords: the internal conflict, personal meaning, of sense, sense of lifes orientation, index decentration, index of negativity, index of reflexivity

REFERENCES

1. Ancupov A.J., Shipilov A.I. Conflict. Textbook for high schools. – Moscow: UNITY, 1991.
2. Burtovaya E.V. Conflict. Textbook. – M.: UNITY, 2002.

3. Greshnev D.V. Psychological characteristics of intrapersonal conflict. – Tambov, 2003.
4. Grishin N.V. Psychology of the conflict. – St. Petersburg: Piter, 2000.
5. Egorov D.V. Self-realization as a component of strategies smyslozhiznennyh psychology students with different personal orientation. – Rostov-on-Don, 2007.
6. Leontiev D.A. Test smyslozhiznennyh orientation (LSS). 2 ed. – M.: Meaning, 2000.
7. Leontiev D.A. Methods perdelnyh meanings (ICS): Handbook of Procedures. – M.: Meaning, 1999
8. Siutsova A.V. Internal conflicts in the system of value orientations as the psychological basis of personality development. – Barnaul, 2007.
9. Stolyarenko L.D. Psychological workshop on psychology. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2003.
10. Fantalova E.B. Diagnosis of intrapersonal conflict. – Moscow: Folium, 2001.
11. <http://www.psyinst.ru>
12. Organizational Behavior by Talya Bauer. – Berrin Erdogan, 2009.

Grisina A.V.

The peculiarities of labour migrant's image transmission in russian media

Nowadays the problems of migration and migrants integration are up-to-date in contemporary Russian society as well as all over the world. Media plays a great role in forming our opinion about other nations.

According to the undoubtful influence of media on labour migrant's image creation and migration situation in the country and to the importance of tolerance in our multinational region, it's necessary to analyze the means of images transmission through media and to evaluate the results of these process in various social layers.

Keywords: migration, integration, image transmission, non-recognition, derision, regulating, respect.

REFERENCES

1. Bogomolova N.N. Social psychology of mass communication. Tutorial for students. – M.: Aspect Press, 2008.
2. Winterhoff-Shpyrk P. Mediapsychology. Basic principles. – H.: Publishing house Humanity center, 2007.
3. Informational society: collection of works. – M.: Publishing house AST, 2004.
4. Macymoto D. Person, culture, psychology. – St.Petersburg.: Praim-Evroznak, 2008.
5. Sedova K.F. Social psycholinguistics: collection of works. Tutorial for students. – M.: Labirint, 2007.
6. Harris R. Psychology of mass communication. – M.: Olma-Press, 2002.

7. Media language as an object of interdisciplinary study. – M.: Publishing house of MSU, 2003.

Sveshnikova D.A.

The ethnic identity in adolescence among representatives of different nationalities living in the same region

Despite the large number of studies of ethnic identity, the important issue of how aging changes of awareness of their ethnicity in general and in adolescence in particular, has been studied very superficially. There is an assumption that, studying the formation of ethnic identity in this age, we can also obtain information about inter-ethnic interactions in the environment where it occurs.

Keywords: ethnic identity, adolescence, inter-ethnic interaction, toleration.

