

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Курский государственный университет»

На правах рукописи

Форопонова Анна Алексеевна

**ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ
ГРУППЫ НА УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

Специальность 19.00.05 – социальная психология

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
Елизаров Сергей Геннадьевич,
доктор психологических наук,
профессор

Курск – 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	15
1.1. Социально-психологические проблемы профессиональной подготовки иностраннных студентов в вузе	15
1.2. Системный характер детерминации успешности учебной деятельности	34
1.3. Учебная группа как основная социальная организация жизнедеятельности студентов	53
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ВЛИЯНИЯ ГРУППЫ НА УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	75
2.1. Постановка проблемы, организация и методы исследования влияния групповых качеств на успешность учебной деятельности иностраннных студентов	75
2.2. Классификация учебных групп по состоянию психологических качеств, влияющих на успеваемость	84
2.3. Влияние группы на структуру учебных мотивов и устойчивость мотивации профессионального выбора у студентов различных культур	93
2.4. Группа как субъект духовно-нравственной поддержки	99
личности	99
2.4.1. Функции групповой социально-психологической помощи	99
2.4.2. Социально-психологические установки студентов на группу как субъект помощи	106
2.4.3. Влияние группы на состояние социального самочувствия иностраннных студентов	109
2.4.4. Представления иностраннных студентов об идеальной группе	117

2.5. Теоретические и технологические основы программы формирования коллектива студенческой группы	122
ЗАКЛЮЧЕНИЕ И ВЫВОДЫ.....	130
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	134
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	152

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Процесс интернационализации высшего образования в настоящее время становится все более масштабным и одновременно сопряжен с большим числом разноплановых проблем. В этой связи проблема адаптации иностранных студентов к незнакомой стране со всеми ее культурными и социальными особенностями является особенно актуальной.

В исследованиях отечественных и зарубежных авторов (Степашов Н.С., 2010; Фомина Т.К., 2004; Anumonye A., 1970; Banks J., 1993; Shade B.J., 1993 и др.) отмечается, что при вхождении в новую культурную среду у ряда иностранных студентов возникает четко выраженная дезориентация, получившая название «культурный шок». Среди групп ситуаций, способных вызывать «культурный шок» и психологическую нестабильность, называются учебные ситуации (новый язык, новые методы обучения, незнакомая система оценок, напряженный характер учебы), социальные и социально-психологические (плохие взаимоотношения с сокурсниками и соотечественниками, местным населением) (Гапонов С.А., 1994; Иванова М.А., Титкова Н.А., 1993; Кочетков В.В., 2002; Фомина Т.К., 2004; Berry J.W., 1990; Dodd C.H., 1995; Kim Y.Y., 1988 и др.). Преодоление иностранными студентами состояния «культурного шока» становится возможным благодаря адаптации к новой социокультурной среде, в том числе образовательной среде вуза.

В отечественной литературе адаптация рассматривается как многоуровневый, динамичный процесс, имеющий свою структуру, последовательность и особенности протекания, связанные с определенной перестройкой личности в связи с включенностью в новые социальные роли (Щуревич Г.А., Зинковский А.В., Пономарев Н.И., 2004).

Реализация социально-психологического подхода к полиэтнической среде сопряжена с формированием позитивных установок толерантного поведения, поэтому в связи с особенностями межэтнических и межрелигиозных отношений перспективным представляется формирование толерантного поведе-

ния, которое, по мнению социальных психологов, выступает в качестве системообразующего фактора как учебного, так и воспитательного процесса и в целом образа жизни современного человека (Петровский А.В., Ярошевский М.Г., 1998; Асмолов А.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., 2001).

Специфика адаптации иностранных студентов по сравнению с российскими студентами включает, по мнению И.В. Ширяевой, такие социально-психологические факторы, как усвоение норм интернационального коллектива; выработка собственного стиля поведения; чувство академического равноправия; положительное отношение к будущей профессии (Ширяева И.В., 1980).

Последствия многочисленных культурных различий концентрируются в основном в жизнедеятельности двух субъектов – индивидуальном (студент) и коллективном (студенческая группа). В этой связи, исходным пунктом социально-психологического подхода к работе с иностранными учащимися необходимо считать не нацию, не этническую группу и тем более не национальное государство, а личность и группу. Только человек, включенный в социальную группу, является первичным субъектом в качестве носителя этничности в ее ценностном контексте, непосредственно связанном со всеми остальными сторонами личного бытия.

В социально-психологических исследованиях установлено, что существует коллективный интеллект как способность малой группы совместно решать различные задачи. Успешность группового решения не очень сильно зависит как от среднего, так и от максимального значения интеллекта, а главную роль здесь играет «социальная сензитивность» членов группы, т.е. эмоциональный интеллект (Woolley A., Chabris C., Pentland A., Yashmi N., 2010).

Не случайно, в работах по психологии высшей школы обсуждается проблема учебной группы, которая как личностно и деятельностно самая близкая для студентов социальная организация обладает значительными потенциальными возможностями для их самореализации и самоутверждения (Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л., 2006; Гайдар К.М., 2013 и др.).

Теоретически и практически значимым является принцип формирования учебных групп. В группах, сформированных по принципу интернациональности, объективно обеспечивается необходимость общения на двух языках – русском и иностранном (чаще всего английском), что способствует более быстрому освоению активной коммуникацией на иностранных языках и интеграции студентов в общий студенческий коллектив. Кроме того, в мультиэтнической среде они активнее обмениваются культурным опытом, помогают друг другу преодолеть языковой барьер, становятся более восприимчивыми к чужой культуре, в том числе, и к российской. В студенческих группах из представителей одной страны наблюдается обратное: консервативное стремление общаться с соотечественниками на родном языке, что заведомо ограничивает круг общения иностранных студентов и ведет к более закрытому образу жизни и изоляции от остальных (Блинков Ю.Ю., Солодухина Д.П., 2011).

Социальные, социально-психологические, психолого-педагогические и другие средства обеспечения положительной адаптации иностранных студентов к обучению в новой культурной среде связаны с решением фундаментальной задачи высшего профессионального образования – обеспечением его качества через успешность учебной деятельности обучающихся. В литературе по психологии и педагогике высшей школы анализируются многие психологические факторы успешной учебы студентов, включающие материальное положение, состояние здоровья, возраст, семейное положение, уровень довузовской подготовки, владение навыками самоорганизации, индивидуально-психологических особенностей студентов и т.д. (Ананьев Б.Г., 1980; Вербицкий А.А., 1991; Горшунова Н.К., Медведев Н.В., 2011; Смирнов С.Д., 2012 и др.).

Отмечается, что в последние годы усилилось понимание психологами и педагогами роли положительной мотивации к учению в обеспечении успешной учебы студентов (Ильин Е.П., 2006; Реан А.А., 1994; Василенко Т.Д., Есенкова Н.Ю., 2011 и др.).

Среди факторов, способствующих формированию у студентов положительных мотивов к учению выделяются как личностные – осознание ближайших и конечных целей обучения; осознание теоретической и практической значимости материала; эмоциональная форма изложения материала; так и социально-психологические – психологическая зрелость студенческой группы: наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в ней (Гебос А.И., 1977; Горяинова Г.Н., Литвинова Е.С., Дудка В.Т., 2011 и др.).

Степень разработанности проблемы. В современной психолого-педагогической науке накоплен значительный теоретический и эмпирический материал по проблемам профессионального обучения и профессиональной деятельности, что представлено в трудах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.А. Деркача, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, В.И. Панова, Н.С. Пряжникова, В.В. Рубцова, В.Д. Шадрикова Л.Б. Шнейдер и др. Проблемы профессионально-личностного развития студентов нашли своё отражение в работах Л.В. Вахтель, А.А. Вербицкого, Н.Н. Нечаева, Л.В. Темновой, Л.Б. Шнейдер, В.А. Якунина и др.

Соотношение фундаментального и прикладного знания как направления повышения качества образования в высшей школе, разработка компьютерных технологий обучения как реализация компетентностного подхода, психолого-педагогические условия становления студента субъектом образовательного процесса отражены в исследованиях Г.В. Акопова, Н.И. Вьюновой, Н.Н. Гребенькова, Е.И. Дымова, А.В. Корнева, С.В. Сарычева, А.С. Чернышёва и др.

В решении проблем, вызванных интернационализацией современного высшего образования, продуктивными представляются работы по психологии аккультурации, этнической идентичности, духовности российского менталитета, взаимопонимания культур (М.И. Воловикова, У. Ким, Л.Г. Почебут, Г.У. Солдатова, Н.С. Степашов, Н.С. Хрусталёва).

Проведён цикл исследований по вопросам психолого-педагогического сопровождения адаптации и повышения качества образования иностранных

студентов, обучающихся в России (Т.Д. Василенко, Н.Ю. Есенкова, О.А. Иванова, И.Л. Жирнова, Н.С. Степашов, Т.К. Фомина и др.). Однако, в связи со значительными социально-экономическими и социально-психологическими изменениями, когда современный человек кардинально изменил мир и кардинально изменился сам (Фельдштейн Д.И., 2005), даже в развитых странах возникла дифференциация социальных сред, вплоть до сред с рабскими отношениями (Анцыферова Л.И., 1999), резко обострились проблемы духовно-нравственного характера, произошли качественные изменения в личностном складе современных студентов (Юревич А.В., 2011). В связи с разнообразием социальных сред перспективным является вопрос о поиске социальной среды с большими воспитательными возможностями, в качестве которой может выступить студенческая группа.

Принципиально новый подход к решению проблемы роли учебной группы в подготовке специалистов открывается в последнее время в связи с развитием теоретико-методологических исследований группы как субъекта совместной деятельности, общения и отношений. Субъектный потенциал учебной группы обеспечивает эффективность решения целого ряда групповых задач в условиях совместной деятельности, среди которых первоочередной представляется повышение качества учебы, в том числе иностранных студентов, формирование успешной личности профессионала.

Перспективность субъектного подхода к группе как нового направления в социальной психологии и его пока недостаточная разработанность в области психолого-педагогических проблем высшей школы определили тему нашего исследования, посвященного влиянию социально-психологических качеств группы на успешность учебной деятельности иностранных студентов.

В связи с вышесказанным она представляется весьма актуальной, что определило **цель исследования:** выявить влияние социально-психологических качеств студенческой группы на социально-ценные и личностно значимые аспекты успешной учебной деятельности иностранных студентов.

Объект: успешность учебной деятельности иностранных студентов.

Предмет исследования: влияние социально-психологических качеств группы на успешность учебной деятельности иностранных студентов.

Гипотеза: личностные аспекты успешности учебной деятельности иностранных студентов: состояние социального самочувствия в новой образовательной среде, оптимальная структура учебных мотивов, устойчивость мотивации профессионального выбора, принятие отдаленных целей обучения, личностное самоопределение, – опосредуются следующими социально-психологическими факторами:

а) состоянием деловых, творческих и нравственных качеств группы и направленности ее активности;

б) приобретением группой статуса субъекта психологической помощи своим участникам и реализацией этой помощи, выступающей механизмом повышения успешности учебной деятельности иностранных студентов;

в) установками студентов на принятие норм и ценностей группы.

Задачи исследования:

1. Проанализировать состояние проблемы успешности учебной деятельности иностранных студентов в психолого-педагогических исследованиях.
2. Определить научно-теоретические подходы к изучению влияния группы на успешность учебной деятельности студентов.
3. Провести изучение социально-психологических свойств группы, влияющих на учебную деятельность.
4. Определить социально-психологические механизмы взаимодействия личности и группы в условиях совместной активности.
5. Разработать и апробировать программу формирования коллектива студенческой группы.

Методы:

а) теоретические (анализ, систематизация и обобщение материалов научных исследований);

б) эмпирические (наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности, опрос, контент-анализ, элементы естественного формирующего эксперимента, проективные методы);

в) количественно-качественный анализ данных, в том числе с помощью методов математической статистики (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, коэффициент вариации, стандартное отношение, средние величины). Обработка данных проводилась посредством пакета статистических программ «Statistica-10.0» фирмы StatSoft.

Научная новизна исследования:

- на новом объекте исследования (моноэтнические и мультиэтнические группы иностранных студентов, обучающихся в российских вузах) эмпирически подтверждены положения параметрической концепции о поэтапном развитии малой группы;

- определен феномен и впервые предложена модель мультиэтнической студенческой группы как субъекта психологической помощи ее членам. В этой модели компонентами помощи выступают психоэмоциональная поддержка; стимулирование ответственного отношения к учебе; консультативная помощь иностранным студентам в усвоении трудных разделов и тем; обеспечение учебно-методическими материалами;

- впервые установлено, что механизмом повышения успешности учебной деятельности иностранных студентов является фасилитация со стороны академической группы как субъекта психологической помощи своим участникам;

- определена и обоснована структура социально-психологических качеств учебной группы (деловые, творческие, нравственные, направленность активности), влияющих на такие личностно значимые аспекты учебной деятельности иностранных студентов, как: структура учебной мотивации, устойчи-

вость мотивации профессионального выбора, принятие отдаленных целей обучения, личностное самоопределение, социальное самочувствие как показатель адаптации к новой культуре;

- акцентирован новый – социально-психологический – ракурс анализа воспитательной работы вуза с группами иностранных студентов;
- впервые выявлены социально-психологические механизмы продуктивного взаимодействия иностранных студентов и академической группы (установки на группу как субъект психологической помощи, готовность к самореализации в группе, функционал групповой психологической поддержки), влияющие на успешность учебы таких студентов.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем.

- Эмпирически установлена положительная связь между уровнем социально-психологической зрелости академической группы и успешностью учебной деятельности ее членов, что обогащает теоретические представления социальной психологии о роли малой группы в жизнедеятельности личности, их взаимодействии и взаимовлиянии.

• Выявлена дифференцирующая роль группового сознания (образ идеальной группы, образ группы членства как компоненты группового сознания) по отношению к индивидуальному сознанию членов группы. По этому критерию выявлены различия между студенческими группами в зависимости от уровня их социально-психологической зрелости. Это позволяет расширить теоретические положения социальной психологии о соотношении сознания индивида и сознания малой группы.

- Углублены теоретические представления о социально-психологических качествах группы и ее субъектности, в частности, способности быть субъектом психологической помощи своим членам.

Практическая значимость исследования заключается в следующем.

- Предложена и экспериментально верифицирована программа воспитания учебных групп как субъектов совместной деятельности, общения и отношений. Данная программа находит свое применение в учебно-воспитательной

работе с иностранными студентами в Курском государственном и Курском государственном медицинском университетах.

- Разработанные положения о путях включения групп иностранных студентов в совместную активность с социальными организациями разного уровня расширяют стратегии воспитательной работы с иностранными студентами в вузе в целях достижения гармонизации различных культур через более полное и глубокое понимание менталитета страны обучения.

- Разработанный и апробированный в исследовании методический инструментарий для изучения группы и личности в течение ряда лет используется как практически приемлемый в деятельности психологической службы в структуре Управления по воспитательной работе Курского государственного университета.

- Содержание и выводы исследования о социально-психологических механизмах влияния группы на успешность учебной деятельности иностранных студентов, проверенные в условиях естественного формирующего эксперимента, представляются полезными для работы различных специалистов, непосредственно сталкивающихся с тенденциями интернационализации высшего образования: психологов, педагогов, этнопсихологов, кураторов студенческих групп, администрации факультетов и др.

Методологическая основа проведенного исследования опирается на базовые принципы, идеи и положения деятельностного (А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.) и системного подходов в психологии и педагогике (Б.Г. Ананьев, А.Л. Журавлев, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов и др.), а также субъектного подхода в социальной психологии (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Петровский, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, А.Л. Журавлев, К.М. Гайдар, А.В. Сидоренков и др.).

Теоретическую основу исследования составили труды по проблемам образования как фактора становления личности человека (Б.Г. Ананьев, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Н.Ф. Талызина и др.), концепции профессионального становления, развития и самосовершенствования личности

(К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина и др.), теоретико-эмпирические исследования по психологии высшей школы (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович, Е.И. Ильин, А.А. Реан, Т.К. Фомина и др.), психологические теории малых групп: стратометрическая (А.В. Петровский), параметрическая (Л.И. Уманский, А.С. Крикунов, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышев), теоретические представления о духовно-нравственном статусе учащейся молодежи (М.И. Воловикова, А.Б. Купрейченко, А.В. Юревич и др.).

