

Содержание

События

Отчёт о проведении Всероссийского психологического форума «Обучение. Воспитание. Развитие — 2013»	3
--	---

Методологический семинар

<i>И.А. Погодин</i> Особенности диалогово-феноменологической психотерапии: практические аспекты психологической помощи	13
<i>Е.С. Романова, Р.В. Комаров</i> Психологические проблемы адаптации одарённых детей	17
<i>Е.В. Шмелева, Е.И. Метелькова</i> О Всероссийской программе АФК «Система» по работе с талантливыми детьми и молодёжью «Лифт в будущее»	24

Психологическая служба

<i>И.Н. Серегина</i> Первая экстренная помощь школьного психолога ребёнку при получении психотравмы	28
--	----

Подготовка кадров

<i>С.А. Котова, Е.О. Пятаков</i> На школьном пороге, или «Непричёсанные советы» начинающему психологу	34
<i>Е.О. Пятаков</i> О «внеклассном чтении» для начинающих педагогов и психологов	40

Точка зрения

<i>Б.Р. Мандель</i> Разговор, которого ещё не было, или О бедном Карнеги замолвите слово	51
---	----

Преподавание психологии

<i>С.Д. Поляков, А.А. Тихонова</i> О практическом изучении основ социальной психологии старшими школьниками и студентами	59
---	----

Психология воспитания

<i>Е.И. Николаева</i> Почему детей стоит иногда оставлять в покое	67
<i>Е.И. Николаева</i> Зачем дети должны играть сами	72

Особые дети

<i>И.Н. Серегина</i> Гиперактивные дети: что нужно знать, чтобы готовить их к школе?	75
---	----

Психология управления

<i>И.Н. Базаркина, Д.А. Донцов, М.В. Донцова, М.Б. Сокуренок</i> Социально-психологические эффекты общения, влияние их на взаимодействие и применение их в обучении	82
---	----

Программы, получившие гриф ФПО России «Рекомендована к использованию в образовательных учреждениях»

<i>Е.В. Буренкова</i> Психологическая игра-марафон «Лидер»	89
---	----

Прикладные исследования

<i>Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко</i> Реформа образования: мнение профессионального сообщества по некоторым направлениям. Результаты социологического исследования	95
--	----

<i>С.С. Мирошниченко, Е. Денисова</i> Исследование ценностей как фактора формирования дисфункциональных убеждений учащихся, мешающих адекватной адаптации к процессу обучения	104
---	-----

Инструментарий

<i>С.В. Книжникова</i> О возможностях девиантологического анализа медиапродукции	110
---	-----

Метакомпетенция психолога

<i>И.В. Уткин</i> Есть ли у совести будущее?	112
---	-----

Психологу на заметку

<i>М.А. Рулев</i> Обучение детей навыкам безопасного поведения с помощью специальных сказок и историй	116
Подписка	127
Информация для авторов	128

Содержание компакт-диска

Видео:

Третий тур Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2013». Кейс

Преподавание психологии

С.Д. Поляков, А.А. Тихонова. Социальная и возрастная психология:
Учебно-методические материалы к практическим занятиям и семинарам. — Ульяновск: УлГПУ, 2013.

Прикладные исследования

Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко. Реформа образования глазами учителей и преподавателей:
/опыт социологического исследования / Институт социологии РАН, Российская академия социальных наук,
Краснодарское региональное отделение. — М. — Краснодар: Парабеллум, 2013.

Инструментарий

С.В. Книжникова
О возможностях девиантологического анализа медиапродукции

Информация для авторов

Требования к оформлению материалов для публикации в журнале
«Вестник практической психологии образования». Оформление приставного списка литературы.

Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко

Реформа образования: мнение профессионального сообщества по некоторым направлениям.

Результаты социологического исследования



В статье приведён анализ результатов всероссийского социологического исследования отношения школьных и вузовских педагогов к результатам реформ в сфере среднего и высшего образования.

От редакции. Уважаемые коллеги! Представляем Вашему вниманию небольшой фрагмент монографии (Хагуров Т.А., Остапенко А.А., 2013), в которой отражены результаты уникального общероссийского исследования, несомненно, представляющие огромный теоретический и практический интерес для педагогов-психологов и других специалистов системы образования. С полной версией вы можете ознакомиться в приложении к журналу (см. CD-диск). Монографию отличает нетипичная для работ такого рода компактность и чёткость подачи материала. Никакой избыточной — с точки зрения не-социолога — информации. Только финальные цифры, выводы, комментарии. В монографии на основе полученных результатов соцопросов освещаются следующие темы:

- какой период переживает отечественное образование в настоящее время;
- что изменилось после превращения образования из служения в услугу;
- итоги нацпроекта «Образование»;
- нормативно-подушевое финансирование и учительская нагрузка;
- профилизация старших классов: утраты и обретения;
- ЕГЭ и проблемы объективности, надёжности и глубины: взгляд педагогов и комментарии авторов;
- Болонская система: плюсы и минусы двух уровней высшего образования;
- компетентностный подход вместо знаниевого;
- ФГОСы: от поколения к поколению;
- три первых шага по уничтожению государственных вузов;
- в поисках эффективности: между Францем Кафкой и Адамом Смитом;
- проблемы образования глазами учителей и преподавателей;
- учительские тревоги и беспокойства;
- «девятый вал» приказов;
- здоровье нравственное и физическое;
- философские заметки о мифологии реформы образования;
- «образование» и «подготовка» в свете принципов реформы образования;

Хагуров Тему́р Айтче́вич — доктор социологических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета, ведущий научный сотрудник Института социологии РАН, действительный член Российской академии социальных наук, федеральный эксперт по оценке качества профессионального образования.