REFERENCES

1. Ageev V.S. Cross-group interaction (socio-psychological problems). – M., 1990.
2. Asmolov A.G., Shlyagina E.I. National character and identity: the experience of ethnopsychological analysis // Psychological problems of identity. – 1984. – Vol. 2.
3. Danzanova E.Ts. Content ethnopsychological current status of the individual (On the material Buryat ethnos): Synopsis diss. cand. psychological science. – M., 1997.
4. Drobizheva L.M. Russian and ethnic identity: confrontation or compatibility // Russia reformed. – M., 2002.
5. Evmenenko E.V. Psychological characteristics of the formation of ethnic identity among children of primary school age: Diss. cand. psychological science. – Stavropol, 2003.
6. Ivanova A.A. Ethnic self-consciousness of youth in terms of historical inter-ethnic interaction (On research of indigenous ethnic groups of the North Caucasus): Diss. doctor psychological science. – M., 2001.
7. Kim K.V. Ethnic identity of children from Russian-Yakut families: Diss. cand. psychological science. – SPb., 2009.
8. Kozlova M.A. Relationship of ethnic identity, tolerance and personal maturity / For example, youth groups Ob Ugrian and Russian: Diss. cand. historical science. – M., 2004.
9. Ktsoeva (Soldatova) G.U. Ethnic stereotypes in the system of inter-ethnic relations: Diss. cand. psychological science. – M., 1985.
10. Lebedeva N.M. Social psychology ethnic migrations. – M., 1993.
11. Levkovich V.P., Pankov, N.G. Socio-psychological problems of ethnic consciousness // Social psychology and social practice. – M., 1985.
12. Leontev A.A. Identity as an ethnic category // Sov. Ethnography. - 1983. – № 3.
13. Naumenko L.I. Features of social perception of intra-integration and intergroup differentiation (On materials from the socio-psychological studies in Lithuania and Belarus): Synopsis diss. psychological science. – M., 1992.
14. Platonov Y.V. Pochebutt L.G. Ethnic social psychology. – SPb., 1993.
15. Romanova O.L. Development of ethnic identity in children and adolescents: Diss. cand. psychological science. – M., 1996.
16. Smolina T.L. The ethnic identity of young people depending on the experience of living in inokulturnoy medium: Diss. cand. psychological science. – Spb., 2006.
17. Snezhkova I.A. Formation of ethnic identity in children and youth. – M., 1983.
18. Soldatova G.U. Psychology ethnic tensions. – M., 1998.
19. Starovoitova G.V. Some methodological problems of determining the domain ethnopsychology // Social psychology and social practice. – M., 1985.
20. Stefanenko T.G., Shlyagina E.I., Enikolopov S.N. Methods ethnopsychological study. – M., 1993.
21. Tatarko A.N. The relationship of ethnic identity and psychological strategies of intercultural interaction: Diss. cand. psychological science. – M., 2004.
22. Toporkova Zh.V. The ethnic identity of children 6–10 years in terms of inter-ethnic interaction (Research materials on children of Russian, Mordovia and Tatar ethnic groups): Synopsis diss. cand. psychological science. – M., 1996.
23. Tisyachnaya S.V. Organizational and substantive conditions for the formation of ethnic identity senior students: Diss. cand. pedagogical science. – Stavropol, 2004.
24. Hotinets V.Y. Ethnic identity. – SPb., 2000.
25. Shomanbaeva A.O. Relationship value orientations and ethnic bias in personality multiethnic environment: Diss. cand. psychological science. – Yaroslavl, 2008.

Kret M.V.

Verbal aggressiveness and the relation to the teacher among the adults with different dynamics of the language acquisition

This article is dealing with aggressiveness and its influence upon success of the adults' foreign language learning. As predicted on the basis of the previous theory, the research showed that auto aggression, use of ritual forms of aggression, reciprocal aggression are typical for students with low results of language learning. This group of students is also characterized by negative attitude towards the teacher.

Keywords: *verbal aggression, negative emotions, psychological damage, anxiety, negative attitude towards the teacher, domineering attitude, cooperation*

REFERENCES

1. Agafonov S.K., Khristich O.B. Diagnostics of the suicide behavior among children and adolescents // Psychological Bulletin issue 2 (part 1). – Rostov-on-Don: Publishing house of Rostov University, 1997. – p. 239–244.
2. Aichhorn A. Wayward youth. – M.: April Press, Publishing house Eksmo-Press, 2001. – 304 p.
3. Bandura A., Walters R.H. Adolescent aggression. Studies of the influence of the child-training practices and family interrelation. – M.: April Press Publishing house Eksmo-Press, 1999. – 512 p.
4. Baron R., Richardson D. Aggression. – SPb.: Piter, 1998. – 336 p.
5. Saika E.V., Kreidoun N.P., Yachina A.S. Psychological characteristics of adolescent personality with the delinquent behavior // Psychological questions 1990. – № 4. – p. 84–85.
6. Kretch D., Kruchfield A., Livson N. Moral, aggression, justice // Psychological questions. – 1992. – № 1–2. – p. 4–10.
7. Kitaigorodskaya G.A., Shemiakina G.M. Motivation in the conditions of the foreign language learning. Psychological bases of second language teaching: Collection of works / Edited by A.A. Leontiev. – M.: Publishing house of Moscow psychological and social Institute: Voronezh Publishing house of NP НПО «Modek», 2004. – p. 429–440.
8. Lozanov G. Suggestopedia in the process of the foreign language teaching. – In the collection of works: "Methods of intensive foreign language studies". Issue 1. – M., 1973. – p. 9–17.
9. Mozhguinskii U. "Aggression of the adolescents" Emotional and crisis mechanisms. – Saint-Petersbourg, 1999. – 127 p.
10. Moudrik A.V. Communication in the educational process. Textbook. – M.: Pedagogical society of Russia, 2001. – 330 p.
11. Our difficult adolescent / Edited by Regoush L.A. – Saint-Petersbourg, 1999. – p. 144.
12. Rean A.A. Aggression and personality aggressiveness // Psychological journal. – V. 17. – № 5. – 1996. – p. 3–17.
13. Remschmidt H. Adolescent and youth age: Problems of the personality development: Transl. from German. – M.: World, 1994. – 320 p.
14. Samokhina A.A. Socio-psychological deformations as the reason of the delinquent behavior. Applied psychology. – 2000. – № 3. – p. 46–55.
15. Smirnova E.O., Radeeva R. Development of the affiliation theory. Psychological questions. – 1999. – № 1. – p. 105–116.
16. Social psychology of the aggression / Edited by B. Krahé. – SPb.: Piter, 2003. – 336 p.
17. Social psychology / Edited by Zhouravleva A.L. – M.: PER CE, 2002. – 351 p.
18. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manouilov G.M. Socio-psychological diagnostics of the development of the personality and small groups. – M.: Publishing house of the Institute of Psychotherapy, 2002. – 490 p.
19. Cialdini R. Influence. Science and practice. – SPb.: Piter, 2004. – 286 p.
20. Sherbinina U.V. Verbal aggression. – M.: KomKnigua, 2006. – 360 p.