Положения, выносимые на защиту.

- Структура социально-психологических качеств учебной группы: деловые, творческие, нравственные и направленность групповой активности, – опосредованно влияет на успешность учебной деятельности иностранных студентов через актуализацию лично значимых компонентов профессиональной подготовки (мотивацию, принятие отдаленных целей обучения, личностное самоопределение, социальное самочувствие).

- Высокий уровень развития социально-психологических качеств (деловых, творческих, нравственных и направленности активности) превращает группу в субъект психологической помощи иностранным студентам в усвоении учебной деятельности, личностном и профессиональном становлении.

- Включенность студентов в совместную активность группы через принятие групповых норм, ценностей и санкций и готовность к их реализации формирует установку на идентификацию с группой, служащую фактором гармонизации взаимовлияния двух и более культур.

- Программа формирования социально-психологической зрелости групп иностранных студентов через включение их в качестве субъектов в совместную активность системы социальных организаций разного уровня способствует положительной динамике в развитии группы и успешному принятию студентами культуры страны обучения.

Достоверность и надежность полученных результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью исходных теоретических

положений, использованием комплекса надежных методов исследования, соответствующих его объекту, предмету, цели и задачам, репрезентативностью выборки, корректным применением методов математической статистики и содержательным анализом выявленных фактов и закономерностей, сопоставлением полученных результатов с результатами других исследователей, обсуждением основных положений и выводов работы в широкой аудитории специалистов.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в Курском государственном университете в процессе преподавания учебных психологических и филологических дисциплин, а также в работе кураторов учебных групп, воспитательной работе профессорско-преподавательского состава и диагностико-коррекционной работе психологической службы вуза. Результаты исследования нашли отражение в статьях и выступлениях автора. Материалы и выводы диссертационного исследования докладывались и получили одобрение на ряде научных и научно-практических конференций: Международная научно-практическая конференция, посвященная 125-летию со дня рождения А.С. Макаренко «Духовно-нравственные потенциалы молодежного коллектива: диагностика и развитие» (Курск, 2013), IV Всероссийская научная конференция «Психология индивидуальности» (Москва, 2012), а также на заседаниях кафедры психологии Курского государственного университета (2011-2014).

Структура и объем диссертации включают введение, две главы, заключение, список литературы, содержащий 171 наименование, и три приложения.

ГЛАВА 1. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

1.1. Социально-психологические проблемы профессиональной подготовки иностранных студентов в вузе

Процесс интернационализации высшего образования в настоящее время становится все более масштабным. Одновременно он сопряжен с большим числом разноплановых проблем. В этой связи проблема адаптации иностранных студентов к незнакомой стране со всеми ее культурными и социальными особенностями является особенно актуальной.

Нам представляются значимыми позиции ряда авторов о том, что исходным пунктом психолого-педагогического подхода к изучению проблемы эффективности работы преподавателей вуза с иностранными учащимися необходимо считать не нацию, не этническую группу и тем более не национальное государство, а личность и учебную группу. Только человек является первичным субъектом в качестве носителя этничности в ее ценностном контексте, непосредственно связанным со всеми остальными сторонами личного бытия и его самореализацией в референтной учебной группе (Акопов Г.В., 2009; Гайдар К.М., 2013; Фомина Т.К., 2004 и др.).

Отсюда, по нашему мнению, со всей очевидностью вытекает необходимость дополнения традиционного психолого-педагогического подхода подходом социально-психологическим, расширяющим возможности решения указанной проблемы за счет выделения в ней новых аспектов. В числе таковых нам видится, в первую очередь, влияние социально-психологических качеств группы на успешность учебной деятельности иностранных студентов. Подчеркнем, что до настоящего времени в таком ракурсе проблема успешности учебной деятельности иностранных студентов практически не рассматривалась.

В психолого-педагогической литературе отмечается большая роль содержания мотивации выбора профессии и структуры учебных мотивов в процессе

учебной деятельности. Установлено, что, если в мотивации студентов при выборе профессии преобладают гуманистические и альтруистические мотивы, то учебная деятельность проходит успешно (Василенко Т.Д., Есенкова Н.Ю., 2011; Гебос А.И., 1977; Фомина Т.К., 2004; Fuznham A., 1981 и др.). Однако у ряда иностранных студентов при вхождении в новую для них не только образовательную, но культурную среду в широком смысле этого слова возникает четко выраженная дезориентация, получившая в социальной психологии название «культурный шок» (Блинков Ю.Ю., Солодухина Д.П., 2011; Гапонов С.А., 1994; Степашов Н.С., 2010).

В связи с замыслом нашего исследования об установлении роли учебной группы в обучении иностранных студентов представляется продуктивным анализ ситуаций, актуализирующий данный феномен. Так, выделяются две группы ситуаций, способных вызывать «культурный шок» и психологическую нестабильность как у индивидов, так и у группы: а) группа учебных ситуаций (новый язык, новые методы обучения, незнакомая система оценок, напряженный характер учебы) и б) группа семейно-бытовых ситуаций, имеющих социальный и социально-психологический характер (новые условия проживания, правила повседневного поведения, отсутствие родительской опеки, самообслуживание, материальные затруднения, плохие взаимоотношения с сокурсниками и соотечественниками, местным населением) (Гершунова Н.К., Медведев Н.В., 2011; Горяинова Г.Н., Литвинова Е.С., Дудка В.М., 2011; Фомина Т.К., 2004). Вышеописанное явление свидетельствует о значимости проблемы адаптации молодых людей, приезжающих на учебу в другую страну, к новым условиям жизнедеятельности, в том числе к условиям вуза.

В отечественной литературе адаптация рассматривается как многоуровневый, динамичный процесс, имеющий свою структуру, последовательность этапов и особенности протекания, связанные с определенной перестройкой личности в связи с включенностью в новые социальные роли (Витковская М.И., Троцук И.В., 2004; Иванова М.А., Титкова М.А., 1993; Щуревич Г.А., Зинковский А.В., Пономарев Н.И., 1994 и др.).

Специфика адаптации иностранных студентов по сравнению с российскими включает, по мнению И.В. Ширяевой, такие социально-психологические факторы, как усвоение норм интернационального коллектива; выработка собственного стиля поведения; чувство академического равноправия; положительное отношение к будущей профессии (Ширяева И.В., 1980).

Роль социально-психологических потенциалов учебной группы как наиболее комфортной социальной организации в условиях отрыва от семьи пока системно не изучалась, однако ряд авторов выделяют данную проблему по разным основаниям (Блинков Ю.Ю., Солодухина Д.П., 2011; Гайдар К.М., 2006; Иванова М.А., 1993; Марахтанов А.Г., Варфоломеева А.Г., 2009 и др.). Так, например, существенная роль в повышении качества учебной деятельности иностранных учащихся отводится учебной группе в зависимости от ее конфигурации. В этой связи Ю.Ю. Блинковым и Д.П. Солодухиной выявлены значительные потенциальные возможности учебных групп, сформированных по принципу интернациональности. Согласно результатам исследования этих авторов, в академических группах, включающих представителей из разных стран, объективно обеспечивается необходимость общения на двух языках – русском и, к примеру, английском, что способствует более быстрому освоению активной коммуникации на иностранных языках и интеграции иностранных студентов в общий студенческий коллектив. Кроме того, в мультиэтнической среде студенты активнее обмениваются культурным опытом, помогают друг другу преодолеть языковой барьер, становятся более восприимчивыми к чужой культуре, в том числе, российской.

В студенческих группах, состоящих из представителей одной страны, наблюдается обратное: консервативное стремление общаться с соотечественниками исключительно на родном языке заведомо ограничивает круг общения иностранных студентов и ведет к более закрытому образу жизни и относительной изоляции от остальных (Блинков Ю.Ю., Солодухина Д.П., 2011).

Реализация в настоящее время личностно-компетентного подхода к организации образовательного процесса вуза с участием иностранных студен-

тов настоятельно требует обращения к социально-психологическим характеристикам учебной группы. Так, в характеристике компетентной личности наряду с оценкой развития способностей, мотивов, отношений, ценностей, необходимых для квалифицированного выполнения социальных, профессиональных ролей и взаимодействия с миром, включаются такие факторы, как: межличностное общение и эффективное взаимодействие в группе и т.д. Установлено, что участие учебных групп в обсуждении и оценке технологий обучения, предлагаемых преподавателями и кафедрами, повышает эффективность личностно-компетентного обучения (Горяинова Г.Н., Литвинова Е.С., Дудка В.Т., 2011).

Интернационализация современного высшего образования актуализирует внедрение психологического сопровождения подготовки студентов-иностранцев по всем системным компонентам учебного процесса и в первую очередь по формированию оптимальной структуры учебной мотивации. В русле данного подхода Т.Д. Василенко и И.Ю. Есенковой разработана программа мотивационного обеспечения. В рамках реализации личностно-компонентного подхода значительную роль играют технологии мотивационного обеспечения профессиональной подготовки иностранных учащихся. Формирование мотивации учения, согласно подходу указанных авторов, опирается на личность как субъекта деятельности и на субъектность учебной группы. В связи с этим, один из блоков предложенной ими развивающей программы направлен на социально-психологические свойства личности студента – развитие организаторских и коммуникативных способностей, а также на оптимизацию взаимодействия личности и группы, что достигается посредством анализа ошибок в межличностном взаимодействии, развития эмпатических способностей, сензитивности. Кроме того, блок включает упражнения, ориентированные на отработку навыков понимания окружающих людей, формирование потребности в организаторской деятельности, закрепление стиля доверительного общения (Василенко Т.Д., Есенкова И.Ю., 2011).

Нам думается, что психологическое сопровождение иностранных студентов должно предусматривать и обеспечение их социально-психологической адаптации к вузу и – шире – к новой культурной среде.

Одной из актуальных задач психологического сопровождения в вузе является формирование адекватного самосознания, в частности, адекватной самооценки, т.к. иностранные учащиеся имеют ряд специфических личностных особенностей по сравнению с российскими студентами. Так, некоторые авторы отмечают выраженный прагматизм иностранных студентов в отношении учебного процесса, установку на приоритет прикладного знания при решении проблемных и нестандартных учебно-профессиональных ситуаций, сочетание коммуникативной, социальной и предметной компетентности. Помимо этого, они предпочитают занятия, на которых обсуждаются проблемные аспекты темы (Антопольская Е.В., Лямцев Ю.Д., 2011; Горяинова Г.Н., Литвинова Е.С., 2011).

Случается, что иностранный студент в новых условиях недостаточно четко представляет свои сильные и слабые стороны, что в итоге приводит к ошибочным планам и вследствие неправильной оценки своих сил он рискует получить весьма скромные результаты при больших затратах энергии и времени. В итоге возникает разочарование в своих возможностях и попытка оправдать себя перед преподавателями.

Все студенты в целом, как правило, склонны оправдывать свои слабости, но у иностранных студентов перечень «оправданий» гораздо шире и разнообразнее, т.к. для этого есть некоторые объективные обстоятельства: вокруг другие люди, другие обычаи, другая страна и т.д. Однако они часто не замечают и своих сильных сторон, поскольку деятельность, связанная с их достоинствами и преимуществами, дается достаточно легко и потому воспринимается как нечто само собой разумеющееся. Поэтому студенты-иностранцы не всегда осознают необходимость лично-профессионального развития, совершенствования своих сильных сторон.

В связи с вышесказанным Е.А. Новикова, А.В. Васильева, В.П. Иванов и другие разработали рекомендации по коррекции самосознания иностранных

учащихся, включающие следующие варианты: а) целесообразно анализировать те качества, которые существенны для выполнения первостепенных задач; б) учиться различать мнения и факты; в) обращать внимание на то, что легко дается, т.к. здесь скрываются достоинства, которые можно совершенствовать и т.д. (Иванов В.П., Васильева О.В., Новикова Е.А. и др., 2011).

Различные тенденции проявления заинтересованности, мотивации студентов в результатах образования отмечают и другие исследователи. Т.К. Фоминой выявлена типология иностранных студентов по данному критерию. Для студентов первого типа, заинтересованных лишь в получении диплома, характерно стремление к обеспечению социальной значимости, поскольку наличие диплома может дать высокий материальный достаток. Поэтому заинтересованность в получении высшего образования у них высокая. Но это снижает их познавательную активность, стремление к самостоятельной работе и в целом инициативу в учебе. Зато их привлекает практическая работа. Этот контингент учащихся «пропускает» промежуточные цели, т.к. конечная цель для них является определяющей. В связи с этим они стремятся быстрее «прожить» период обучения. Подобная мотивация ведет к поверхностному усвоению знаний, незначительной их сохранности. В итоге такие студенты не становятся хорошими специалистами (Фомина Т.К., 2004).

Второй тип студентов не совпадает с первым по мотивам деятельности, поэтому имеет стойкий интерес к обучению. Кроме того, они осознанно, со знанием проблемы выбрали профессию, тем более, среди их близких людей есть ее представители. Для студентов этого типа характерна нацеленность на приобретение знаний. Однако они склонны к дифференциации учебных предметов на необходимые, «нужные» и «не нужные», которые, по их мнению, им не пригодятся в профессиональной деятельности. Такие учащиеся недостаточно активны в общественной жизни вуза и землячества, имеют мало друзей, в основном, среди российских сокурсников. Выбор объясняется прагматическими мотивами: знающие русский язык могут помочь в изучении трудных тем и освоении коммуникативной компетентности.

Оптимальным является третий тип студентов, заинтересованных стать дипломированными специалистами: они сочетают мотивы материальной обеспеченности с мотивами занять достойное положение в обществе, хорошо успевают, прилежно посещают занятия, имеют заслуженный авторитет среди преподавателей и студентов. Сфера их интересов широка: они участвуют в студенческих кружках, выступают на научных конференциях и т.д. Основная часть этих студентов настроена на получение послевузовского образования.

Проблемным представляется четвертый тип иностранных учащихся, которые полностью не заинтересованы в получении диплома и приобретении профессиональных знаний. В ряде случаев профессиональный выбор за них сделали родители. Такие студенты малоактивны, недисциплинированы, с ними приходится много работать деканату и преподавателям-кураторам (Фомина Т.К., 2004).

Соглашаясь в целом с предложенной Т.К. Фоминой типологией, заметим, что в ее исследовании, к сожалению, остается открытым вопрос о тех возможностях академической группы, которыми она располагает в направлении обеспечения успешной учебной деятельности своих студентов, в том числе иностранцев. Особенно интересным представляется изучить групповые потенциалы относительно иностранных учащихся первого и четвертого типов.

Одним из интегральных показателей состояния самосознания иностранных студентов является удовлетворенность их обучением в России. Т.Д. Василенко, Ю.Ш. Иобидзе, А.И. Конопля считают, что в настоящее время обучение в высшем учебном заведении является не только процессом передачи студентам определенных знаний, умений и навыков. Главное – это процесс, направленный на формирование не просто грамотного специалиста, но и целостной, гармонично развитой личности, способной творчески решать профессиональные и жизненные задачи. Авторы раскрывают системный характер удовлетворенности обучением, включающий следующие элементы: а) систему отношений к различным аспектам учебной деятельности в комплексе с характеристиками психологического состояния студентов, которые отражают особенно-

сти переживания ситуации обучения в вузе и уровень развития личности; б) комплексную характеристику личностного, смыслового отношения к обучению как процессу, дающему возможность самореализации личности в различных сферах жизнедеятельности; в) сложную структуру личностных смыслов обучения, которая связана с процессом обучения в вузе, особенностями мотивации и удовлетворенности будущей профессией.

Кроме того, в систему удовлетворенности авторы включают такой социально-психологический аспект, как удовлетворенность взаимоотношениями в группе и взаимоотношениями с преподавателями.