Автор более 60 научных публикаций, в том числе трех книг.

Остапенко Андрей Александрович — доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета, профессор Екатеринодарской духовной семинарии и Высших богословских курсов при Московской духовной академии, Заслуженный учитель Кубани, действительный член Российской академии социальных наук.

Член правления издательского дома «Народное образование», главный редактор журнала «Педагогическая техника».

Автор более 350 научных публикаций по педагогике и психологии.

- от социологии и педагогики к философии и метафизике;
- о чём педагоги просят президента и что желают министру образования?

В этой небольшой публикации мы приводим данные лишь по вопросам превращения образования из служения в услугу и профилизации старших классов.

Авторы будут признательны за любое содействие в распространении полученных результатов.

Введение

Реальностью сегодняшнего дня стали глубокие социальные противоречия, частичная деградация основных институтов социализации, нарушение преемственности между поколениями, отсутствие разделяемой большинством системы ценностей как мерила нормы и отклонения. В этих условиях дети, подростки и молодёжь оказались в наибольшей степени уязвимы и восприимчивы к деструктивным влияниям среды и окружения.

Главная опасность сегодня заключается в нарастающей неспособности основных институтов социализации (семьи, школы, права) обеспечить успешное взросление молодёжи: достижение личностной и социальной зрелости, формирование правосознания, вовлечение в социально-продуктивные виды деятельности. В результате сегодня проблемы с поведением несовершеннолетних в России приобретают качественно новые формы. Стирается грань между «трудными» и «обычными» подростками. Происходит нормализация многих видов девиантного поведения. Употребление психоактивных веществ, половая распущенность, мелкое воровство, социальное иждивенчество, пассивно-гедонистическая жизненная позиция, криминализация сознания становятся атрибутами «нормальной», не попадающей в сферу профилактики активности молодежи. Эти процессы связаны с комплексом рисков, которые мы обозначаем как *риски взросления*, имеющие социальные и антропологические последствия. Попытка выявления, эмпирического описания этих рисков в первом приближении и поиска подходов к их пониманию и объяснению была предпринята в коллективной монографии ученых Института социологии РАН и Кубанского государственного университета (На пути к преступлению ..., 2012).

Совершенно очевидно, что значительная часть рисков взросления связана со школой, с утратой ею роли эффективного воспитателя и вообще со всеми теми изменениями, которые произошли в пространстве образования в последние 20–25 лет. Соответственно, наш интерес к исследованию последствий реформы образования был, с одной стороны, обусловлен интересом к проблеме рисков взросления в их соотношении с проблемами современной школы. С другой стороны, проблемы реформирования отечественного образования за последние 20 лет не раз становились предметом оживлённых и даже ожесто-

чённых дискуссий, в которых авторам доводилось принимать участие, в том числе в ряде публикаций. Очередное оживление вопроса о судьбах образования и итогах реформ вызвало выступление премьер-министра Д.А. Медведева перед депутатами Госдумы РФ 17 апреля 2013 года, в котором он в целом позитивно оценил деятельность руководства Минобрнауки РФ и результаты модернизации образования.

Представляется полезным сопоставить эту общую положительную оценку с мнением профессионального сообщества — учителей школ и преподавателей вузов, наблюдающих процессы в образовании изнутри. Мы надеемся, что это поможет, с одной стороны, восполнить недостаток «обратной связи» в процессе оценки итогов образовательной реформы, а с другой — более отчётливо увидеть рискогенность многих процессов, протекающих сегодня в образовании и мало заметных широкой общественности.

В этой книжке представлены итоги проведённого осенью 2011 — весной 2012 года учёными Института социологии РАН и Краснодарского регионального отделения Российской академии социальных наук всероссийского социологического исследования и размышления над его результатами. Возможно, эти размышления часто выглядят субъективными и эмоциональными, но мы писали о том, что действительно глубоко нас волнует и как учёных, и как педагогов, и как родителей. И «просто по-человечески». В ситуациях, подобных этой, сложно сохранять беспристрастность.

Первоначально эти результаты были представлены в совместной монографии авторов (Остапенко А.А., Хагуров Т.А., 2012), изданной в конце 2012 года в Кубанском государственном университете. Однако, в силу отмеченных выше причин, актуальность этих социологических результатов, на наш взгляд, сохраняется. Поэтому мы решили опубликовать более полный массив полученных данных, снабдив их развёрнутыми комментариями и отсылками к иным нашим исследованиям.

География и масштаб исследования

В число респондентов вошли учителя общеобразовательных учреждений и преподаватели учреждений среднего и высшего профессионального образования страны. Опросом были охвачены 41 регион Российской Федерации: Республика Башкортостан, Республика Бурятия, Республика Дагестан, Республика Карелия, Республика Коми, Республика Саха (Якутия), Республика Татарстан, Чеченская Республика, Алтайский край, Краснодарский край, Красноярский край, Ставропольский край, Хабаровский край, Архангельская область, Владимирская область, Волгоградская область, Воронежская область, Ивановская область, Иркутская область, Курганская область, Курская область, Липецкая область, Московская область, Нижегородская область, Новосибирская об-

ласть, Оренбургская область, Орловская область, Псковская область, Ростовская область, Самарская область, Саратовская область, Свердловская область, Тамбовская область, Тюменская область, Ульяновская область, Челябинская область, Ярославская область, Москва, Санкт-Петербург, Еврейская автономная область, Ямало-Ненецкий автономный округ.