Kara Z.Y.

Features of art therapy

The article discusses the importance of forming a tolerant personality in the process of education under complex modern conditions when ethnic, cultural and religious aspects are actively intertwined. It also highlights the impact of art therapy on forming of a tolerant personality and examines some principles of work.

Keywords: *tolerance, tolerant behavior, consciousness, education, students, art therapy.*

REFERENCES

1. Abakumova I.V. Tolerance and personal meaning as involving characteristics of the educational process // Proceedings of the regional scientific-practical seminar. May 16–17, 2002. – Rostov-on-Don, 2002. – P. 98–103.
2. Alexeeva E.V., Bratchenko S.L. Psychological bases of tolerance of a teacher / Monologues about a teacher. – SPb.: SPbAPPE, 2003. – P. 165–172.
3. Baboschina E.B. Cultural-congruent characteristics of a modern person as landmarks of education. Forming a human of culture // World of Psychology. – 2005. – № 1.
4. Kopytin A.I. Some goals of the Russian art-therapy in the Europe-wide context. <http://mental.ru/spmat/art/mission.php>
5. Sokolova E. Education – the way to a culture of peace and tolerance // Public education. – 2002. – № 2. – P. 111–118.
6. Stepanov P. How to cultivate tolerance? // Public education. – 2001. – № 9. – P. 91–95.
7. Tolerance – what is it? / Ed. I.M. Yusupov. – Kazan, "Poznanie", 2008. – P. 14.

Бондарь Кирилл Владимирович

менеджер ООО «Алюминиевый мир»
Служебный адрес: пер. Энергеников, д. 7, оф. 200,
г. Ростов-на-Дону, 344000
Тел.: (863) 227-63-75; e-mail: alum-mir@yandex.ru

Глущенко Яна Олеговна

педагог-психолог ГОУ СПО «Новороссийский медицинский колледж»
Служебный адрес: ул. Свободы, д. 23, г. Новороссийск, 353900
Тел.: (8617) 64-51-94; e-mail: YanaGlushenko@mail.ru

Гришина Анастасия Васильевна

преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 230-32-47; e-mail: anastasiadyakova@yahoo.com

Кара Жанна Юрьевна

старший преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии ЮФУ, кандидат психологических наук
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 243-07-11; e-mail: kara_j@mail.ru

Крет Марина Владимировна

преподаватель учебного центра «Класс»
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 37, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 245-83-64; e-mail: class-plus@mail.ru

Левшина Анастасия Андреевна

педагог-психолог Центра по работе с одаренными детьми «Дар»
Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 55, оф. 201, г. Ростов-на-Дону, 344006
Тел.: (863) 240-39-06; e-mail: nastya_ko@yahoo.com

Мирошниченко Александр Владимирович

преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13, к. 227, 217.
Тел. (863) 2303257;
e-mail: akmrgru@mail.ru