Установлено, что в структуре удовлетворенности ведущие ранги занимают следующие компоненты:

- успешность сдачи экзаменов и зачетов важны для абсолютного большинства студентов (свыше 70%);
- однако уровнем организационно-методического обеспечения экзаменов удовлетворена только половина студентов (51%);
- научный и методический уровень организации учебного процесса в целом приносит удовлетворенность 61% студентов;
- примерно такой же уровень удовлетворенности качеством лекций (65%) и практических занятий (51%).

Исследователи, отмечают проблемный характер системы удовлетворенности иностранными студентами обучением в российских вузах и предлагают комплекс мероприятий по улучшению качества образовательных услуг. Наиболее значимыми из них, на их взгляд, являются следующие: а) повышение профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава на ФПК; б) издание дополнительных курсов лекций по дисциплинам; в) подготовка дополнительных элективных курсов по ряду дисциплин; г) совершенствование рейтинговой оценки знаний иностранных учащихся и др. (Конопля А.И., Василенко Т.Д., Иобидзе Ю.И., 2011).

Успешная профессиональная подготовка студентов во многом зависит от социально-психологического благополучия во внеучебной сфере. Т.К. Фомина

подчеркивает, что динамика социально-психологической адаптации зависит от структуры межличностных отношений, прежде всего за счет повышения значимости «общения с русскими сокурсниками» и освоения норм и ценностей повседневного общения, что возрастает от курса к курсу. Таким образом, социально-психологическая адаптация продолжается в течение всего периода обучения иностранных студентов в России (Фомина Т.К., 2004, с. 28). Поскольку межличностные отношения студентов складываются прежде всего в учебной группе, заключения Т.К. Фоминой дают нам основания полагать, что именно социально-психологические качества этой группы служат существенным фактором, обеспечивающим успешность учебной деятельности иностранных студентов.

Одним из важнейших направлений по обеспечению качества подготовки студентов-иностранцев, по мнению ряда исследователей, является система воспитательной работы, включающая планомерное воздействие на их умственное, социальное и физическое развитие, формирование позитивного морального облика и привитие необходимых правил поведения. Приоритетными в формировании и развитии будущего специалиста должны стать общечеловеческие нормы гуманистической морали, культивирование нравственности и интеллигентности. В связи с наличием значительных различий личностного статуса студентов из разных стран наиболее эффективным считается личностно-ориентированный подход к воспитанию. Наиболее проблемными являются 1-2 курсы, когда студент ищет свой путь в вузе, профессии и в жизни в целом. Именно в этот период актуальна воспитательная миссия вуза, педагогов, учебных групп и др. как своевременная помощь молодым людям в преодолении жизненных трудностей (Антопольская Е.В., Ляшев Ю.Д., Горяинова Г.Н., 2011).

В литературе раскрываются специфические особенности воспитательной работы и на последующих этапах обучения. При этом особое значение придается завершающему этапу обучения, направленному на формирование у выпускников высокого профессионализма и преданности науке, социально ценных

норм поведения, эффективного стиля трудовой деятельности (Вербицкий А.А., 1991; Климов Е.А., 2004; Костромина Т.А., Степашов Н.С., 2007 и др.).

В качестве теоретико-методологической основы построения воспитательной работы в вузе принимаются принципы системно-деятельностного подхода, разработанные С.Л. Рубинштейном, Б.Ф. Ломовым, А.Н. Леонтьевым и другими отечественными психологами.

Ряд исследований посвящен поискам эффективных форм воспитательной работы применительно к студентам-иностранцам. Ю.Ю. Блинков и Д.П. Солодухина отмечают значительную роль в решении задач их воспитания спортивных, культурных, экскурсионных мероприятий и вообще разнообразных способов организации досуга иностранных учащихся. Авторы выделяют и оригинальные формы, к которым наиболее чувствительны студенты данной категории, например проведение так называемого «home-stay», направленной на погружение иностранных граждан в реальные бытовые условия россиян (приглашение в гости к студентам и даже преподавателям, проживание в российских семьях в течение определенного времени – от 2-3 дней до нескольких месяцев и т.д.). Неформальное общение в таких условиях оказывается полезным и для хозяев, и для гостей. Семья, где гостит иностранец, проявляет лучшие национальные традиции – гостеприимство, духовно-нравственное содержание общения, готовность познакомить гостя с достопримечательностями города и лучшими образцами национальной культуры; одновременно в теплой атмосфере общения он принимает ценности другой культуры, обретает азы толерантности и т.д. Иностранный студент в дружественной обстановке легче усваивает особенности менталитета другой страны, приобретает навыки речевого общения, более легко адаптируется к новым условиям, что является фактором ускорения процесса аккультурации (Блинков Ю.Ю., Солодухина Д.П., 2011).

В публикациях последнего времени подчеркивается, что в университетском образовании присутствует неопределенность в понимании воспитательной работы со студентами за пределами обязательных учебных часов. Проблема обостряется в связи с большими различиями в социальном статусе представи-

телей из различных стран, а подчас и граждан одной страны (например, жители Индии относятся к одной из трех каст). Многие из прибывающих в Россию иностранных студентов отличаются низким уровнем культуры и общей эрудиции. Они не умеют учиться, не могут эффективно организовывать свое учебное и внеучебное время, самостоятельно заниматься.

Для социально-психологического выравнивания разных категорий учащихся И.М. Ярославская, И.А. Асудумаева, Т.П. Лебедева разработали следующую систему этапов воспитательной работы:

а) организационный, цель которого – ознакомление иностранных учащихся с новыми для них требованиями обучения в высшей школе России, с правилами их передвижения по стране, формирования у них положительного отношения к вузовской социокультурной среде и т.д.;

б) на втором этапе, называемом «методы диагностики», проводятся психолого-педагогические исследования мотивов и факторов выбора профессии;

в) на следующем этапе – «поисково-экспериментальном» – изучаются личностные особенности студентов, определяются пути и способы максимального облегчения процесса адаптации, формируются эмоционально-волевые установки, нивелируются негативные социальные стереотипы, определяются ценностные ориентации;

г) на формирующем этапе осуществляется помощь преподавателей в подготовке и корректировке различного рода докладов, рефератов и т.д.;

д) завершающий этап обеспечивает участие студентов в различных видах практической внеаудиторной деятельности студенческих конференциях, выставках творческих работ, конкурсах, олимпиадах, концертах и т.д.).

Данная система воспитательной работы с иностранными учащимися, как считают ее авторы, является одновременно и школой методического мастерства для молодых преподавателей (Ярославская И.М., Асадулаева И.А., Лебедева Т.П., 2011).

Близкую к вышеуказанному подходу позицию занимают Н.А. Конопля, Д.Ю. Василенко при разработке технологий обучения, основанных на учете ин-

дивидуально-психологических и личностных особенностей иностранных студентов: мотивационных; эмоционально-волевых; коммуникативно-поведенческих и др. (Конопля Н.А., Василенко Д.Ю., 2011).

Хотим заметить, что при всей эффективности подобных – индивидуально-ориентированных – подходов к организации воспитательной работы с иностранными студентами ее результативность была бы выше при условии дополнения социально-психологическим, или группо-ориентированным, подходом, при котором учитывались бы социально-психологические особенности академической группы, в которой обучаются иностранные студенты. Для реализации названного подхода требуется углубленное изучение психологии самой студенческой группы, что по-прежнему является актуальной проблемой в социальной психологии малых групп.

Возвращаясь к обсуждению индивидуального подхода к воспитательной работе в полиэтнической среде вуза, следует учитывать, что она сопряжена с формированием толерантного поведения студентов, поэтому в связи с особенностями межэтнических и межрелигиозных отношений перспективным представляется формирование толерантного поведения, которое, по мнению социальных психологов, выступает в качестве системообразующего фактора как учебного, так и воспитательного процесса и в целом образа жизни современного человека (Петровский А.В., Ярошевский М.Г., 1998). Весьма показательным в этом отношении является обращение Генерального директора ЮНЕСКО Ф. Майора к главам государств, правительствам мира, министрам и чиновникам с призывами воспитывать и учить детей и молодежь быть открытыми, относиться с пониманием к другим народам, их истории и культуре, учить молодежь основам человеческого общежития. Ф. Майор призывает отказаться от насилия и искать мирные пути разрешения споров и конфликтов, а самое главное – воспитывать в молодом поколении альтруизм, открытость и уважение к другим, прививать способность понимать других, сохраняя при этом свою индивидуальность. Все эти чувства должны быть основаны на чувстве собственного досто-

инства и способности признавать культурное разнообразие (по: Риэрдон Б.Э., 2001).

Проблема формирования толерантного поведения студентов особенно актуальна в настоящее время, поскольку, по мнению психологов, социологов, педагогов, юристов, уровень агрессивности современного общества многократно возрос (Васильева С.А., 2005; Кочетков В.В., 2002; Лазаренко В.А., 2010; Леонтьев А.А., 1983; Солдатова Г.У., 1998; Smith K.K., 1987).

Одни из учёных (Риэрдон Б.Э., 2001 и др.) связывают массовую агрессивность с исчезновением напряжения от противостояния двух сверхдержав (СССР и США) после распада СССР, которое привело к неожиданным парадоксальным последствиям. Возникшее после десятилетий холодной войны мировое сообщество недолго питало надежды на то, что ее окончание станет началом эры, когда можно будет справиться с разрушительными последствиями глобального противостояния и преодолеть глубокое разделение, вызванное экономическим неравенством в мировом масштабе. Эти надежды были подвергнуты жестокому испытанию. Вспыхнувшие региональные конфликты и взрывы враждебности между народами привели к распаду ряда стран и серьезным переменам в политической карте мира, просуществовавшего до этого без изменений около полувека. По всему миру прокатилась волна межгрупповых столкновений, религиозной вражды и межэтнических конфликтов. Многие застарелые конфликты, прежде не замечаемые или намеренно скрываемые, стали предметом всеобщего внимания.

Другие ученые (Милграм С., 2000 и др.) объясняют агрессивную отчужденность людей друг от друга, готовность вступать в «большой конфликт из-за небольших удобств», стремление к вандализму и т.д. огромными информационными перегрузками психики человека, невиданно быстрым темпом жизни и неразумностью чиновников (властей). Информационная перегрузка ставит человека перед дилеммой: или сохранить психическое здоровье и иметь ресурсы для решения жизненных задач за счет «экономии сил» при реагировании на других людей или жизненные события, оставаясь равнодушным к ним, или

проявлять интерес к людям, стремиться помочь им и т.д., но ценой расходования психических ресурсов и возможной потери успеха в личном деле.

В качестве одной из стратегий противостояния агрессии может выступать толерантность (от лат. *tolerantia* – терпение), понимаемая психологами как «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию» (Петровский А.В., Ярошевский М.Г., 1985, с. 357).

В целях поиска позитивных решений проблем толерантности в системе высшего образования социальными психологами и педагогами проведены специальные исследования.

Так, в результате эмпирического исследования состояния провоцирующих факторов интолерантного поведения А.С. Чернышевым установлено, что самым «большим злом» для образования являются бездуховная стратегия отечественного телевидения, социальная дискредитация работников образования, наспех организованные сомнительные по культуре казино, бары, социальное расслоение и недостаточная материально-техническая база ряда образовательных учреждений.

Не случайно, пальма «первенства» отдана телевидению, т.к. оно дает в яркой, эмоционально насыщенной, а потому легко запоминающейся форме готовые образцы мироощущения и поведения, освобождая тем самым человека от мучительного духовного поиска истины, что свойственно людям при работе с книгой. И учащиеся, естественно, предпочитают легкий путь, не требующий от них напряжения.

Вместе с тем выявляются и позитивные тенденции: относительно благополучное восприятие факторов «национальная принадлежность» и «вероисповедование», которые в принципе выпали из обоймы факторов, провоцирующих напряженность в образовательной среде. Но не стоит забывать, что при определенных условиях (часто умышленно и искусственно созданных) именно эти два фактора могут стать разрушительной силой (Чернышев А.С., 2002).

Общим для целого ряда исследователей стало направление «Межэтническая толерантность как технология духовной практики» (Межэтническая толерантность как технология духовной практики КГМУ, 2010). В его рамках исследовалась роль социальных представлений иностранных учащихся о России и русских в становлении толерантного поведения. Установлено, что решение проблем межкультурного общения опосредуется содержанием социальных представлений иностранных учащихся о России как о государстве и о русских людях как носителях национальной культуры (Воловикова М.И., 2005; Панич О.Е., 2010; Почебут Л.Г., 2007 и др.).

О.В. Пыжовой выявлены значительные различия, вплоть до диаметральных проявлений, социальных представлений иностранных студентов о России и русских в зависимости от геополитической позиции тех стран, из которых они прибыли. Особенно ярко эта тенденция проявляется в социальных представлениях студентов из Малайзии и Африки: одни считают, что русские дружелюбны, открыты, добры, общительны, ответственные, решительны, а другие – наоборот, выделяют безразличие, агрессивность, злость, раздражительность, безответственность и т.п. Большинство респондентов перечисляют общие характеристики типичного русского: эмоционален, трудолюбив, законопослушен, привлекателен внешне, но при этом не гостеприимен, не пунктуален, не терпим к иностранцам.

О России как о стране у иностранных студентов также сложились противоречивые представления. Одна часть считает, что Россия – страна с чистой экологией, красивой природой, нормальным уровнем жизни, низким уровнем преступности. В сознании других Россия – страна с плохой экологией, жизненной неустремленностью, высокой преступностью и т.д.

Примечателен тот факт, что большинство опрошенных иностранцев не хотели бы жить в России, мотивируя свою отрицательную позицию не только холодным климатом, но и трудным русским характером, а также тем, что люди много работают, но при этом их труд низкооплачиваемый (Пыжова О.В., 2010).

Феномен «культурного шока», рассматриваемый Т.К. Фоминой при изучении принципов социально-психологического подхода к иностранным студентам (Фомина Т.К., 2004), проявился и при изучении толерантности в полиэтнической среде Н.С. Степашовым, А.И. Конопля и др. Они установили, что перемещение молодых людей из своей культурной среды в российскую при неблагоприятных условиях может привести к тяжелым психотравмирующим последствиям, которые по своей сути выступают феноменом «культурного шока». Согласно исследованиям этих авторов, «культурный шок» проявляется на уровне физических и психологических симптомов в сфере бытовой и учебной жизнедеятельности. Диапазон этих проявлений очень широк, начиная от чрезмерно частого мытья рук в связи с озабоченностью вопросами санитарии; боязни физических контактов с другими людьми и др. В итоге возникают такие нежелательные последствия, как: рассеянность, легкие психосоматические расстройства; бессонница, утомление, ощущение беспомощности; приступы раздражения; чрезмерные опасения быть обманутым, ограбленным, избитым и т.п.; сильное чувство тоски по родине. Значительный социально-психологический потенциал в решении проблем преодоления «культурного шока» содержит взаимодействие иностранных учащихся с российской культурой, что ведет к укреплению уверенности в себе, способности контролировать окружающую обстановку.

Установлено, что приспособление к российской культуре проходит ряд этапов. На первом этапе из-за большого числа трудностей, среди которых ведущую роль играет языковой барьер, студенты стремятся к контактам с соотечественниками. Однако, содержание этого общения часто приобретает негативный характер: обсуждаются отрицательные качества местных жителей, заглушаются проблемы употреблением алкоголя и т.д. На последующих этапах – втором, третьем, четвертом и пятом – идет динамичное обогащение навыков и умений взаимодействия с культурой пребывания, что позволяет студентам функционировать примерно так же адекватно, как и у себя дома. Позитивная динамика адаптации обеспечивается толерантным отношением к иностранным

студентам на всех этапах обучения (Степашов Н.С., Конопля А.И., Василенко Т.Д. и др., 2011).

Особое внимание исследователи уделяют проблеме формирования толерантности на младших курсах. Анализ условий формирования толерантности у иностранных студентов на первых курсах проведен Е.В. Будко, Т.М. Григорьевой, О.Ф. Кочиновой и др. По их мнению, наиболее значимым условием является сочетание преподавания на русском и английском языках с тенденцией превращения русского языка в основной язык общения. Кроме того, представляется важной реализация принципов совмещения позитивной этнической идентификации с позитивной тенденцией ценностного отношения к другим группам. В этой связи необходимо оптимально сочетать внешние различные способы комплектования учебных групп – или однородных, или полиэтнических.