Можно видеть, что география исследования достаточно представительна и вполне репрезентативна. Исследование проводилось методом почтового анкетирования: организаторы опроса разослали письма с анкетами (как в бумажном, так и в электронном виде) знакомым педагогам из других регионов с просьбой помочь в проведении исследования и проанкетировать коллег. Отклик был массовым, коллеги с энтузиазмом включились в исследование (спасибо им огромное!), благо вопросы, затрагиваемые в опросе, активно дискутируются педагогическим сообществом средней и высшей школы. Всего было собрано 1560 анкет, после выбраковки к анализу были допущены 1106.

Основная часть опрошенных — люди среднего и старшего возраста, с большим стажем работы в образовании. Имеют высшее образование 72%, научную степень — 19%. Большинство респондентов — школьные педагоги (68%), поэтому в общем массиве респондентов, как и во всём школьном образовании, преобладают женщины — 83%.

В отношении реформ образования как темы исследования наш опрос носил экспертный характер. Его участники — это профессиональные педагоги с большим опытом, видящие ситуацию в образовании изнутри, а не с высот начальственных кабинетов. Нам представляется, что по охвату опрошенных наше исследование может вполне восполнить нехватку «обратной связи», являющейся, по нашему глубокому убеждению, основным недостатком организации большинства реформаторских инициатив в сфере образования. Напомним, что большинство опросов ВЦИОМ охватывает 1500–2000 человек в 40–50 регионах страны. Поэтому мы сознательно выходили на сходные цифры количества опрошенных.

Ниже мы последовательно проанализируем ответы респондентов на все вопросы нашей анкеты. Все вопросы носили полуоткрытый характер. Респондентам предлагались варианты ответов или возможность вписать свой собственный вариант. Собственных ответов оказалось немного (3–5%), но они, как правило, носили эмоциональный характер, а их авторы, по видимому, представляют наиболее активную часть педагогов. Традиционно именно эти 3–5% наиболее активных представителей любой социальной общности и выступают «лидерами мнений» в своих профессиональных коллективах и сообществах. Поэтому мы решили привести свободные ответы полностью, исключив лишь прямые повторы. Это, на наш взгляд, позволит наглядно увидеть эмоциональную палитру отношений к затрагиваемым вопросам.

Что изменилось после превращения образования из служения в услугу?

Вопрос задавался в форме продолжения фразы: «Сегодня происходит превращение образования из сферы служения в сферу услуг. В результате этого качество образования...» Ответы распределились следующим образом.

Можно видеть, что 63% педагогов указывают на снижение качества образования и лишь 13% — на некоторое улучшение. Нам кажется, этому есть две причины. Во-первых, это, конечно, реальное положение дел в школах и вузах. По нашим личным наблюдениям, уровень подготовки абитуриентов и студентов снижается катастрофически. Но есть вторая, «психологическая», или, точнее, «культурная», причина. *Исторический опыт российского образования глубоко противоположен идеологии сервиса.* Учитель в России всегда был сеятелем «разумного, доброго, вечного», пусть бедствующим материально, но «стоящим на пьедестале» *Служения*. Поэтому *проблема превращения образования в услугу и отнесение его к сфере потребления — одна из наиболее болезненных в со-*

		Варианты ответа	%
Варианты ответа		Менее 1 года	0,6
От 20 до 30 лет	12,7	От 1 года до 5 лет	11,0
От 31 до 45 лет	41,8	От 6 до 10 лет	12,5
От 45 до 60 лет	37,0	От 11 до 20 лет	25,2
Свыше 60 лет	8,5	Свыше 20 лет	50,7

Табл. 1. Возраст респондентов

Табл. 2. Педагогический стаж респондентов

Варианты ответов	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	0,8	0	1,3	0	0
Незначительно улучшилось	12,4	17,1	12,9	4,8	13,7
Осталось без изменений	12,5	16,1	11,8	5,7	4,7
Незначительно ухудшилось	19,8	28,6	19,2	23,9	9,1
Резко ухудшилось	43,4	28,1	44,7	54,8	63,2
Затруднились ответить	7,8	8,4	8,2	3,9	4,6
Другое	3,3	1,7	1,9	6,9	4,7

Табл. 3. Изменение качества образования в результате превращения его в сферу потребительских услуг (в %)



знании российских педагогов. Кстати, и в этом вопросе доля выбравших резко отрицательный ответ растёт пропорционально уровню образования респондентов. Тем более что понимание качества образования в «идеологии Служения» и в «идеологии сервиса» принципиально различаются. Ведь в первом случае речь идёт о воспитании личности *в целом*, во втором — о развитии отдельных *функций* человека. В первом случае речь идёт об *образовании*, во втором — о *подготовке*.

Собственные ответы респондентов на этот вопрос (даны в алфавитном порядке):

- в нашем ОУ образование не перешло в сферу услуг;
- ваш вопрос некорректен;
- вопрос не точен: непонятно, что имеется в виду под качеством образования (одно улучшается, другое — ухудшается);
- для незначительной части улучшилось (за счёт денег родителей), для всех остальных резко ухудшилось;
- качество, может быть, и лучше, но это уже не образование, а обучение, или, скорее всего, это другое образование, с другим образом результата и человека;
- качество образования зависит от индивида, его потребности в качественном образовании, а не от внешнего влияния;
- не замечается;
- образование отстаёт от сферы услуг;
- оно в стадии изменений, появились возможности масштабного мониторинга и потрясающие возможности для самообразования;
- переход от «+» к «-»;
- поляризовалось на очень хорошее и на очень плохое;
- потеряло внутренний смысл, стало формальным;
- потеряло смысл;
- потребительское отношение со стороны родителей, потребительское отношение со стороны педагогов;
- появляются другие измерения;
- ухудшилось от того, что снизилось качество подготовки самих преподавателей;
- ухудшилось, но не по этой причине;
- школа должна быть государственной, а не должна зарабатывать деньги на прожитие и развитие;
- школьные педагоги в своём большинстве оказались не готовы к этому переходу, а педагоги вузов поняли это превращение «по-особому».