Михайлюк Анастасия Николаевна

аспирант 2 года обучения кафедры общей психологии факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 230-32-47; e-mail: anastasia.nic@mail.ru

Bondar Kirill Vladimirovich

manager «Aluminieviy mir»
Office address: r.200, b. 7, Energetic street, Rostov-on-Don, 344000
Tel: (863) 227-63-75; e-mail: alum-mir@yandex.ru

Glushchenko Jana Olegovna

Novorossiysk Medical College, teacher-psychologist
Office address: b. 23, str. Liberty, Novorossiysk, 353900
Tel: (8617) 64-51-94;
e-mail: YanaGlushenko@mail.ru

Grisina Anastasia Vasilevna

post-graduate student and teacher of Southern Federal university, Psychology Department, the seat of General Psychology
Official address: r. 239, b. 13, avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 230-32-47; e-mail: anastasiadyakova@yahoo.com

Kara Zhanna Yrevna

Ph.D. in Psychology, Senior Lecturer of General Psychology Department of Psychology Faculty of the Southern Federal University
Official address: r. 217, b. 13, avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 230-32-47; e-mail: kara_j@mail.ru

Kret Marina Vladimirovna

teacher of the educational center "Class"
Official address: b. 37, avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 245-83-64; e-mail: class-plus@mail.ru

Levshina Anastasia Andreevna

educational psychologist of Centre for Development of Gifted Children „Gift“
Official address: r.201 b. 55, Bolshaya Sadovaya str., Rostov-on-Don, 344006
Tel.: (863) 240-39-06; e-mail: nastya_ko@yahoo.com

Miroshnichenko Alexander Vladimirovich

post-graduate student of pedagogics and pedagogical psychology department, the teacher of general psychology department of the psychological faculty of Southern federal university
Office address: r. 227, 217, b. 13, avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 230-32-57; e-mail: akmrgru@mail.ru

Mihajljuk Anastas Nikolaevna

The post-graduate student 2 years of training of faculty of psychology, chair of the general psychology
Official address: r. 217, b. 13, avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 230-32-47; e-mail: anastasia.nic@mail.ru

Олейникова Анна Михайловна

аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Свешникова Дарья Александровна

редактор ООО «Неоглори»
Служебный адрес: ул. Красная, 160, оф. 309, г. Краснодар, 350000
Тел.: (861) 251-66-90; *e-mail:* oris81@inbox.ru

Шеменева Ирина Евгеньевна

зав. кафедрой французского и испанского языков факультета психологии ЮФУ, кандидат педагогических наук, доцент
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Oleinikova Anna Mihaylovna

PhD student, department of pedagogical psychology faculty of psychology of the South Federal University
Office address: b. 13, avenue M.Naguibina, Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

Sveshnikova Darya Alexandrovna

the editor, LLC Neoglori
Official address: of. 309, b. 160, Krasnaya str., Krasnodar, 350000
Tel.: (861) 251-66-90; *e-mail:* oris81@inbox.ru

Shemeneva Irina Yevguenievna

candidate of pedagogic sciences, associate professor, HoD (French and Spanish languages) faculty of psychology of the South Federal University
Office address: b. 13, avenue M.Naguibina, Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 243-06-23; *e-mail:* kfi_sfedu@mail.ru

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Требования к публикациям

Статьи принимаются в распечатанном и электронном вариантах в формате редактора Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи через запятую – цитируемых страниц (например, [42, с. 561]). Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PDF с распечатками и перечнем подрисовочных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

К статье прилагаются **аннотация** объемом не более 0,5 стр. и **ключевые слова**, а также **сведения об авторе**:

- 1) фамилия, имя и отчество;
- 2) домашний почтовый адрес с индексом, телефон;
- 3) специальность, ученое звание;
- 4) место работы и должность, почтовый адрес места работы, с индексом, служебный телефон;
- 5) электронный адрес (email)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ, НАЗВАНИЕ СТАТЬИ, АННОТАЦИЮ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА СЛЕДУЕТ ПРЕДОСТАВИТЬ ТАКЖЕ И НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.

Статьи аспирантов печатаются бесплатно.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243, редакция
Зав. редакцией Щербакова Лариса Владимировна
Тел. (863) 243-15-17; E-mail: rpj@psyf.rsu.ru, rpj@bk.ru

Часы работы

понедельник – пятница 13.00-18.00

суббота, воскресенье – выходной