В однородных по национальному признаку группах обычно легче работать преподавателю, т.к. студенты объединяются в них на основе психологической совместимости и образуют «самоуправляющийся» коллектив, способный решать организационные задачи, но при этом сужается возможность их общения с культурой других этносов.

На практике большинство групп иностранных студентов сформированы как полиэтнические. Положительным моментом в этом случае является объективация взаимоотношений с представителями разных этносов как внутри учебной группы, так и вне ее. Однако, проблемной является практика объединения в одну группу представителей исторически нетерпимых друг к другу народностей. В итоге могут возникать ситуации, когда отношения в группе напоминают два тихо враждующих лагеря, которые делали вид, что не замечают друг друга (Будко Е.В., Григорьева Т.М., Кочинова О.Ф. и др., 2010).

В таких группах работать очень трудно, т.к. внимание преподавателей должно быть направлено на предупреждение межэтнических конфликтов. В этих ситуациях, кроме того, обостряются проблемы несоответствия уровня реальных

знаний и умений студентов высокому мнению о себе представителей каждого этноса.

Решение вышеуказанных проблем видится в соблюдении преподавателями педагогического такта, что создает благоприятный психологический климат для позитивного общения в учебной группе. Самым главным условием является включение студентов в совместную, лично значимую и социально ценную практическую деятельность в составе группы (Будко Е.В., Григорьева Т.Н., Конопля О.Ф., Лумеев К.А., 2010).

Психологами установлена ведущая роль аффилиативной потребности (потребности в психологической защите) в формировании личности. Известно также, что функции психологической защиты наиболее полно выполняет семья, причем не только для детей, но и для молодежи.

Данный аспект проблемы исследовали Т.А. Костромина, Н.С. Степашов и др., исходя из предположения о важности социальной детерминации уровня коммуникативной компетентности иностранных студентов социальным статусом их семей, особенно уровнем образованности родителей студентов (Костромина Т.А., Степашов Н.С., 2007). Обнаружено, что высокий образовательный статус родителей иностранных учащихся связан с социально одобренной установкой владеть несколькими языками межнационального общения. В настоящее время популярным и престижным является образование, полученное на английском языке, так как оно позволяет его носителям получить высшее образование в зарубежных вузах и впоследствии добиваться достаточно высокого социального статуса.

Таким образом, по утверждению авторов, многоязычие родителей является бесспорным социальным фактом обеспечения человеку с высоким образовательным статусом соответственно высокого социального статуса.

Итак, в многоязычной семье многоязычие детей социально обусловлено. Примечателен тот факт, что в большинстве случаев родители предпочитают давать своим детям начальное образование на национальном языке, а в старших классах ведущим является уже английский язык.

Однако, поступив в российские вузы, иностранные студенты, владеющие английским языком на бытовом уровне, испытывают билингвальные коммуникативные затруднения. Это объясняется тем, что высшее образование они получают на русском языке, а бытовой английский язык в данном случае не сопоставим с понятийным аппаратом науки.

Исследователи отмечают более высокую роль городских семей по сравнению с сельскими семьями в полилингвистической подготовке молодежи. Кроме того, выходцы из наименее образованных слоев общества ограничиваются образованием, полученном на национальных языках (Костромина Т.А., Степашов Н.С., 2007).

Подводя итоги проведенному анализу проблем, можно сделать следующие выводы.

1. В условиях интернационализации высшего образования базовой основой социально-психологического подхода к работе с иностранными студентами является не только национальные, этнические и другие аспекты носителя, субъекта национальных, этнических и других особенностей, но и ориентация на взаимодействие личности с учебной группой как субъектом совместной деятельности, общения и отношений.

2. Противоречия между гуманистической, альтруистической мотивацией выбора профессии и трудностями вхождения в новую культурную среду, как правило, приводят к четко выраженной дезориентации («культурному шоку») у значительной части иностранных студентов. Среди факторов, порождающих «культурный шок», ведущая роль принадлежит затруднениям в системе взаимоотношений: в учебной группе, с сокурсниками, соотечественниками, местным населением и др.

3. Учебная группа выступает «катализатором» актуализации и возможности решения социально-психологических проблем иностранных студентов благодаря значительным потенциальным возможностям воздействия на своих участников. В частности, учебные группы, сформированные по принципу интернациональности, обладают большими воспитательными возможностями.

4. Особого внимания заслуживают проблемы толерантности и удовлетворенности обучением иностранных студентов в российских вузах.

5. Качество профессиональной подготовки иностранных студентов в российских вузах во многом обеспечивается органической связью учебного процесса с современными образовательными технологиями и воспитательной работой на основе специально разработанных программ с обязательным учетом социально-психологических аспектов.

1.2. Системный характер детерминации успешности учебной деятельности

Успешность обучения как ведущий показатель качества образования, на достижение которого направлены усилия российского государства и общества, нельзя считать только личным делом обучающегося, а следует отнести к высшим ценностям и индивида, и общества.

В работах Д.И. Фельдштейна, А.В. Юревича, М.И. Воловиковой отражены значительные изменения и современного общества, и современного человека, особенно молодёжи. Д.И. Фельдштейн считает, что современный человек кардинально изменил мир и кардинально изменился сам, причём во многих сферах – социальной, психической, биологической, физической и т.д. – и что современное общество не готово взаимодействовать с молодёжью (Фельдштейн Д.И., 1996, 2005).

А.В. Юревич обращает внимание на то, что в последние годы сформировался новый тип личности, который стал достаточно характерным для нашей молодёжи. Ему присущи такие черты, как демонстративная грубость, «принципиальная беспринципность», презрение к общепринятым социальным нормам, в первую очередь, к нормам морали, блатной жаргон и т.д. Ученый подчеркивает, что данное негативное явление проникло и в российские вузы, в частности проявляются признаки культурно-нравственной деградации студенчества, а наличие блестящих и высокоинтеллектуальных студентов не меняет общей тенден-

ции (Юревич А.В., 2011). М.И. Воловикова также обозначает проблему снижения правового и нравственного сознания современной молодёжи (Воловикова М.И., 2005).

Таким образом, в работах вышеназванных и других психологов на первый план выдвигается проблема духовно-нравственного становления учащейся молодёжи как базы для всех слагаемых компонентов успешного обучения.

Однако в настоящее время психологическое содержание базового основания успешного обучения – успеха – качественно изменилось в худшую сторону. Как замечает А.В. Юревич, в современной России главными критериями успеха являются богатство и известность, а способы обретения того и другого рассматриваются как не имеющие значения. Для сравнения он приводит сведения о том, что в СССР основным мерилем успеха являлся вклад в общее благо, тогда как в западном обществе культивировался личный успех, но заслуженный благодаря осуществлению полезной для общества деятельности (Юревич А.В., 2011).

Многие проблемы современных вузов являются следствием приоритета предметного обучения перед социальным, что психологами оценивается как тупиковая тенденция. Забвение роли воспитательного процесса в вузе приводит к асоциальной социализации личности, опасной для общества (Гребеньков Н.Н., Чернышев А.С., 2010; Юревич А.В., 2011 и др.). Обнадёживающим фактором в такой ситуации выступает воспитательная и развивающая роль студенческой группы как долговременной (существует до 5 лет) и естественной для студенчества социальной организации, включающей личность студента в многоплановые межличностные отношения и широкий «веер» деятельностей. В последнее время в связи с введением бакалавриата и магистратуры происходят социально-психологические изменения в учебных группах на 3-4 курсах, обусловленные началом профилизации.

В связи со сложностью самого феномена «успешность обучения» и разнообразия разноуровневых детерминант его актуализации в психологической

науке не сложилось пока единого подхода к его пониманию и изучению этого явления.

Анализ научной литературы показывает, что феномен «успешность обучения» является интегральной характеристикой эффективности учебного процесса, включающей индивидуально-психологические и личностные возможности обучающегося, характер совместной деятельности преподавателя и студентов, с одной стороны, и социально-психологические особенности студенческой группы и других социальных организаций, в состав которых она включена (факультет, вуз), с другой стороны.

Разными авторами выделяются различные аспекты понятия «успешность обучения». Так, Р.С. Немов акцентирует социально-психологический аспект, а именно совместный характер обучения (Немов Р.С., 1995). Е.В. Некрасова уделяет первостепенное внимание аспекту личностному – субъективной удовлетворённости процессом и результатом учения (Некрасова Е.В., 2009). Н.А. Аминов объединяет два этих подхода, выделяя соответственно два вида успешности: индивидуальную (достижения одного человека по отношению к самому себе во времени) и социальную (достижения одного человека по отношению к достижениям других людей) (Аминов Н.А., 1994).

Успешность обучения с позиций эффективности деятельности учащегося и его индивидуально-психологических особенностей рассматривают В.В. Краевский, О.В. Хухлаева, В.А. Якунин и др. (Краевский В.В., 1977; Хухлаева О.В., 2006; Якунин В.А., 2000 и др.). А.А. Реан трактует успешность обучения как оптимизацию целей обучения через превосходящие ожидания достижения целей обучения (Реан А.А., 1994, 1999). Н.И. Мешков вводит термин «академическая успешность», подчёркивая роль академической успеваемости в эффективности учебной деятельности (Мешков Н.И., 1991).

По аналогии с социальными установками (аттитюдями) в структуре феномена успешности выделяется три компонента: когнитивный, эмоциональный и ценностный, которые образуют единую систему и, соответственно, в зависи-

мости от уровня развития каждого компонента возникают качественные изменения в процессе достижения успешности.

В связи с анализом проблемы успешности обучения иностранных студентов перспективным нам представляется предложенный Б.Ф. Ломовым системный подход, согласно которому любой объект, включенный в некую новую социальную подструктуру, приобретает дополнительные психологические свойства (Ломов Б.Ф., 1984).

Вопреки механистической природе линейной детерминации психологических явлений, Б.Ф. Ломов при разработке системного подхода в психологии предложил идею многоуровневой детерминации, включающей следующие уровни: а) каузальную детерминацию; б) внешнюю и внутреннюю; в) природные предпосылки; г) опосредующие факторы. Все виды детерминаций влияют на становление психических явлений в разном сочетании: или одновременно, или последовательно, однако в зависимости от природы психического явления одна из них является определяющей, ведущей, т.е. выступает в качестве системообразующего фактора.

Системообразующими факторами могут служить настроение, мотивы, ведущие цели и ценности, индивидуально-психологические особенности студентов, принадлежность и идентификация с малой группой и т.д.

Таким образом, согласно идеям Б.Ф. Ломова, проблема успешности обучения включает как общепсихологический, так и психолого-педагогический, а также социально-психологический подходы к её решению (Ломов Б.Ф., 1984).

Анализ научной литературы по проблеме успешности обучения с позиций системного подхода Б.Ф. Ломова показывает, что в ряде исследований наиболее полно представлены, в основном, отдельные детерминанты в роли системообразующих факторов с позиций общей, педагогической и социальной психологии. Так, С.Д. Смирнов, выделяет комплекс факторов, влияющих на успешность обучения студентов: материальное положение, состояние здоровья, возраст, семейное положение, уровень довузовской подготовки, владение навыками самоорганизации, планирование и контроль своей деятельности, мотивы

выбора вуза, адекватность исходных представлений о специфике вузовского обучения, форма обучения (очная, заочная, вечерняя, дистанционная), наличие платы за обучение и её величина, организация учебного процесса в вузе и, наконец, индивидуально-психологические особенности студентов, анализу которых он посвящает специальное исследование.

Свою позицию С.Д. Смирнов объясняет тем, что при примерно одинаково сходных условиях учебной деятельности наблюдается поляризация в поведении студентов: одни охотно и много работают над овладением знаниями и профессиональным мастерством, а возникающие трудности только добавляют им энергии и желания добиться поставленной цели; другие же, напротив, учатся словно из-под палки, а появление сколько-нибудь значительных препятствий резко снижает их активность вплоть до разрушения учебной деятельности (Смирнов С.Д., 2012). Автор считает, что при объяснении данного феномена недостаточно опираться на такие традиционно понимаемые индивидуально-психологические особенности, как уровень интеллекта (способность усваивать знания, умения, навыки и успешно их применять для решения задач); креативность (способность самому вырабатывать новые знания); учебная мотивация, обеспечивающая сильные переживания при достижении учебных целей; высокая самооценка, приводящая к формированию высокого уровня притязаний и т.д., а следует обратиться к иным психологическим и психофизиологическим особенностям людей (конституциональные типы, нейродинамика и т.д.).

В исследованиях других психологов акцент переносится на личные особенности студентов. Так, согласно взглядам Н.В. Бордовской и А.А. Реана, целевые установки, осознание ближайших и отдалённых целей, обеспечивающих социальное самоопределение, профессиональный статус и успешность личности в будущем стимулируют успешность обучения, особенно переход обучающихся на более высокие уровни обученности и саморазвития (Бордовская Н.В., Реан А.А., 2000).

Близка к вышеуказанному подходу позиция Б.Г. Ананьева, впервые употребившего термин «успешность обучения», который в отличие от успеваемости

отражает динамику качества учебной деятельности как процесса во времени (Ананьев Б.Г., 1980).

Социально-психологическая детерминация успешности учебной деятельности наиболее полно актуализируется студенческой группой. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович установили, что характер и сила влияния коллектива студентов на личность и деятельность каждого из них зависит от характера психологического климата академической группы и согласованности индивидуальных целей с целями всего коллектива (Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л., 2006). Согласно исследованиям Л.И. Уманского, А.С. Чернышева и их учеников, возможности психологического воздействия группы на студентов опосредуются, с одной стороны, уровнем развития группы как коллектива, т.е. уровнем ее социально-психологической зрелости, а, с другой, степенью включенности индивидов в совместную деятельность студенческой группы (Уманский Л.И., 2008; Чернышев А.С., 2006).

В стратометрической концепции А.В. Петровского ведущая роль отводится ценностно-ориентационному единству членов группы как фактору духовно-нравственного ее состояния и деятельностному опосредованию межличностных отношений (Петровский А.В., 1980, 2000).

Определение системных детерминант успешности обучения позволяет перейти к разработке проблемы создания условий успешного обучения. В этой связи методологически значимым является положение Б.Ф. Ломова о том, что использовать психологические знания непосредственно, напрямую, «по принципу короткого замыкания» неэффективно, а необходимо на основе этих знаний создать такую социальную среду, пребывание в которой вызовет у субъекта психологические новообразования, соответствующие данным знаниям (Ломов Б.Ф., 1984). В соответствии с этим положением Р.С. Немов перечисляет следующие условия: сформированность познавательных процессов, наличие определенных свойств личности, умение общаться и взаимодействовать с другими участниками учебного процесса, оптимальный уровень трудности и доступность учебного материала, наличие продуманной системы стимулирования

успехов и предупреждения неудач в учении. Для того чтобы быть успешным, обучение должно соответствовать следующим основным требованиям:

- быть как для обучающего, так и для обучаемого разносторонне мотивированным процессом;
- иметь развитую и гибкую структуру, предполагающую профессиональное использование преподавателем различных методов, приемов и средств обучения, а также источников информации и средств ее презентации;
- осуществляться в разнообразных формах, позволяющих преподавателю наиболее полно реализовать свой творческий педагогический потенциал, а учащемуся – использовать индивидуальные возможности для усвоения передаваемых ему знаний, умений и навыков;
- выполняться при помощи современных технических средств обучения, освобождающих как преподавателя, так и учащихся от необходимости осуществления множества рутинных операций (Немов Р.С., 1995).

Ю.В. Братчикова выделяет внутренние и внешние условия успешности обучения.

К внешним условиям относятся:

- характер взаимоотношений студентов с преподавателем;
- общий характер взаимоотношений, принятый в конкретной учебной группе;
- отношение референтных лиц к процессу образования в целом и к отдельным предметам;
- социальная ориентация общественного мнения на необходимость учения в целом, а также изучения конкретной дисциплины.