Поскольку этот вопрос мы считаем чрезвычайно принципиальным, то сочли возможным развёрнуто прокомментировать полученные результаты. Сегодня в мире школа (и высшая в том числе) из института воспитания и обучения превращается в один из институтов системы потребления. Вместо взращивания

«добраго и вечного» она предоставляет потребительские образовательные услуги. Это наглядно проявляется в том, какую систему ценностей выносят учащиеся из школьных и университетских аудиторий. Социологические опросы в США показывают, что 93% девочек-подростков называют шопинг своим любимым занятием; около 60% студентов колледжей, говоря о жизненных ценностях, самым важным считают зарабатывание большого количества денег. В Вашингтонском университете, отвечая на вопрос «что для вас самое важное в жизни?», 42% ответили «хорошо выглядеть», 18% — «быть всегда пьяным», и только 6%(!) — «получить знания о мире» (Де Грааф Дж., Ванн Д., Нэйлор Т., 2003).

Похожая ситуация складывается и у нас. Практически во всех исследованиях качества мировоззрения и ценностей молодёжи Краснодарского края, проведённых под руководством одного из авторов (заказчиками выступали Управление образования г. Краснодара (2005, 2006 гг.), Прокуратура Краснодарского края (2007 г.), Департамент молодёжной политики Краснодарского края (2008 г.). Величина выборки колебалась от 400 до 2000 человек. Научный руководитель — Т.А. Хагуров), можно наблюдать одну и ту же иерархию ценностей-целей. На вопрос о будущем респонденты сообщают, что хотят иметь крепкую семью, высокооплачиваемую работу, обеспечить себя и близких материально. (Отметим, что применялась достаточно изощрённая техника постановки вопросов, позволяющая отслеживать искренность и согласованность ответов, которые в целом были устойчиво высокими.) Такие цели, как «сделать мир лучше», «внести вклад в процветание своей страны», выбирает не более 6–8 % респондентов. На вопрос о том, какими качествами нужно обладать современному человеку, наиболее популярны были ответы: быть «уверенным в себе» и «умным». Потом — быть «сильным» и «удачливым, счастливым». Варианты ответа быть «честным» и «добрым» выбирали не более 4–6% респондентов. Другими словами, *доброта и честность у современных школьников и студентов не относятся к числу востребованных личностных качеств*. Это и не удивительно — ведь их призывают быть конкурентоспособными и эффективными лидерами. И они слушаются. Между тем, ещё Р. Мертон указывал, что эти ценности одинаково подходят и для успешного бизнесмена, и для успешного преступника — и тот и другой стремятся к конкурентоспособности и эффективности.

Здоровое общество опирается на принцип *объединения людей в служении высоким идеалам*. Когда же в качестве идеала провозглашаются цели приземлённые, сводимые к индивидуальному благополучию и эгоизму, то общество неизбежно сталкивается с социальными болезнями (девиациями). Они начинают принимать устойчивый характер, превращаясь в неустраняемые системные дисфункции, обусловленные направлением личностной активности индивидов в социально-деструктивном направлении: гедонизм,

стяжательство и корыстная преступность, «отступающее» поведение (аддикции, сектантство) и т. п. Именно это сегодня и наблюдается в обществах, опирающихся на рыночную идеологию.

В области государственной, региональной и муниципальной политики (не только образовательной) наблюдается *опасный перекося*, суть которого может быть выражена одним словом — *экономоцентризм*. Исклѹчительное внимание на всех уровнях уделяется вопросам *условий* жизни и крайне недостаточное — вопросам её *смысла* и *качества*. **Политики, чиновники и журналисты много и охотно рассуждают о средствах, выделяемых на различные мероприятия и программы. Но очень редко — о содержании и смысле, культурных и воспитательных последствиях тех или иных предложений или программ. Такая ситуация в сфере культуры и государственной политики может быть концептуализирована как кризис идеального.** Фактически речь идет о состоянии *аномии* (Э. Дюркгейм), но с некоторыми специфическими особенностями. Особенности эти заключаются в её хроническом характере, устойчивой утрате ценностей (деаксиологизации) коллективного и индивидуального сознания. Одна из главных причин этого — всё тот же экономоцентризм, заставляющий сферы культуры и образования функционировать по законам рынка и потребления. Вместе с идеальным мы теряем важнейшие цели и результаты образования. Ключевая цель образования состоит отнюдь не в передаче пресловутых ЗУНов или компетенций. Знания, навыки и компетенции — это, строго говоря, результат второстепенный. Да, мы готовим студента к работе со *знаниями* (понимание, применение метода и т. п.), к определенной *деятельности* и к работе с *людьми*. Но главное — это передать студенту *правильное отношение* к знаниям, деятельности и людям. А правильное отношение есть любовь в её истинном, а не извращѐнном понимании, несмотря на всю «нерыночность» и «несовременность» этого слова. Если нам удаётся её взрастить, то у выпускника формируется *любовь* к знаниям (*любопытность*), *любовь* к деятельности (*трудолюбие*), *любовь* к людям (*человеколюбие*) и к жизни (*жизнелюбие*). Если любовь в образовании иссякает, тогда эффективный и конкурентный экономист разрабатывает совершенные коррупционные схемы, а компетентный юрист работает на мафию. Не хочется говорить о том, что бывает, когда компетентный врач рассматривает пациента исключительно как источник прибыли. Но всё именно так и получается, если цель образования «заключается в том, чтобы взрастить квалифицированного потребителя» (А.А. Фурсенко, цит. по: Соколова В., 2011). Передача основанного на любви отношения возможна лишь тогда, когда передающий (преподаватель) сам обладает этим отношением — любит свой предмет, свою профессию и своих студентов. Так вот это отношение не может быть стандартизовано и измерено, в отличие от профессионализма, важность которого мы несколько не от-

рицаем. Это отношение традиционно *взращивалось* в особой среде, в том самом *святилище* научных ценностей, которое рынок стремится заменить *предприятием*. У выпускников предприятия иная мотивация — они не *служат* Истине, Добру и Красоте, они *максимизируют полезность*. На рабочем месте это означает готовность сделать «от» и «до», но не более. Исчезает идея **служения**, её место заменила идея **выгоды**. Ситуация в образовании начинает напоминать ситуацию в семье, когда главным регулятором отношений становится не любовь, а брачный договор. Такой договор может ясно очертить взаимные обязанности и выгоды, но самого главного в него ведь не впишешь.

Западное общество, для которого рыночная культура органична, давно осознало её опасности и за несколько столетий довольно сносно научилось их компенсировать путѐм *встраивания в рыночные отношения нерыночных регуляторов*. Это разнообразные ценностные и этические нормы и практики (типа советов по корпоративной этике и т. п.). Для России же рыночная культура отнюдь не органична, соответственно риски возрастают, а потребность в их компенсации намного выше. И здесь, как нам кажется, весьма уместны осторожность в нововведениях, тщательное прогнозирование последствий и уважение к традициям.

В университете на занятии по педагогике, посвящённом вопросам контроля и оценки, как-то довелось попросить студентов объяснить то, как они понимают слова «прилежание», «прилежность», «прилежный». К большому удивлению, большинство из них просто затруднились объяснить их, а те, которые пытались, говорили полные нелепости. Разобравшись в терминах, некоторые пришли в полное недоумение по поводу того, **как и зачем** нужно было оценивать эти человеческие качества. Завязалась дискуссия о том, нужен ли некий перечень правил поведения, которые должен соблюдать ученик школы или студент вуза, или перечень человеческих качеств, которыми он должен обладать. Спор свѐлся к вопросу «Если существует утверждѐнный государством образовательный стандарт, то может ли и должен ли быть писанный или хотя бы неписанный поведенческий стандарт?». Большинство сходились во мнении, что такого стандарта нет и быть не может, и были убеждены, что такого всеобщего утверждѐнного стандарта поведения ученика или студента никогда не было, не могло быть и сейчас быть не должно. И тогда мы привели в качестве примера советские «Правила для учащихся», где в качестве образца как раз и предлагались *взращивание усердия, любознательности, аккуратности, заботы и, наконец, любви*.

Сегодня, когда страна захлѐбывается в спорах о внедрении новых образовательных стандартов, результатом которых должны быть то ли знания, то ли умения, то ли компетенции, на десятый план ушли перечисленные ценности и необходимость их взра-



щивания (а не потребления). Неужели неясно, что никакой знаниево-компетентностный стандарт не будет выполнен и достигнут, если мы не вернём в школу (и в среднюю, и в высшую) это самое прилежание как «усердие, старательность, добросовестное отношение к делу, работе»?

А беда в том, что образование как элемент сферы потребления (а не как стратегический социальный институт) заниматься взращиванием прилежания точно не будет. Знания, умения и компетентности можно предоставить и потребить как услугу, а вот любознательность, трудолюбие, усердие и старательность ни предоставить, ни потребить нельзя. Их взращивать надо, а сфера услуг этим не занимается. А если вдруг любовь пытаются сделать услугой, то как это называется — всем известно. Поэтому школа и вуз (как сфера услуг), стоящие в один ряд с химчисткой и парикмахерской, будут по-прежнему законно (то есть согласно госстандарту) плодить в лучшем случае *знающих* лентяев, *умеющих* циников и *компетентных* подлецов. И мы будем дальше строить это странное гражданское общество прагматичных лидеров.

Другой вопрос состоит в том, что потребительским становится не всё образование, а лишь массовое. Элитное (классическое) образование — это образование для избранных вершителей, усечённое (узкоспециальное) — для производителей, псевдообразование (отупляющее) — для архаизированного большинства. Так это же явный **новый гностицизм**, разделяющий людей на тех, кому доступна духовность и истина (пневматики), на тех, кто достоин лишь специальных знаний (психики), и на быдло, рабочую скотину, социальные отбросы, достойные лишь невежества (соматики-хилики)!

Варианты ответов	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	4,0	1,7	5,1	3,8	0
Незначительно улучшилось	30,5	40,7	34,4	22,1	36,4
Осталось без изменений	20,6	22,0	19,7	18,3	18,2
Незначительно ухудшилось	7,8	6,8	7,7	7,7	9,1
Резко ухудшилось	12,4	1,7	10,7	23,1	18,1
Затрудняюсь ответить	20,7	27,1	20,1	17,2	9,2
Другое	4,0	0	2,3	7,8	9,0

Табл. 4. Как влияет на качество образования профилизация обучения в старших классах (в %)

Профилизация старших классов: утраты и обретения

Один из вопросов был посвящён влиянию на качество образования профилизации старших классов школы и задавался как продолжение фразы: «В сфере общего образования произошел переход к профильному обучению в старших классах. В результате этого качество образования...». Распределение ответов представлено в табл. 4.

Можно видеть, что результаты ответа на этот вопрос заметно отличаются от предыдущих. Количество сторонников профилизации заметно больше числа её противников (35% против 20%). В то же время, много неопределившихся или занимающих нейтральную позицию (в сумме 41%).