Внутренние условия включают в себя:

- возрастные и индивидуальные особенности учащихся. Исследования показывают положительное влияние индивидуализации обучения на его успешность (успеваемость, развитие познавательной активности, развитие личности в целом и т.д.);
- особенности мотивационной сферы учащихся;

– особенности процесса усвоения: учет уровня обученности и обучаемости, особенностей памяти, мышления, внимания студентов является необходимым условием успешности обучения (Братчикова Ю.В., 2004).

В работах других авторов достаточно широко представлен спектр условий успешности, включающий социально-экономическую ситуацию в стране, социально-психологические процессы в группе, индивидуально-психологические особенности обучающихся, базовые знания по программе средней школы и др. (Марахтанов А.Г., Варфоломеев А.Г., 2009).

Общепринятым считается положение о следующих критериях успешного обучения:

- 1) обеспечение достижения определяемых целями и задачами обучения заданных норм знаний, умений и навыков и формирование личностных образований;
- 2) применение технологий, способствующих высокому качеству образования с меньшими временными и трудовыми затратами.

Проблема успешности обучения наиболее актуальна для иностранных студентов, включенных в новую социокультурную среду с иным менталитетом, культурно-историческим опытом и специфическую образовательную среду (Гапонов С.А., 1994; Яницкий М.С., 1997 и др.). В данной ситуации большое значение для успешного обучения имеет достаточно быстрая и бесконфликтная адаптация к новым условиям.

Одним из направлений повышения качества подготовки иностранных студентов, связанного с преодолением вышеуказанных трудностей, является внедрение достижений психологии высшей школы в форме психолого-педагогического сопровождения их обучения.

Если в вузе функционирует психологическая служба, то она определяет специфические особенности форм и содержания психологической помощи иностранным студентам, например, через деятельность студенческого психологического клуба (Елизаров С.Г., Гайдар К.М., Чернышев А.С., 2006). При ее отсутствии целостная система психолого-педагогического сопровождения созда-

ется деканатом и кафедрами. Применение теоретических и практических положений и принципов психолого-педагогической поддержки, включенных в гуманистическую парадигму образования, способствует созданию благоприятных условий для обучения иностранных студентов и достижения ими успехов в учебе.

Современные исследования проблемы психолого-педагогического сопровождения в системе образования показывают значительные специфические особенности ее реализации по формам и задачам в различных образовательных средах: дошкольных учреждениях, средних общеобразовательных учреждениях, учреждениях высшего профессионального образования (Битянова М.Р., 2000; Лобейко Ю.А., 2007 и др.). Особенности психологической поддержки иностранных студентов проявляются в духовно-нравственном становлении учебной группы, демонстрирующей толерантность к межкультурным различиям и способной стать субъектом совместной деятельности, отношений и общения.

Толерантность к кросс-культурным различиям обеспечивается комплексом компетенций, в первую очередь, иноязычной коммуникативной компетенцией, позволяющей студенту быть успешным участником межкультурного общения на русском языке (Жирнова И.Л., 2012).

Среди ведущих видов компетенций будущего специалиста наиболее актуальными являются коммуникативная, личностная и межкультурная.

Если коммуникативная компетенция обеспечивает успешное речевое общение иностранных студентов во всех социально значимых сферах деятельности с соблюдением социальных норм речевого поведения в четырех основных видах речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения и письма), то способность использовать на практике комплекс знаний о языке на всех его уровнях: фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом, стилистическом и др., – обеспечивается лингвистической компетенцией. Последняя позволяет понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении фраз и предложений с помощью ранее усвоенных языковых

знаков и правил их соединения. Социокультурное развитие иностранных студентов в новых социально-экономических условиях, способность достойно представлять свою страну в рамках русскоязычного межкультурного общения актуализируется межкультурной компетенцией.

Согласно учению А.А. Леонтьева, иностранные студенты подвергаются широкому и многофункциональному влиянию русскоязычной культуры через систему функций языкового окружения: информативную, коммуникативную, мотивационную, элимитивную, диагностирующую, активизирующую (Леонтьев А.А., 1993).

Приведенные выше положения целесообразно соотносить с психолого-педагогическими основами организации и управления учебной деятельности в вузе.

При анализе проблем обучения психологи исходят из того, что учебная деятельность полимотивирована: побуждается многими мотивами, среди которых ведущее место принадлежит учебному познавательному интересу, непосредственно связанному с ее содержанием и представляющему собой специфический внутренний мотив. При отсутствии такого интереса деятельность студентов теряет учебный характер и становится малоэффективной (Вербицкий А.А., 1991; Вьюнова Н.И., 1999; Ильин Е.П., 2006 и др.).

Для развития учебного интереса необходимо шире раскрывать перед студентами конечные результаты познания, обучать рациональным способам умственного труда: слушанию и записи лекций, работе с книгой, подготовке к семинарским и практическим занятиям, экзаменам и зачетам и т.п.

Реализация учебного интереса связана с постановкой перспективных и промежуточных целей. Студент должен уметь ставить такие цели, определять способы и пути их достижения. Важную роль здесь играют вопросы оптимальной организации самостоятельной работы: установление режима дня, рациональное распределение времени, сочетание труда и отдыха.

Большое значение имеет функция контроля. При этом контролируются и конечный результат, и способы его достижения. Например, упреждающий кон-

троль позволяет предотвратить пробелы в знаниях, которые могут проявиться в будущем – на зачетах, экзаменах, в ходе педагогической и производственной практики и т.д.

С контролем связана функция оценки. Положительная и адекватная оценка побуждает студентов к активной деятельности по дальнейшему освоению материала, отрицательная оценка стимулирует возврат к пройденному, но недостаточно усвоенному материалу.

Важной задачей является формирование у студентов стремления к самоконтролю. Выработка умений и навыков самоконтроля имеет два аспекта. Первый из них связан с контролем и объективной оценкой студентами своих знаний по изучаемым предметам (такой самоконтроль многие авторы называют констатирующим). Вторым аспектом формирования самоконтроля, который в психолого-педагогической литературе известен как корректирующий, предполагается оценка и коррекцию используемых приемов умственного труда и познавательной деятельности в целом. Здесь также имеет место констатация достигаемых результатов, однако они относятся уже к оценке качества учебного труда, к выявлению и устранению допускаемых недостатков (Степашов Н.С., Дымов Е.И., Чернышев А.С., 1990).

Процесс развития у студентов оценочно-результативного компонента учебной деятельности имеет определенную структуру и идет в направлении от контроля и оценки результатов этой деятельности (констатирующего самоконтроля) к оценке и анализу процесса его достижения (корректирующему самоконтролю). Следовательно, на первой стадии развития у студентов оценочно-результативного компонента учебно-познавательной деятельности существенное значение приобретает формирование констатирующего самоконтроля. На этой стадии важно вооружить студентов системой приемов учебного труда по проверке и оценке качества усвоения изучаемого материала.

Развитие оценочно-результативного компонента учебной деятельности требует организации специальной работы студентов по овладению умениями и навыками самоконтроля. Ее основная цель заключается в том, чтобы раскрыть

сущность и значение самоконтроля для успешной учебы, а также снабдить студентов разнообразными приемами проверки качества усвоения материала.

Важным фактором успешности обучения считается стадийный характер деятельности и успешное прохождение каждой стадии. Психологи выделяют три ее стадии (Лебедев О.Г., Даркевич Г.Е., 1984; Лифшиц В.Я., Нечаев Н.Н., 1988).

На первой идет освоение отдельных учебных действий; на этой основе формируется ситуационный интерес к способам их выполнения и возникает постановка (принятие) частных учебных целей. Учебная деятельность на этой стадии возможна при активном участии педагога, который помогает студентам ставить цели, организует их действия, осуществляет контроль и оценку.

На второй стадии отдельные учебные действия объединяются в целостные акты в соответствии с самостоятельно поставленными перспективными целями. Студенты приобретают способность выдвигать промежуточные, конкретные цели. Их выдвижение сопровождается самостоятельными действиями по самоконтролю и самооценке. Непосредственно организующая роль педагога на этой стадии уменьшается, но возрастает его влияние как наиболее опытного старшего товарища, консультанта, советчика, собеседника.

Третья стадия характеризуется формированием у студентов системы учебных действий, умением пользоваться комплексом учебной информации (учебники, монографии, справочники, картотеки). Ведущим мотивом становится познавательный интерес, который теперь является устойчивым и избирательным. Функции самоконтроля и самооценки приобретают высокоорганизованный характер. Педагог осуществляет роль наставника: приобщает студентов к совместной научной и учебно-исследовательской работе, участию в хозяйственных исследованиях и пр.

Становление всех этих стадий возможно при квалифицированной педагогической помощи преподавателей-предметников. В противном случае учебная деятельность может не достигнуть оптимального уровня и остановится на второй и даже первой стадии ее формирования.

В этой связи психологи считают необходимым обеспечивать управление учебной деятельностью в каждой академической группе в зависимости от социально-психологических ее особенностей, в том числе групповой индивидуальности, а также индивидуально-психологических особенностей студентов (Чернышев А.С., 2006). Рекомендуется осуществлять управление систематически, а не только в начале и конце каждого курса обучения.

Эффективность управления учебной деятельностью предполагает использование специально разработанных диагностических процедур и технологий. В работах Н.С. Степашова, А.С. Чернышева и др. описана принципиальная схема диагностики, включающая следующие критерии оценки: а) познавательный интерес; б) умения и навыки учебной деятельности (культура умственного труда); в) успешность учебной деятельности; г) характер самостоятельной работы.

Рассмотрим эти критерии подробнее. Уровень развития познавательного интереса у студентов можно установить в ходе повседневного наблюдения за учебной деятельностью группы, беседы со студентами и преподавателями, работающими в данной группе.

Для изучения познавательного интереса, или заинтересованности в учебе, каждого студента можно воспользоваться шкалой полярных проявлений такого интереса. Приведем фрагмент методики (по: Мягков И.Ф., Крикунов А.С., Чертков Н.Н., 1990 и др.).

«Шкала проявлений познавательного интереса»

1. Ставит вопросы на лекциях, практических и семинарских занятиях	5	4	3	2	1	Ведет себя пассивно на занятиях, никогда не задает вопросов
2. Работает с дополнительной литературой						Ограничивается только конспектом или учебником, ничего не читает дополнительно
3. Готов всегда обсуждать сложные проблемы						Уходит от обсуждения сложных проблем, отмалчивается в общем разговоре

4. Участвует в научных кружках						Избегает научной работы в студенческих кружках
5. Участвует в научных экспериментах и исследованиях						Никогда не принимает участия в научных исследованиях

Могут быть подобраны и другие полярные проявления познавательного интереса. Оценка осуществляется по пятибалльной системе, затем баллы суммируются и используются для сравнения студентов между собой по степени выраженности познавательного интереса.

Для изучения степени овладения общими умениями и навыками учебной деятельности, выяснения уровня культуры умственного труда студентов можно воспользоваться разработанной анкетой «Умение учиться» (по: А.Н. Воробьев, И.Ф. Мягков, Н.С. Степашов и др., 1990), включающей 21 показатель изучаемого качества.

Например:

«1. Возникают ли у Вас во время лекции или самостоятельного чтения вопросы по содержанию лекции или прочитанного?»

2. Просите ли Вы объяснить вопросы, которые при определенных условиях Вы могли бы понять сами?

3. Бывают ли у Вас случаи, когда что-либо «вызубриваешь», не понимая?

4. Занимаясь по учебнику, используете ли Вы иногда по собственной инициативе вспомогательные источники с целью более глубокого усвоения материала?»

Наличие ключа к анкете позволяет формализовать результаты опроса и определить уровень развития учебной креативности. Весьма полезен качественный анализ ответов студентов (особенно при сопоставлении хорошо и плохо успевающих студентов).

Анкета выступает в роли ориентира для самооценки студентами сформированности умения учиться, осознания сильных и слабых сторон в организации самостоятельной работы, особенно рационального чтения и системы приемов запоминания учебных материалов. Полученные данные необходимо проверять

и уточнять в ходе дальнейшего наблюдения и бесед со студентами и преподавателями.

Анализ успешности учебной деятельности целесообразно вести, оценивая показатели, полученные на экзаменах, зачетах, семинарских, практических, лабораторных занятиях, в ходе разного рода аттестаций и т.д. По этим показателям студенты могут делиться на отлично, хорошо, удовлетворительно и слабоуспевающих.

Активность и продуктивность самостоятельной внеаудиторной учебной работы студентов зависит от:

а) умелого обучения их методике овладения знаниями по первоисточникам;

б) использования разнообразных форм контроля за ходом и результатами этой работы;

в) регулярной индивидуальной помощи студентам, испытывающим затруднения в овладении изучаемым материалом;

г) объективности оценки знаний на экзаменах и требовательности к качеству общенаучной и профессиональной подготовки студентов.

Совокупность указанных мер создает необходимые предпосылки для стимулирования самостоятельной учебной работы студентов.

Диагностика состояния учебной деятельности, проведенная по указанным выше критериям, позволит составить прогноз результатов каждого студента в предстоящей зачетной и экзаменационной сессиях.

Успешность учебной деятельности можно оценить и на основе шкалы усвоения знаний:

- нулевой уровень (полное отсутствие знаний по данному вопросу);
- знание-узнавание (механически заученное знание; на поставленный вопрос из нескольких предложенных ответов правильный узнается);
- знание-воспроизведение (формально усвоенное знание; человек может вспомнить и правильно воспроизвести заученный ответ, не понимая, однако, его смысла);

- знание-понимание (человек понимает, о чем идет речь, но самостоятельно применить знание к анализу деятельности еще не может);
- знание-навык (человек понимает материал и по его образцу способен оценить сходную жизненную задачу, у него начинает складываться определенный практический опыт работы с опорой на усвоенное знание);
- знание-убеждение (знание прочно усвоено, систематизировано, отвечает научным требованиям, стало руководством к действию);
- знание-умение (творческое овладение материалом и навыком его применения на практике; человек правильно понимает сущность проблем, отражаемых данной системой знаний, свободно находит в действительности примеры, подтверждающие истинность его знаний, может использовать эти знания для объяснения социальных явлений, способен убедительно опровергнуть контрдоводы, овладел на основе усвоенных знаний научным методом познания и преобразования действительности).

В последнее время данный творческий уровень знания описывается через понятие «компетентность», которая понимается как способность и готовность личности к действиям, адекватным ситуации, обладание в необходимом объеме специальными знаниями и умение пользоваться ими в типичных и нестандартных ситуациях, освоенность видов и способов деятельности, которые обеспечивают достижение поставленных целей.

Компетентность личности обладает интегративной природой, содержит в себе знания и опыт из широкой сферы культуры. В научной литературе рассматриваются различные виды компетентности: аутопсихологическая, коммуникативная, поведенческая, информационная, профессиональная, педагогическая, методическая, социальная, эмоциональная, языковая и другие.

Это понятие в мировой образовательной практике второй половины XX века занимает одно из центральных мест.

В большинстве случаев трактовку данному понятию дают, опираясь на латинский смысл слова *competens – competentis*: «соответствующий», «способный», «правомочный», «знающий», «сведущий в какой-либо области». Следо-

вательно, смысл понятия указывает на объем, широту, глубину той информации, которой владеет человек.

Латинское *competere* переводится как «добиваться», «подходить», «соответствовать». В этом случае компетентность рассматривается как круг полномочий кого-либо или круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен.

Когда за основу берется латинское *competence*, подчеркивается действенность, успешность предпринимаемых человеком шагов, опирающихся на глубокое и всестороннее знание явления.

Если феномен «компетентность» отражает действенный, практический аспект обучения, то феномен «фундаментальность» показывает глубину, методологические основы. В этой связи возникает вопрос о сочетании компетентности и методологического в подготовке специалиста. В работах по психологии и педагогике высшей школы установлено, что оптимальное сочетание фундаментального и прикладного знания в подготовке специалиста является одним из важнейших условий повышения качества образования. Вместе с тем на практике чаще проявляются крайние тенденции: или приоритет теоретического при слабом обеспечении практического знания, или, наоборот, – принижение фундаментального знания. Решение проблемы сводится, по мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, к определению оптимальной структуры данных компонентов (Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л., 2006).