Собственные ответы респондентов на этот вопрос (даны в алфавитном порядке):

- в хороших школах — ухудшилось, в обычных не изменилось;
- важную роль играет территориальный фактор, в сельской школе профилизация почти невозможна;
- всё зависит от профиля;
- где ведётся серьёзная работа, там улучшилось;
- для подготовки прикладных специалистов это нужно, для остальных — бессмысленно;
- должно было улучшиться, но пока это не так;
- качество образования в целом ухудшилось, а по профилю незначительно улучшилось, но не только за счёт стараний школы, а благодаря репетиторам;
- необходимо учитывать особенности местности и места нахождения школы, так могут жить только школы городского типа или те, в которых обучается более 500 человек, а что делать школе, где учатся 220 человек (она и не малокомплектная и не большая)?
- он не произошёл, только сделаны некоторые шаги, обсуждать нечего;
- перехода в реальности не произошло;
- позволило улучшить качество образования лишь в области, необходимой для дальнейшей жизни обучающегося;
- пока не ощутил, трудно судить;
- пока не перешли к профильному обучению;
- сравнить невозможно, изменились критерии качества;
- улучшение будет только в случае грамотного профильного обучения, а не того, что предложено;
- улучшилось в одном, ухудшилось в другом;
- улучшилось там, где действительно есть профильное обучение, а не просто его провозглашают;
- улучшилось, но не везде;
- школьники к этому не готовы;
- это не главная причина ухудшения качества.

Таким образом, идея профилизации в целом не отторгается педагогическим сообществом. В то же время, ответы респондентов указывают на возможные риски и ошибки перехода к профильному обучению. Среди них: декларативность, излишнее «зауживание» образования, непроработанность технологии профилизации, дисфункции рынка труда. При этом можно предположить, что командный стиль реформирования образования существенно катализирует эти риски, побуждая руководство школ вводить профилизацию «для отчёта» и «на скорую руку» без должной проработки технологической и методической базы.

К сожалению, в рамках этого опроса не был учтён фактор «город/село», а количество опрошенных городских педагогов было выше, чем сельских. Не исключено, что этот фактор повлиял на то, что положительных ответов на этот вопрос было больше. Хорошо известно, что профилизация сельских (особенно малочисленных) школ имеет большее количество трудностей и проблем. А во многих сельских школах невозможность профилизации лукаво называли переходом на «универсальный профиль». **Профиль не может быть универсальным, так же как и университет профильным.** Хотя у нас, похоже, возможно и то, и другое.

Скоро десять лет, как в России (а за ней и в других странах СНГ) начали вводить в школы профильное и предпрофильное обучение, и слово «элективный» перестало быть экзотикой. Уже можно подводить первые промежуточные итоги. И здесь мы позволим себе развёрнутый комментарий, основанный как на результатах исследования, так и на собственных наблюдениях.

Внедрение профильного обучения в старших классах преподносится как безоговорочное благо и фактор положительного развития сферы школьного образования. На большинстве научных форумов и конференций, посвящённых профилизации, вопрос о его полезности и перспективности не обсуждается. Обсуждается лишь вопрос «как?», а не «зачем?». Видимо, предполагается, что нужность и полезность этого нововведения не вызывает сомнений. При этом повсеместно обсуждается *проблема снижения образованности выпускников школ*. Понятно, что причин у этого много. Так входит ли профилизация старшей ступени школьного образования в число факторов, ухудшающих качество как школьного, так и вузовского образования? Полагаем, что входит. И не исключаем, что в число первых.

Отказ от культивируемой в советское время энциклопедической направленности школьного образования привёл, на наш взгляд, к резкой утрате ценности широкой образованности. Превращение сферы образования из блага и служения в подготовку (в т. ч. профильную) и услугу привели к её прагматизации и утилитаризации. Стратегический отказ от «формирования всесторонне развитой личности» в пользу «подготовки квалифицированного потребителя» быстро выхолостил содержание образования,

разделив его на «полезные» и «неполезные», «нужные» и «ненужные» предметы. Повсеместно исчезла радость от просто постижения нового. Физики перестали быть лириками, ибо лирика не имеет практической пользы. Быть успешным моднее, чем быть образованным.

Выпускники профильных классов уже несколько лет подряд становятся студентами. И у нас как вузовских преподавателей есть возможность посмотреть на то, как изменилось качество студентов. Ведь по логике авторов проекта профилизации школы это качество должно было возрасти. Что же на самом деле?

Первое. *Исчезла любовь* (какое неформатное слово для словаря современного образования!) *к чтению* вообще и чтению серьёзной литературы, в частности. Это видно уже не только в вузе, но и в школе.

В проведённом в школах Краснодара под руководством одного из авторов книги социологическом исследовании «Проблемы современной школы», которое охватывало учителей, школьников 9–11-х классов и их родителей, в числе прочих вопросов выяснялось отношение школьников к чтению. Позволим процитировать фрагмент отчёта об исследовании: «С книгами дело обстоит хуже. Практически половина старшеклассников (44,4%) не смогли назвать любимую книгу или героя. Другими словами, почти половина школьников просто не читают. Относительно многие (21%) указывали в своих ответах персонажей русской классики — спасибо школьной программе. Ещё 11% указали сказочных, детских персонажей — это эпатаж, стремление скрыть тот факт, что они не читают. Таким образом, школа приобщает к литературе (в рамках программы) пятую часть школьников».