Скептическое отношение к фундаментальному знанию основано на предрассудке о якобы его оторванности от практики и самой жизни. На самом же деле фундаментальное знание – не «прозрачная вуаль», а сущностное представление о мире, но в обобщенной форме. Практическое знание – не упрощенное представление явлений, а то же самое сущностное знание, но в более доступной и технологической форме. Последнее положение определяет сложность перевода фундаментального в прикладное, требующее соответствующих методических приемов.

Специфика современного высшего профессионального образования проявляется в более сложном выборе профессии при поступлении в вуз и, особенно, возможности получения нескольких профессий в условиях одного вуза.

Однако, эта прогрессивная тенденция сталкивается с острой проблемой – неоднозначной роли устойчивого положительного отношения к первоначально избранной профессии.

Личность человека раскрывается в его отношении к различным видам деятельности и, в особенности, к выбору профессии.

Отношение к избранной профессии у студентов проявляется в мотивах ее выбора и сохранении интереса к ней в течение всех лет обучения в вузе. Оно может быть положительным, отрицательным, безразличным, ответственным и безответственным и вызывается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов. Мотивы выбора – внутренние причины, побуждающие студента к избранию данной профессии.

Если формирование мотивов связано с самой профессией (ее содержанием, объектом труда, возможностями самоутверждения будущего специалиста в данной деятельности и т.д.), то процесс овладения профессией проходит эффективно, студент приобретает профессиональные знания, навыки, умения, увлеченно, с большим интересом, учится успешно (Ильин Е.П., 2006 и др.).

Если в учебной деятельности студент испытывает в основном положительные эмоции: удовольствие от умственного напряжения и трудового усилия, радость от возможности проявить в учении свои способности, то его профессиональные мотивы называют внутренними (т.е. лежащими в рамках самой профессиональной деятельности) и положительными. Они, как правило, определяют и положительное отношение к избранной профессии.

Выбор профессии по мотивам, непосредственно не связанным с ней самой, как-то: чувство долга, влияние родителей, товарищей и др., желание получить высшее образование, заслужить одобрение окружающих выбором престижной профессии, случайный выбор и т.д., – хотя в отдельных случаях и может стимулировать интерес к овладению профессией (а чаще к учению вооб-

ще), но, как правило, затрудняет процесс усвоения профессиональных знаний, умений и навыков, требует от студентов значительных волевых усилий, вызывает отрицательные эмоции, снижает интерес к учебе и профессии, особенно на старших курсах. Это внешние, т.е. лежащие за рамками профессии, мотивы. Они могут быть как положительными (чувство долга, семейная традиция), так и отрицательными (престиж, желание выделиться среди других). На базе таких мотивов может сформироваться безразличное и даже отрицательное отношение к будущей профессии. Психологи отмечают, что отсутствие положительного отношения к профессии даже при наличии достаточно высоко сформированной системы специальных знаний, навыков, умений, компетенций квалифицируется как профессиональная непригодность.

Обобщая вышеизложенный материал, можно заключить следующее:

1. Успешность обучения как ведущий критерий качества образования относится к высшим ценностям как индивида, так и общества. Проблемой является различное понимание учеными содержания базового феномена – успех, успешность, – который в одних случаях трактуется как культ личного успеха, но заслуженного благодаря полезной для общества деятельности, в других – как богатство и публичная известность. Ситуация с противоречивым осознанием в психологии сущности феномена «успешность» обостряется качественными изменениями в системе ценностей современного человека, который кардинально изменил мир и кардинально изменился сам.

2. В сложившейся ситуации перспективным представляется системный подход к исследованию успешности обучения студентов, включающий общепсихологические, психолого-педагогические и социально-психологические основания решения проблемы. В этой связи в качестве системообразующих факторов могут выступать как личностные особенности (настроение, мотивы, ведущие цели и ценности, осознание конечной цели обучения, идентификации с группой и т.д.), так и социально-психологические свойства группы (ее привлекательность для индивидов, психологический климат, ценностное ядро, органи-

зованность, социально-психологическая зрелость и др.), а также структурные и функциональные особенности педагогической системы обучения.

3. Успешность обучения студентов детерминируется прогрессивными принципами и технологиями: оптимальным соотношением фундаментального и прикладного знания, сочетанием разных видов адаптации к учебному процессу (формальной, общественной, дидактической), а для иностранных студентов еще и формированием устойчивой структуры отношений ко всем компонентам педагогической системы вуза и формированием адекватного поведения в новой социокультурной среде, способствующего достижению целей высшей школы.

4. Наличие психологической службы в вузе позволяет разрабатывать научно обоснованные формы и содержание психологической помощи иностранным студентам. В отсутствие подобной службы в вузе целостная система психолого-педагогической сопровождения должна быть создана и реализована деканатом и кафедрами факультета.

1.3. Учебная группа как основная социальная организация жизнедеятельности студентов

Для человека как социального существа основной средой жизнедеятельности является система социальных организаций. В организационной психологии показана важнейшая роль организации для человека: во-первых, ее объективная необходимость для жизнедеятельности людей, – сравнивается роль организации для человека с ролью воды для рыбы; во-вторых, раскрываются ее огромные потенциалы для решения социально значимых задач. Установлено, что за счет «шлифовки» психологических отношений между участниками организации можно без дополнительных финансовых и материальных затрат повысить производительность труда и обеспечить успешное формирование личности (Михеев В.И., 1975; Пригожин А.И., 1983 и др.).

В системе высшего образования социально ценной и личностно значимой организацией для обучающегося является студенческая группа. Выводы орга-

низационных психологов применительно к контексту нашего исследования дают основания полагать, что именно студенческая группа выступает тем важнейшим социально-психологическим фактором, который способен обеспечить успешность обучения ее членов, в том числе иностранных студентов.

Учебная (академическая студенческая) группа относится к категории малых групп как классических объектов социальной психологии и, соответственно, обладает и свойствами, присущими малой группе как феномену, и специфическими особенностями вузовской молодежной общности. В этой связи целесообразно обратиться к теоретическим положениям социальной психологии о малой группе вообще и студенческой группе, в частности. Изучению психологии малых групп посвящено значительное число теоретических, экспериментальных и эмпирических исследований в связи с тем, что основные акты жизнедеятельности человека осуществляются в малых группах (в семье, игровых компаниях сверстников, учебных и трудовых коллективах, соседских, приятельских и дружеских общностях).

Исследователи отмечают, что именно в малых группах происходит успешное формирование личности, актуализация ее основных качеств, так что личность целесообразно изучать в составе ее группы членства. Кроме того, малая группа опосредует воздействие общества на личность, да и личность воздействует на общество сильнее, если за ней стоит группа (Абульханова К.А., 1973; Акопов Г.В., 2000; Андреева Г.М., 2001; Брушлинский А.В., 1995; Макаренко А.С., 1988; Парыгин Б.Д., 1999).

Одним из ведущих социально-психологических свойств малой группы является ее психологическая общность. Основными критериями последней выступают явления сходства, общности индивидов, входящих в малую группу (общность мотивов, целей, ценностных ориентаций и социальных установок); идентификация индивидов со своей группой (осознание принадлежности к данной группе, единства с ней – чувство «мы»); осознание членами группы имеющегося сходства, общности входящих в нее индивидов и отличий (в том числе психологических) своей группы от других; наличие социально-

психологических характеристик, присущих группе в целом (а не характеризующих отдельных индивидов), – совместимости, сработанности, сплоченности, социально-психологического климата и др. (Петровский А.В., 2000; Уманский Л.И., 1980; Журавлев А.Л., 2009 и др.).

Малым группам присуща ролевая структура, включающая совокупность связей и отношений между индивидами, раскрывающая распределение между ними групповых ролей как типичных способов поведения, приписываемых, ожидаемых и реализуемых участниками группы. Для обеспечения эффективности взаимодействия в группе необходимы роли, связанные с решением задач, а также роли по оказанию поддержки другим членам группы. Например, при анализе группового решения задач актуализируются роли «генераторов идей», «экспертов», «критиков», «организаторов», «мотиваторов» и т.д. (Уманский Л.И., 1980; Лутошкин А.Н., 1988; Обозов Н.Н., 1999 и др.) Изучение ролевых функций группы может помочь выявить ролевые функции ее членов и степень их реализации как условия эффективности функционирования группы.

Воздействие группы на своих участников реализуется через структуру социальной власти и влияния как совокупности связей между ее членами, в рамках направленности и интенсивности их взаимного влияния. В число основных характеристик структуры социальной власти и влияния включают системы связей, лежащих в основе руководства группой (если речь идет о формальной организованной группе) и неофициального (неформального) влияния через лидерство (Гайдар К.М., 2013; Донцов А.И., 1984; Журавлев А.Л., 1986 и др.).

Принципиально важным вопросом для функционирования малых групп является процесс ее развития. Социально-психологические механизмы развития групп зависят от вида групп: формальных и неформальных. В формальных группах, входящих в качестве структурных элементов в основные социальные организации, объединение людей происходит, как правило, вне прямой связи с их потребностями и желаниями объединяться именно в рамках конкретных групп. В этом случае «работает» механизм вхождения или включения индивидов в формирующуюся или уже существующую группу, который определяется

степенью привлекательности данной группы для индивида (Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М., 1991; Петровский А.В., 1980 и др.). Однако при этом вхождение индивидов в ту или иную формальную группу нередко обусловлено теми их интересами и потребностями, которые непосредственно не связаны с потребностями в общении и объединении именно с данными людьми. Из-за этого возникает расхождение между группой членства и референтной группой, чем объясняется факт существования неформальных групп внутри формальных организаций.

Неформальные группы, наоборот, возникают преимущественно на основе потребностей индивидов в общении, участии, принадлежности к определенной социальной общности и т.д. Для появления неформальных групп необходимы такие универсальные социально-психологические механизмы, как: подражание, внушение, эмпатия, идентификация (Андреева Г.М., 2001; Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М., 1991 и др.).

Для понимания природы социально-психологических процессов, протекающих в малой группе, особо значимым является выделение основных критериев детерминации групповых процессов и свойств. В этой связи наблюдаются различия в теориях групп в зависимости от того, что признается ведущим фактором – непосредственные взаимные контакты членов групп или социально ценная и личностно значимая групповая (совместная) деятельность.

Методологический анализ сущности и различий двух указанных подходов представлен в работах А.В. Петровского и его учеников.

В психологической теории коллектива А.В. Петровского развитие группы анализируется по двум основным критериям: а) степени опосредованности межличностных отношений содержанием совместной деятельности, ее организацией; б) общественной значимостью совместной деятельности, лежащими в ее основе ценностями. В зависимости от содержания первого критерия уровень развития группы может располагаться в интервале от диффузной группы (случайно собранных людей) до коллективов, т.е. высокоорганизованных групп, межличностные отношения в которых максимально подчинены целям совмест-

ной деятельности и опосредованы ею. На основании второго критерия группы разделяются на группы с положительной и отрицательной направленностью активности. В итоге целостный процесс развития малой группы определяется динамикой изменения ее свойств по двум параметрам, что предполагает возможность не только прогрессивного, но и регрессивного изменения внутригрупповых взаимоотношений: социальная направленность может трансформироваться из позитивной в негативную или узкогрупповую. На основе указанных критериев становится возможной реальная типологизация групп по уровням социально-психологического развития (Петровский А.В., 1980, 2000).

Методологически и теоретически близка к стратометрической концепции групп А.В. Петровского параметрическая концепция, разработанная Л.И. Уманским, А.С. Чернышевым, А.Н. Лутошкиным и др. (Уманский Л.И., 1980, 2001; Чернышев А.С., 2006; Лутошкин А.Н., 1988; Кирпичник А.Г., 2005). Согласно данной концепции, благодаря включению группы в различные сферы совместной деятельности формируется ее социально-психологическая структура как отражение данной деятельности. Эта структура включает ряд взаимосвязанных параметров – направленность активности, организованность, интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство, подготовленность, – которые отражают отдельные сферы совместной жизнедеятельности группы.

Выделяется три блока такой структуры:

- «общественный» блок с подструктурами социальной направленности, организованности и подготовленности, отражающими соответственно идеологическую, управленческую и профессионально-деловую сферы групповой жизнедеятельности;
- «личностный» блок с подструктурами интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативности (единства), отражающими три стороны сознания входящих в группу личностей и соответствующих сфер ее жизнедеятельности;
- блок общих, групповых качеств (интегративность, микроклимат, референтность, лидерство, интрагрупповая активность, интергрупповая активность).

Указанные групповые параметры выступают одновременно критериями уровня развития группы как коллектива, что оценивается понятием «уровень социально-психологической зрелости группы». Количественные и качественные показатели уровня социально-психологической зрелости группы являются основанием для типологии малых групп по уровню их развития: диффузная группа – ассоциация – кооперация – автономия – коллектив на положительном векторе развития и корпорация – уровень дезинтеграции – уровень интраэгоизма – антиколлектив на отрицательном векторе развития.

На основе вышеуказанных подходов к изучению феномена «развитие малой группы» социальные психологи относят к основным психологическим механизмам развития малой группы следующие:

- «разрешение внутригрупповых противоречий» между растущими потенциальными возможностями и реально выполняемой деятельностью; между растущим стремлением индивидов к самореализации и усиливающейся тенденцией интеграции с группой; между поведением лидера группы и ожиданиями его последователей;

- «психологический обмен» – предоставление группой более высокого психологического статуса индивидам в ответ на их более весомый вклад в ее жизнедеятельность;

- «идиосинкразический кредит» – предоставление группой высокостатусным ее членам возможности отклоняться от групповых норм, вносить изменения в жизнедеятельность группы при условии, что они будут способствовать более полному достижению групповых целей (Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М., 1999; Позняков В.П., Соснин В.А., 2003).

При анализе закономерностей развития малой группы большинство психологов выделяют ведущую роль такого параметра, как групповая сплоченность, или единство группы. Данное понятие используется для описания таких социально-психологических характеристик группы, как уровень психологической зрелости, теснота и устойчивость межличностных взаимоотношений и взаимодействия и др.

Л. Фестингер понимает групповую сплоченность как результат влияния всех сил, действующих на членов группы с тем, чтобы удерживать их в ней. В качестве таких сил рассматриваются эмоциональная привлекательность группы для ее членов, полезность группы для индивидов и связанная с этим их удовлетворенность своим членством в данной группе. Уровень сплоченности малой группы определяется частотой и устойчивостью коммуникативных связей в ней (Фестингер Л., 1999).

В стратометрической концепции малых групп А.В. Петровского сплоченность определяется как ценностно-ориентационное единство членов группы. Автор утверждает, что возможны различия между индивидами по несущественным, социально нейтральным или малозначимым ценностям (например, увлечение филателией, спортивные предпочтения определенных команд и т.д.), но по социально значимым ценностям в развитых группах складывается устойчивое единство (Петровский А.В., 1980). А.С. Чернышев рассматривает сплоченность как оптимальную близость индивидуального и группового сознания, что обеспечивает психологически комфортную интеграцию людей в группу с сохранением определенной автономии каждого. В итоге при разнообразии мнений и форм инициативного поведения достигается единство действий индивидов при решении значимых групповых задач (Чернышев А.С., 2006).

Социально-психологические проблемы студенческих групп в отечественной психологии исследовали Г.М. Андреева, К.М. Гайдар, А.И. Донцов, М.И. Дьяченко, С.Г. Елизаров, Л.А. Кандыбович, А.Н. Лутошкин, Н.Н. Обозов, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, С.В. Сарычев, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, и др. В работах по психологии высшей школы отражена многоплановая роль студенческой группы в подготовке специалиста. Например, в исследованиях М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича студенческая группа оценивается как основной для студентов коллектив в системе коллективов вуза, который способствует как личностному становлению индивидов, в том числе формированию уверенности, взаимной требовательности, товариществу, дружбе, так и достижению успехов в учении и в целом – в развитии личности будущего специали-

ста (Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л., 2006). Авторы приписывают большую роль возникновению между членами коллектива многообразных взаимоотношений и взаимодействия: сотрудничества и взаимопомощи, руководства и подчинения, симпатии и антипатии, напряженности и конфликтности и т.д. Сложившиеся в коллективе отношения и взаимодействия определяются не самим фактом прямого контакта людей, а социально ценным и лично значимым для каждого студента содержанием их совместной деятельности – ее целями, задачами, мотивами, способами достижения целей.