Второе. Вместе с любовью к книгам катастрофически быстро уходят в прошлое студенты, проявляющие искренний глубокий *интерес к предметам*, которые они изучают в вузе. Сказанное ни в коем случае не следует понимать в том смысле, что «современная молодёжь стала тупой и ленивой». Нет! Среди современных студентов (чаще среди девушек, чем среди юношей) достаточно много умных, старательных, аккуратных, по праву заслуживающих отличные оценки и красный диплом. Лентяев, правда, стало больше, чем в советские времена, но это во многом следствие снижения контроля и дисциплины в вузах, что является отдельной проблемой и заслуживает отдельного рассмотрения. Речь идёт о благополучных студентах, целеустремлённых и ответственных. Так вот среди них, по нашим наблюдениям, стремительно снижается процент тех, кто интересуется тем, *что именно* они изучают. При этом они старательно слушают лекции, активно работают на семинарах, исправно выполняют домашние задания. Они всеми силами стремятся *сдать* предмет и *получить* высокую оценку. Но, к сожалению, всё реже стремятся *понять* конкретные истины и *разобраться* в сути вопроса. Их интересует, в первую очередь, *результат* экзамена, а не *содержание* предмета.



В первую очередь, разумеется, это касается предметов, не имеющих «явной полезности», как, например, бухучёт или налоговое право. Преподавая в течение последних 10 лет гуманитарные предметы (социологию, философию, логику, педагогику и психологию) на экономических и юридических факультетах различных вузов, сталкиваясь с этим явлением приходится постоянно. Однако, по свидетельству коллег-преподавателей юридических и экономических дисциплин, та же картина наблюдается в отношении «профильных» общетеоретических предметов: теория государства и права и экономическая теория вызывают вялый интерес и стремление *сдать*. Готовность же *изучать* проявляется в отношении предметов «практичных», «нужных для работы» — таких, как бизнес-планирование или жилищное право. Наши наблюдения вполне тривиальны. Похожие тенденции отмечают практически все исследователи современного образования. Один из крупнейших отечественных социологов Н.Е. Покровский, анализируя снижение интереса российских студентов к теоретическим курсам, указывает, что основная причина этого — массовая ориентация на «полезное знание, то есть знание ясное и доступное, чисто инструментальное и, что особенно важно, ведущее студентов после окончания вуза наикратчайшим путем к выгодной работе» (Покровский Н.Е., 2005). Да, именно так — «научите меня зарабатывать деньги, прочее мне неинтересно». Жаль только, что не верят студенты преподавателям, что без серьёзного изучения теоретических основ (неважно экономики или права) профессиональный горизонт специалиста будет узким, а мышление ригидным и прямолинейным. Неинтересны все эти «заумности». И совершенно очевидно, что это суживание идёт из школы.

Третье. Кстати, о *ригидности мышления*. Даже у серьёзных студентов — это одна из частых проблем. Лучшие студенты старательно перескажут вам точку зрения конкретного учёного, например О. Конта или К. Маркса, но будут искренне возмущены вопросом, требующим проследить эволюцию их идей в другом социально-историческом контексте. Например, на вопрос о теоретическом родстве марксизма и феминизма студентка-отличница на экзамене уверенно возмутилась: «Так это же про разное. Маркс писал о рабочих в то время, а феминизм — это защита прав женщин». Одна из причин подобных пассажей в том, что значительная часть современных отличников чудовищно плохо знает историю. А ведь в большинстве школьных профилей она сведена к минимуму. Даже в гуманитарных профилях она сводится зачастую к обществузнанию, которое непонятно зачем ввели с 6-го класса, опять-таки в ущерб истории. По верному замечанию кого-то из коллег (почёрпнутому из Интернета), восприятие исторического времени у многих современных студентов примитивно-дихотомично: история делится на «тогда» (оно же «раньше», «ну, в то время» и охватывает временной промежуток от палеолита до конца XX века) и «сейчас» (оно же «те-

перь», «в наше время», «на современном этапе» — включает настоящий момент и плюс-минус 10–20 лет). Причем «тогда» ассоциируется с чем-то отсталым (вроде отсутствия Интернета и нанотехнологий, про которые гуманитарии связно не могут и двух слов сказать) в отличие от «продвинутого» современного этапа. В результате студенты часто просто психологически оказываются не готовы к пониманию значения некоторых событий прошлого. Например, вопрос о значении интеллектуальной революции Нового Времени и появлении современной науки наталкивается на представление об «отсталом тогда» (какие там могли быть интеллектуальные прорывы) и «продвинутом теперь» (вот сейчас — наука, а тогда... откуда она могла быть). К сожалению, это не просто брюзжание — много раз подобные вопросы задавались нами на экзаменах по философии. И в абсолютном большинстве случаев ответы могли вызвать лишь грустную улыбку.

Четвёртое. Для большинства гуманитарных профилей резко сокращается количество часов на естественные дисциплины (а астрономия и вовсе упразднена у всех). Это привело к тому, что у студентов-гуманитариев *системное естественнонаучное видение мира просто исчезло*. Они не отличают звёзды от планет. Часть из них уверена, что Солнце вертится вокруг Земли. Они не понимают различий между атомами и молекулами, металлами и неметаллами. А уж о том, почему в розетке два отверстия, и спрашивать бессмысленно. Большинство скажет, что в одной дырке «плюс», а в другой «минус». Природоведческое невежество в полной мере заполнили магия, астрология (видимо, вместо астрономии), эзотерика. Студенты-гуманитарии в полной мере погрузились в эпоху развитого оккультизма.

Подчеркнём, речь идёт о тенденции, о некоем общем векторе эволюции сознания студенчества, что отнюдь не исключает существования отдельных очень эрудированных, начитанных и гибко мыслящих представителей этого древнего весёлого народа.

Конечно, примитивизация интеллектуальных способностей и мотивов студенчества — явление не сиюминутное. Это результат тех качественных и количественных изменений, которые захлестнули отечественное образование в конце 1980-х — начале 1990-х гг. И к их числу, кроме тестовых форм контроля, изменения ландшафта содержания школьного образования, относится и *переход на профильное обучение*.