Если учебная группа для студента не является референтной, т.е. ее нормы и ценности не принимаются данным студентом, то он может пытаться компенсировать свой низкий статус в ней активностью в группах, более лично значимых для него на курсе, факультете или за пределами вуза.

Большую роль в жизни академической группы играют лидеры – студенты, которые своим поведением, мобилизирующим воздействием на других, инициативностью, усилиями по достижению учебных, воспитательных и иных задач обеспечивают успешность групповой деятельности.

К студентам, занимающим высокий статус, тянутся другие, и в итоге образуются микрогруппы по 3–5 человек. Каждая микрогруппа относительно обособлена, имеет свой социально-психологический климат, особый стиль отношений в зависимости от индивидуально-психологических особенностей ее членов. Студенты, входящие в микрогруппу, поддерживают друг друга, стремятся проводить вместе время. Подобные группировки возникают на основе общих интересов, влечений, жизненного опыта, возраста и т.д. Иногда объединяющим началом могут стать нейтральные и даже вредные для интересов группы ценности.

Поэтому важная задача педагогического состава вуза – способствовать объединению студентов в микрогруппы на деловой и здоровой нравственной основе. Необходимо добиваться установления сотрудничества и взаимопомощи между отдельными микрогруппами, что способствует повышению организованности учебного коллектива в целом, включенности в его жизнь всех студен-

тов. Микрогруппы выполняют по отношению к личности защитную роль: требования руководителей и всего коллектива к данной личности как бы амортизируются микрогруппой, и студент ограждается от чрезмерной психической нагрузки (Уманский Л.И., 1980; Чернышев А.С., 2006; Лутошкин А.Н., 1988; Сидоренков А.В., 2012 и др.).

Студенческая группа становится коллективом в результате совершенствования ее социально-психологических признаков, т.е. когда она проходит ряд уровней в своем развитии – от низшего (диффузной группы) до высокоорганизованного коллектива (Уманский Л.И., 1980 и др.).

Коллектив отличается от диффузной группы качественным своеобразием межличностных отношений и взаимодействий, а также такими общими характеристиками, как направленность, организованность, оптимальный психологический климат. Для коллектива характерно коллективистское самосознание и самоопределение, готовность взять на себя повышенную ответственность и инициативу в решении общегрупповых задач, товарищеская взаимопомощь, принципиальность и т.д. (Донцов А.И., 1979; Петровский А.В., 2000; Уманский Л.И., 2001 и др.).

Следует констатировать, что в большинстве исследований по проблеме повышения качества учебно-воспитательного процесса в высшей школе студенческая группа рассматривается без выявления социально-психологических механизмов ее влияния на жизнедеятельность студентов, т.е. ее социально-психологические свойства не выступают как объяснительный принцип.

В связи с повышением роли малых групп для современной молодежи и сложностью социально-психологической структуры самих групп целесообразно обратиться к исследованиям по проблемам психологии малых групп в новых социально-экономических условиях.

В условиях социального и социально-психологического расслоения современного общества, особенно молодежи, конфронтации молодежных групп и группировок на фоне снижения духовно-нравственных ориентиров особую значимость приобретают психологические подходы, включающие не только опи-

сательное и объяснительное знание, но и технологии влияния, воздействия на личность и группу.

Через малые группы как наиболее значимые для индивидов социальные организации с большим потенциалом воспитательных возможностей можно опосредованно оказывать социально-психологическую помощь населению, прежде всего, молодежи в личностном становлении. Жизнедеятельность малых групп базируется на сложном взаимодействии индивидуальной и групповой активности в зависимости от особенностей основной организации и более широкого социума.

Тенденция современного общества (особенно в развитых странах) к социальному расслоению, неоднородности социальных сред, вплоть до отношений рабства (Анцыферова Л.И., 1999), предъявляет противоречивые требования к группам как объектам воздействия. Таким образом, необходимо расширение социального пространства при изучении малой группы в рамках взаимодействия ее с основной организацией. На основании вышесказанного обозначается актуальная научная проблема: в настоящее время потенциальные возможности психологического влияния групп на субъектов взаимодействия в широком социальном пространстве: индивид – группа – другие группы – социальные организации более высокого порядка, – с одной стороны, используются недостаточно, а с другой, актуализируются полярные тенденции влияния: от гуманистических до античеловеческих. Реалии современного молодежного движения свидетельствуют о мобилизации молодежных групп разного толка и необходимости гуманизации, духовно-нравственного обогащения групповой активности.

С.Г. Елизаровым установлена сложная структура мотивации включенности учебных групп в системные связи с другими группами и основной социальной организацией. Выявлены оптимальные формы мотивационной включенности, условия и факторы ее формирования (Елизаров С.Г., 2009).

Интенсивное исследование феноменов «малая группа», «коллектив» в отечественной и зарубежной науке выдвинули острую проблему гармоничного соотношения «автономности – зависимости» индивидов в группе, ведущую или

к «растворению» личности в ней, или к полному отчуждению от группы. Идеальным вариантом решения проблемы является позитивное взаимное влияние индивидов и групп, при котором образ индивидов «внедряется в сознание группы», а образ группы – в сознание индивида (Петровский А.В., 2000).

Г.М. Андреева отмечает, что личность является субъектом социальной деятельности и включение ее в группу не уменьшает субъектных свойств личности. Напротив, если группа достигает определенного уровня развития, становится коллективом, то она не противостоит личности как члену группы, а сама становится интеграцией субъектных свойств своих членов. Другая сторона этой проблемы требует ответа на вопрос: какова зависимость складывания и формирования определенных качеств группы, ее психологических характеристик от того «исходного материала», с которого начинается процесс оформления группы, т.е. от составляющих ее индивидов (Андреева Г.М., 2001).

Однако в ряде работ влияние группы на индивида абсолютизируется, а роль вторичной (основной) социальной организации и общества в целом умаляется. По мнению американского социального психолога П. Хэйра, все влияния социальной среды на человека обязательно опосредованы через психологическую структуру малой группы, которая выступает в таком случае в качестве фильтра и аккумулятора всех воздействий социальной среды на индивида (Hare A.P., 1976).

Отечественный психолог Б.Д. Парыгин считает, что при такой абсолютизации роли и значения малой группы в процессе социально-психологического отражения человеком воздействия социальной среды совершенно необоснованно упускается из виду возможность прямого воздействия на индивида, помимо малой группы, традиций, настроений, ценностей и норм поведения как больших социальных групп, так и непреходящих социальных ценностей всего общества. Данный подход интересен тем, что социализация личности включает в себя не только характеристики первичного коллектива, непосредственно действующие на человека, но и влияние широкой социальной среды в целом (Парыгин Б.Д., 1999).

Это проявляется в содержании целей создаваемых обществом официальных групп, призванных успешно выполнять соответствующую деятельность с соблюдением социально ценных норм духовно-нравственной культуры и реализацией творческого потенциала группы. Именно такой социальный заказ общества предполагает формирование в социальной психологии группы деловых качеств (ответственности, принципиальности, удовлетворенности трудом и т.д.), обогащенных творческим подкреплением (увлеченность, целеустремленность, прогрессивные установки) и базирующихся на духовно-нравственной основе (доброжелательность, честность, стремление к профессиональному и культурному росту).

Деловые качества выступают в роли системообразующего, хотя и самого сложного качества в системе творческих, нравственных качеств и направленности активности группы, т.к. во-первых, непосредственно обеспечивают реализацию целей учебы, а во-вторых, – соответствуют природе социальной организации, предполагающей иерархическую природу отношений ответственности. А.С. Макаренко специально формировал в коллективах отношения ответственной зависимости как наиболее трудный, но и наиболее эффективный способ решения групповых задач и развития личности (Макаренко А.С., 1988).

Указанные качества имплицитно входят в социально-психологическую структуру группы в параметрической концепции и стратометрической концепции, но в явном виде они более продуктивны для изучения учебной деятельности групп иностранных студентов.

За абсолютизацией роли малой группы как фильтра, через который проходит вся идущая к личности информация, нетрудно увидеть и факт недооценки самой личности как фактора, опосредующего поток внешних влияний. В связи с вышеуказанным обстоятельством перспективной представляется задача выявления социально-психологических механизмов формирования положительного социального самочувствия индивидов через призму их взаимодействия с группой и через нее – с другими группами, основной организацией и об-

ществленными влияниями. В этой системе значимой представляется позиция группы как субъекта совместной жизнедеятельности.

Методологическое положение С.Л. Рубинштейна о том, что «субъект – всегда субъект деятельности» (Рубинштейн С.Л., 2003), нашло свое отражение в социально-психологических концепциях малых групп – стратометрической концепции А.В. Петровского, параметрической концепции Л.И. Уманского, их учеников и последователей, современной концепции А.Л. Журавлева о коллективном субъекте.

В итоге наиболее значимыми для фундаментальной науки и практики определились такие проблемы, как: субъектность малой группы; лидерство; совместная деятельность, в которой согласно концепции А.Л. Журавлева, концентрируются и интегрируются основные социально-психологические, организационно-психологические и экономико-психологические явления (Журавлев А.Л., 2001).

Проблема субъектности наиболее актуальна для молодежных групп, в которых могут происходить парадоксальные явления: с одной стороны, наблюдаются высокие показатели в состоянии межличностных отношений, общения, психологического климата, а с другой, – низкие показатели в совместной деятельности. Это объясняется тем, что нередко в групповом сознании фактически имеет место смещение основных целей функционирования группы с совместной деятельности на общение и взаимоотношения, от которых члены группы получают большее удовлетворение. Подобные отклонения в жизнедеятельности молодежных групп происходят в связи с приоритетом отражательных функций группы, выражающихся в отношениях по симпатиям и антипатиям, сплоченности, референтности, совместимости, перед регуляторными функциями, представленными целенаправленностью, мотивированностью и другими социально-психологическими свойствами группы.

Вместе с тем можно указать на совокупность групповых свойств, которые одновременно характеризуют и совместную деятельность, и коллективный субъект, наделенный сознанием, благодаря которому он отражает как окру-

жающий мир, так и свои собственные особенности. К таким свойствам А.Л. Журавлев относит целенаправленность, мотивированность, целостность, структурированность, согласованность, организованность, результативность. Однако, как отмечает автор, в большинстве эмпирических исследований изучаются такие свойства группы, как межличностные отношения, общение, идентификация, лидерство, психологическое единство и др., оставляя в тени ее системообразующий фактор – совместную деятельность.

А.Л. Журавлев отмечает, что индивидуальную деятельность можно только условно рассматривать как изолированную и замкнутую систему, так как реально она включена в структуру деятельности совместной, удельный вес которой в настоящее время заметно возрастает, что согласуется с положением С.Л. Рубинштейна о том, что самостоятельная деятельность отнюдь не противостоит совместности (Рубинштейн С.Л., 1986).

Важнейшими условиями совместной деятельности выступают: координация индивидуальных деятельностей; наличие единого пространства и одновременность выполнения индивидуальных деятельностей; необходимость в управлении индивидуальными деятельностями.

Исследование совместной деятельности обозначило переход от анализа «парциальных» явлений (общения, межличностных отношений, лидерства и т.д.) к изучению целостных образований – совместной активности. В итоге при изучении совместной деятельности удалось наиболее полно представить взаимосвязь и взаимозависимость через взаимодействие и взаимоотношения основных психологических феноменов и понятий: личности, группы и деятельности, которые образуют «вершины теоретического треугольника», его стороны при этом обозначают взаимодействия и взаимоотношения, а плоскость – совместную деятельность (Журавлев А.Л., 2001).

Л.И. Уманский установил зависимость роли совместной деятельности для группы и индивида как от ее содержания, так и от форм организации совместной деятельности (ФОСД). Им были предложены и эмпирически изучены следующие ее формы (модели):

- совместно-индивидуальная (СИ) – группа получает общее задание, которое все ее участники выполняют одновременно «на одном поле труда», но каждый делает свою работу независимо от других (например, студенты на лекции);
- совместно-последовательная (СП) – при тех же условиях общую задачу выполняет последовательно каждый член группы, как при поточном, конвейерном производстве;
- совместно-взаимодействующая (СВ) – при тех же условиях задача выполняется при непосредственном (одновременном) взаимодействии каждого члена группы со всеми другими ее членами. Такая модель используется при подготовке групповых проектов, лабораторных работ, а во внеучебной сфере она присуща спортивным командным играм (волейбол, футбол, баскетбол, хоккей и др.).

При практическом применении указанных ФОСД следует учитывать, что совместно-индивидуальная форма (СИ) обеспечивает преимущественно личный вклад индивидов в общее дело, актуализирует персональную ответственность, а совместно-взаимодействующая форма (СВ) личностный вклад маскирует, подчеркивая групповой результат.

Противоречия в определенной мере снимаются за счет уровня социально-психологической зрелости группы: при высоком уровне развития группы как коллектива перекрываются ограничения, создаваемые СИ, и усиливаются преимущества групповых потенциалов при СВ. Описанные модели – крайние случаи разных ФОСД группы. В реальных условиях они могут использоваться и в чистом виде, и в различных комбинациях друг с другом в зависимости от характера задач и условий.

Наряду с этим следует иметь в виду то обстоятельство, что при переходе от СИ к СП, а затем и к СВ соответственно нарастает психологическая связь как между индивидами, так и между индивидами и группой (Уманский Л.И., 1980).

Здесь напрашивается вывод о необходимости организации учебной деятельности студенческой группы как совместно-взаимодействующей. Организа-

ция учебной деятельности как СВ дает многое для отдельных студентов и для всей группы. В частности, приобретается опыт сотрудничества, взаимного согласования функций, совместного переживания успеха и пр. Деятельность по типу СВ служит психологической основой для становления субъектности учебной группы.

Феномен малой группы рассматривается в тесной связи с традиционным для отечественной науки понятием «коллектив». Термином «коллектив» обозначается как высший уровень развития малой группы, так и социально заданный эталон общности – «социально зрелое» явление. Ориентация на коллектив как эталон совершенствования малой группы предполагает постулирование более сложного содержания психологической жизни малой группы, чем оценка эффективности непосредственного контакта в ней людей («лицом к лицу»). Коллектив наделяется характеристикой субъектности, которая раскрывается понятиями «общественная активность», «сверхнормативная активность», «самоуправляемость» и в целом сводится к способности коллектива преобразовывать социальную среду. Путь от группы к коллективу лежит через ее включение в преобразующую деятельность (Уманский Л.И., 2001).

В связи с этим А.В. Петровский утверждал, что так же, как индивид в предметной деятельности преобразует окружающий мир и посредством этого изменяет себя, становясь личностью, так и социальная группа в совместной социально значимой деятельности преобразует окружающую среду и посредством этого изменяет систему межличностных отношений, становясь коллективом (Петровский А.В., 2000). Иными словами, она как единый субъект способна направлять преобразовательную активность и на свое социальное окружение, и на саму себя.

В контексте параметрической концепции Л.И. Уманского и его учеников субъектность группы обеспечивается как уровнем социально-психологической зрелости группы, так и особым характером ее социально-психологической структуры, включающей личностные, групповые и общественные влияния.

Данная структура обеспечивает группе и индивиду в ее составе позиции субъектности при их включении в социальные среды разного уровня – от первичной организации до основной – с выходом в более широкие социальные общности. Особую значимость с точки зрения субъектности группы и индивида представляют параметры «направленность» и «организованность».

Направленность группы – ее важнейшая социально-психологическая подструктура. Она как бы пронизывает все другие подструктуры. Будучи своеобразным идеологическим потенциалом группы, эта подструктура становится социальным фактом и переходит в план социального действия через общие качества группы. Групповая направленность определяет идейную сплоченность группы, интегрируя направленность целей и мотивов деятельности личностей, образующих группу. Понятие групповой направленности неразрывно связано с морально-нравственным климатом группы.