Нам могут возразить, мол, в советские времена ведь тоже были школы с углублённым изучением отдельных предметов. Да, были. Но ученикам этих школ никто не сокращал объёмы содержания по «неуглублённым» дисциплинам, а выпускники этих школ непрофильные экзамены сдавали в том же объёме, что и вся страна. Глубина не достигалась за счёт узости. Глубина основывалась на широкой базе. И учиться в этих школах было трудно. Этих профильных школ (или классов) не было и не могло быть много. А сегодня ведь не секрет, что профильное обучение облегчило

судьбу выпускника. Напрягаться не надо. **Глубины не добавилось, а узость настигла.**

Мы уж не вспоминаем о классической гимназии. Сегодня вряд ли найдётся директор лицея, который подарит своему выпускнику полное собрание сочинений В.С. Соловьёва, как это было с А.Ф. Лосевым, выпускником Новочеркасской (отнюдь не столичной!) классической гимназии. Сегодняшняя школа обязательно погубит Леонардо, Пушкин не пройдёт тестирование по математике, а Царскосельский лицей не может называться лицеем из-за несоответствия лицейскому профилю.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Де Грааф Дж., Ванн Д., Нэйлор Т. Потреблятьство: болезнь, угрожающая миру. — М.: Ультра. Культура, 2003. — С. 35.
2. На пути к преступлению: девиантное поведение подростков и риски взросления в современной России: опыт социологического анализа: Коллективная монография / Под общ. ред. М.Е. Поздняковой, Т.А. Хагурова. — М.: ИС РАН — Краснодар: КубГУ, 2012.
3. Остапенко А. ...И всё это вместе взятое называется «модернизация» // Первое сентября. — 2010. — №18. — С. 2.
4. Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования: Монография. — Краснодар: КубГУ, 2012.
5. Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Недомыслие или заказ? Министерство ликвидации образования и науки действует // Своими именами. Газета борьбы общественных идей. — 2012. — №48 (116). — 27 ноября. — С. 1.
6. Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Образовательные инновации и реформы глазами учителей и преподавателей: краткий обзор социологического исследования // Международный журнал экспериментального образования. — 2013. — №4. — С. 221–226.
7. Покровский Н.Е. О совершенствовании преподавания теоретико-социологических дисциплин // Социологические исследования. — 2005. — №10. — С. 69–76.
8. Соколова В. Серые кардиналы образования. Кто стоит за «реформами» по ликвидации всеобщей грамотности в стране? // Совершенно секретно. — 2011. — №4. — <http://www.flb.ru/info/48680.html>.
9. Хагуров Т.А. Высшее образование между служением и услугой // Высшее образование в России. — 2011. — №4. — С. 47–57.
10. Хагуров Т.А. Кризис модерна и образование // Россия реформирующаяся: Ежегодник ИС РАН. — Вып. 9. — М.: Новый Хронограф, 2011. — С. 221–243.
11. Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования. — М.: ИС РАН — Краснодар: Парабеллум, 2013. — 107 с.
12. Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Что мы теряем, превращая высшее образование в подготовку и услугу? // Образовательные технологии. — 2011. — №4. — С. 26–29.

Прикладные исследования



С.С. Мирошниченко, Е. Денисова

Исследование ценностей как фактора формирования дисфункциональных убеждений учащихся, мешающих адекватной адаптации к процессу обучения

Мирошниченко Светлана Сергеевна — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психофизиологии и клинической психологии ЮФУ.

Профессиональные интересы: вопросы инклюзивного образования, психологическое сопровождение студентов, психологическое сопровождение детей с особыми потребностями в школьном обучении, практическая работа в рамках гештальт-консультирования подростков и в телесно-ориентированной терапии, вопросы трудностей в сфере коммуникации у подростков и детей.

Денисова Екатерина — студентка 4-го курса факультета психологии ЮФУ.

В статье представлены теоретический анализ основных подходов к рассмотрению феномена убеждений личности, а также описание и результаты эмпирического исследования характерологических коррелятов дисфункциональных убеждений.

Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс активного приспособления — в отличие от физиологической адаптации, которая происходит как бы автоматически. Отношения со средой здесь совсем иные — не только среда воздействует на человека, но и он сам меняет социально-психологическую ситуацию. Поэтому адаптироваться приходится не только учащемуся, но и самим педагогам к новым для них воспитанникам.

Главными моментами, влияющими на социально-психологическую адаптацию в школе, являются:

- адаптация к классному коллективу, решение проблем, связанных с приобретением социального статуса;
- развитие взаимоотношений со сверстниками;
- преодоление трудностей адаптации, локализуемых в области взаимоотношений со школьным учителем (с преподавателями вуза, если речь идет о студентах).

При высоком уровне адаптации учащийся положительно относится к школе, требования учителя воспринимает адекватно, проявляет интерес к самостоятельной учебной работе, занимает благоприятное статусное положение в учебном коллективе.

В условиях современной реальности человек подвергается воздействию множества стрессоров. Возникает необходимость адаптироваться к потоку информации и быстро изменяющейся среде. Э. Фромм в качестве средства адаптации рассматривал процесс изменения характера человека, в котором проявляются новые стремления, новые тревоги [13]. С точки зрения когнитивно-поведенческой психотерапии, ведущим средством адаптации выступает формирование убеждений, призванных структурировать опыт и помогать ориентироваться в социуме. Однако эти убеждения могут быть как функциональными, так и дисфункциональными (то есть мешающими нормальной адаптации в социуме, в частности — обучению в общеобразовательном учреждении).