Если предельно кратко определить организованность, то ее сущность состоит в реальной, эффективной способности группы к самоуправлению – групповой самоуправляемости. Организованность рассматривается как способность группы сохранять устойчивость своей структуры при обогащении и динамичности ее функций. Это свойство выступает в качестве предпосылки активности группы, наиболее полного использования ее возможностей, гибкости и обогащенности функций ее участников. Организованность определяет характер зависимости группы и среды: чем выше организованность группы, тем большей самостоятельностью она обладает, тем относительно и гибче ее зависимость от среды. Одновременно повышается зависимость среды от группы.

Саморефлексия группы, уровень ее самосознания как одна из форм активности, также определяется организованностью: чем выше организованность, тем более выражено самосознание группы. На поведенческом уровне организованность проявляется в способности группы к самоорганизации в ситуации неопределенности, в сочетании разнообразия мнений и форм инициативного поведения с устойчивым единством действий его участников по достижению общей цели (Уманский Л.И., 1980; Чернышев А.С., 2006).

В современной теории коллективного субъекта А.Л. Журавлева выделены основные признаки субъектности группы: а) взаимосвязанность и взаимозависимость индивидов в группе, определяющие состояние предактивности (преддеятельности) и целостности группы; б) способность к совместной активности, то есть способность группы выступать и быть единым целым по отношению к другим социальным объектам; в) способность к саморефлексии как фактор настроения входящих в группу индивидов на разные формы совместной активности.

В зависимости от зрелости каждого признака группа может находиться на разных уровнях субъектности. В итоге расширяются ее потенциальные возможности приобрести статус коллективного субъекта (Журавлев А.Л., 2009).

В указанных выше психологических теориях группы как субъекта постулируется положение о тесной связи группы с другими социальными системами, прежде всего с другими группами и основной организацией, что предполагает целесообразность выявления социально-психологических механизмов оптимального взаимодействия группы с социальной средой ее жизнедеятельности.

К.М. Гайдар в структуре психологии группового субъекта значительную роль отводит такому психологическому качеству, как «подготовленность группового субъекта». В содержании данного свойства представлен опыт, накопленный группой в совместной активности и содержательно заключающийся в общегрупповом «фонде» знаний, умений, навыков, привычек. Автор указывает на прямую зависимость подготовленности группового субъекта от содержания, сложности, формы организации, творческого потенциала совместной деятельности или другого вида его активности.

Кроме того, в подготовленность группы включаются не только знания, умения и навыки, напрямую, в предметно-содержательном плане соответствующие реализующей его активности, но и организационные, коммуникативные, рефлексивные умения и навыки, с помощью которых так распределяются роли, функции и обязанности между членами группы, чтобы максимально реализовать потенциал и опыт каждого, налаживать каналы обмена информацией,

другими групповыми ресурсами; отслеживать результативность применения группового опыта.

При этом групповая подготовленность может иметь разную меру эффективности в группах различного уровня развития.

К.М. Гайдар исходит из очень важного методологического положения о взаимосвязи личностной и групповой подготовленности, с одной стороны, и невозможностью их отождествления, с другой стороны. Она указывает на такое условие оптимального влияния личностной подготовленности на групповую, как соответствие мастерства отдельных лиц целям и ценностям всей группы (Гайдар К.М., 2013).

Опираясь на методологические и теоретические положения, представленные в данном параграфе, мы, исходя из идеи Б.Д. Парыгина о влиянии ценностей общества на психологический климат группы через систему деловых, творческих и нравственных качеств, посчитали возможным выделить следующие основные социально-психологические качества студенческой группы, которые существенно влияют на успешность учебной деятельности иностранных студентов: деловые, творческие, нравственные качества и общегрупповая направленность активности группы. Мы выделили именно эти групповые качества потому, что, с одной стороны, они непосредственно определяют содержание разноплановой жизнедеятельности студенческой группы, а с другой, – сами детерминированы задачами подготовки специалистов высокой квалификации.

В решении теоретических и практико-ориентированных задач в жизнедеятельности малых групп большую роль играют методы исследования ее социально-психологических свойств и процессов. Проблема методов усложняется большим количеством групповых признаков и различными методологическими подходами к природе малой группы. И хотя методов и методик изучения группы в современной социальной психологии достаточно много, проблема их валидности и надежности по-прежнему не снимается.

Одним из наиболее популярных считается социометрический тест, предложенный Дж. Морено. Однако он направлен в основном на оценку эмоцио-

нальных отношений между индивидами и не затрагивает деятельностную сферу жизнедеятельности группы (А.В. Петровский). Для изучения отношений, опосредованных совместной деятельностью, в отечественной психологии разработан ряд опросников (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М., 2002).

Кроме того, применяется метод моделирования совместной деятельности с помощью специальных приборов-моделей: в виде гомеостатов (Горбов Ф.Д., Новиков М.А., 1963), киберметров (Обозов Н.Н., 1969), сенсомоторных интеграторов (Уманский Л.И., Чернышев А.С., 1980). В ряде исследований используются лабораторный и естественный формирующий эксперименты (Чернышев А.С., Беспалов Д.В., 2013). Значительные возможности экспериментального метода в изучении групповой психологии, к сожалению, ограничиваются трудностями обеспечения его «экологической валидности» (Андреева Г.М., 2001).

Ценными для социально-психологического исследования малой группы и ее свойств являются и традиционные методы – наблюдение (особенно, включенное), анализ продуктов деятельности, контент-анализ.

В последнее время активно разрабатываются различные тренинговые методики, использующиеся прежде всего для решения проблем психологической помощи и группе, и ее участникам.

В связи с тем, что многие из указанных выше методов имеют как преимущества, так и ограничения, следует отметить целесообразность использования комплекса методов типа «методических блоков» для изучения психологических особенностей групп, в том числе учебных.

В заключение параграфа можно сделать следующие выводы.

1. В условиях высшего профессионального образования социально ценной и личностно значимой для обучающегося является студенческая группа.
2. Воспитательные возможности учебной группы опосредуются ее динамическими свойствами: феноменом развития; существованием неформальных групп в рамках формальных, взаимодействием с равностатусными группами и основной организацией (факультетом, вузом). Социально-психологические ме-

ханизмы групповой динамики раскрываются в наиболее известных теориях малых групп.

3. Интенсивные исследования феноменов «малая группа», «личность», «коллектив» выдвинули проблему взаимодействия группы и личности, которое может вести или к «растворению» последней в группе, или к обогащению субъектных свойств личности в коллективе. Последнее возможно, если группа достигает определенного уровня развития, становится коллективом, когда она не противостоит личности как члену группы.

4. Приобретение группой статуса субъекта совместной деятельности качественно изменяет характер межличностных отношений, интегрирует индивидуальные мотивы, цели и ценности в общегрупповые качества, которые повышают эффективность как учебной, так и воспитательной функций группы, в том числе академической.

5. Изучение психологических явлений в группах предполагает применение комплекса социально-психологических методов и методик: наблюдения, опроса, тестов, лабораторного и естественного экспериментов, приемов моделирования групповых процессов.

Выводы по первой главе.

- Интернационализация высшего профессионального образования сопряжена с проблемами адаптации иностранных студентов к новой культурной среде, которая вызывается нередко переживаемым ими состоянием «культурного шока». Одним из продуктивных вариантов обеспечения профилактики и решения данной проблемы является социально-психологический подход в работе с иностранными учащимися, ориентированный не только на личность как субъекта национальных, этнических особенностей, но и на учебную группу как социально ценную и личностно значимую социальную организацию жизнедеятельности студентов.

- Успешность обучения как ведущий критерий качества образования возможна при гармоничном сочетании предметного обучения на основе совре-

менных передовых принципов и технологий с социальным обучением, опирающимся на гуманистические ценности и толерантные установки.

- В реализации феномена «успешность» важен выбор методологического принципа в его понимании, связанный с соотношением личного благополучия и пользой для общества, государства.

- Значительным воспитательным потенциалом обладает студенческая группа, достигшая статуса субъекта совместной деятельности.

- Социально ценная и лично значимая многоплановая совместная деятельность качественно преобразует содержание внутригрупповых (межличностных) отношений, духовно-нравственных свойств группы (ее цели, ценности, мотивацию) и межгрупповых процессов (взаимодействие с другими группами, включенность в основную организацию).

- Диагностика социально-психологических явлений в малой учебной группе предполагает использование комплекса социально-психологических методов и методик.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ВЛИЯНИЯ ГРУППЫ НА УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

2.1. Постановка проблемы, организация и методы исследования влияния групповых качеств на успешность учебной деятельности иностранных студентов

Интернационализация высшего образования выдвигает ряд социально-психологических проблем, связанных с созданием благоприятных условий для повышения успешного обучения иностранных студентов (Фомина Т.К., 2004). Установлено, что детерминация успешности обучения носит системный характер, включает в себя как личностные, так и групповые компоненты (Ломов Б.Ф., 1984; Смирнов С.Д., 2012).

Личностные аспекты проблемы С.Д. Смирнов связывает с полярной дифференциацией студентов по характеру отношения к учебной деятельности и характеру ее исполнения примерно при одинаковых внешних условиях: одни много и охотно работают над овладением знаниями и профессиональным мастерством, проявляя самоорганизацию и успешно преодолевая трудности, а другие – все делают, словно из-под палки, резко снижая свою активность, вплоть до разрушения учебной деятельности при возникновении даже небольших трудностей. Психологи и педагоги объясняют такую дифференциацию индивидуально-психологическими различиями студентов: уровнем интеллекта, креативности, особенностями учебной мотивации, высокой самооценкой и др.

Наряду с этим, среди факторов, способствующих формированию у студентов положительных мотивов к учению, выделяются как личностные – осознание ближайших и конечных целей обучения; осознание теоретической и практической значимости материала; эмоциональная форма изложения материала; так и социально-психологические – психологическая зрелость студенче-

ской группы, наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в ней.

В работах М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича и С.Л. Кандыбовича отмечается, что в студенческих группах можно создать социальную микросферу, которая на высшем уровне своего развития становится средой становления личности профессионала. Поэтому успешность формирования личности студента определяется уровнем организованности академической группы, ее ценностями, условиями и социально-психологическими установками (Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л., 2006).

В настоящее время воспитательные возможности групп рассматриваются в зависимости от достижения ими наивысшего уровня развития, при котором группы приобретают статус субъекта совместной деятельности, общения и отношений. В исследованиях А.В. Петровского, Л.И. Уманского, А.С. Чернышева, А.Л. Журавлева, С.Г. Елизарова, С.В. Сарычева, К.М. Гайдар выявлены высокие потенциальные возможности группового субъекта как для эффективности групповой (совместной) деятельности, так и для успешного развития членов группы (Гайдар К.М., 2013; Елизаров С.Г., 2010; Журавлев А.Л., 1988; Петровский А.В., 1980; Сарычев С.В., 2007; Уманский Л.И., 1980; Чернышев А.С., 2006).

В параметрической теории малых групп Л.И. Уманского, А.С. Чернышева и их учеников отмечается зависимость воспитательных возможностей групп от уровня их социально-психологической зрелости, который является одновременно показателем субъектности группы. В рамках данной теории представлены теоретические положения о поэтапном и поуровневом развитии групп, факторах и условиях их актуализации. В последнее время методологические и теоретические исследования по проблемам группового субъекта проведены А.Л. Журавлевым, К.М. Гайдар и др., в которых предлагаются критерии коллективного субъекта, тенденции и условия его становления (Журавлев А.Л., 2009; Гайдар К.М., 2013).

Использование идей группового субъекта представляется перспективным для решения проблем адаптации иностранных студентов к новой культуре. В работах по вопросам обучения иностранных студентов в России обосновывается создание системы воспитательной работы в вузе для их адаптации, но основное внимание уделяется личности, а не академической группе. Мы исходим из положения о целесообразности формирования учебных групп как субъектов совместной деятельности, общения и отношений как наиболее эффективного пути адаптации иностранных учащихся к новой культуре и образовательной среде вуза.

Деятельностный подход к решению проблемы, согласно идеям Б.Д. Парыгина, предполагает необходимость рассмотрения в социально-психологической структуре группы ее деловых качеств. Одновременно интеграция иностранных студентов в новую культуру актуализирует нравственные групповые качества, а овладение коммуникативным опытом – творческие качества (Парыгин Б.Д., 1999).

Кроме того, новая система ценностей в иной культуре образования задает вектор жизнедеятельности учебной группы, что актуализируется еще в одном ее социально-психологическом качестве – направленности активности.

Таким образом, в системе социально-психологических качеств учебной группы иностранных студентов мы исследуем как наиболее значимые для успешной учебной деятельности последние следующие качества: деловые; творческие; нравственные; направленность активности группы, которая выступает системообразующим элементом в данной системе.

В целом предлагаемая система (структура) теоретически хорошо согласовывается с параметрической концепцией Л.И. Уманского, который считал, что только в идеальном случае группа обладает полной социально-психологической структурой (группа включена во все сферы жизнедеятельности изначально), а в обычных условиях группа включена только в некоторые сферы и поэтому ее структура носит парциально-функциональный характер,

т.е. в тот или иной период жизнедеятельности группы проявляются лишь некоторые из качеств.

Опираясь на положение о влиянии группы на различные психологические сферы человека, мы считаем целесообразным выделить те личностные свойства студентов, которые, во-первых, наиболее чувствительны к воздействию академической группы, а во-вторых, непосредственно влияют на успешность учебной деятельности. К этим свойствам личности мы относим:

- учебную мотивацию;
- образ будущего (принятие отдаленных целей обучения, устойчивость мотивации профессионального выбора);
- социальное самочувствие (степень удовлетворенности жизнью, проблемное поле);
- установки на группу как субъекта психологической помощи и среды для самореализации;
- личностное самоопределение (успешная – неуспешная личность, семейный статус).

Итак, в рамках выдвигаемой проблемы «скрестились» две психологические линии – социальная психология личности и социальная психология группы. В соответствии с этим и определилась композиция использованных в нашем исследовании методических средств, направленных и на изучение группы, и на изучение личности.

Методики изучения социальной психологии группы. Для изучения состояния социально-психологических качеств группы: деловых, творческих, нравственных, – применялся опросник Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова для оценки делового, творческого и нравственного климата в коллективе (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М., 2002). В нем каждое качество оценивалось по полярным критериям в 9-балльной шкале, что позволяло выявить его состояние в трех градациях: норма – 5 баллов; выше нормы – 6–9 баллов; ниже нормы – 1–4 балла.

Пример.

Инструкция. При работе с тестом каждый член коллектива независимо друг от друга оценивает по 9-балльной шкале все 18 качеств, характеризующих, по его мнению, коллектив.

Деловые качества

Качества	Баллы	Качества
1. Безответственность	1,2,3,4,5,6,7,8,9	Ответственность
2. Приспособленчество	1,2,3,4,5,6,7,8,9	Принципиальность
.....		
6. Равнодушие	1,2,3,4,5,6,7,8,9	Удовлетворенность

Творческие качества

7. Равнодушие	1,2,3,4,5,6,7,8,9	Увлеченность
8. Апатия	1,2,3,4,5,6,7,8,9	Целеустремленность
.....		
12. Застой	1,2,3,4,5,6,7,8,9	Прогресс

Нравственные качества

13. Агрессивность	1,2,3,4,5,6,7,8,9	Доброжелательность
14. Лживость	1,2,3,4,5,6,7,8,9	Честность
.....		
18. Отсутствие условий для профессионального и культурного роста	1,2,3,4,5,6,7,8,9	Наличие условий для профессионального и культурного роста

Для изучения направленности активности группы применялась соответствующая шкала из опросника «Карта-схема психолого-педагогической оценки группы» Л.И. Уманского и его учеников. Она позволяет оценить данное свойство на основе 11 критериальных показателей, вмонтированных в 5-балльную шкалу.

Пример.

Инструкция. Карта-схема, состоящая из опросных листов, представляет собой пятибалльную шкалу, вмонтированную в набор конкретных качеств, характеризующих интегративные свойства группы.

Оценка уровня развития отдельных конкретных качеств осуществляется по пятибалльной системе: «5» ставится тогда, когда качество очень сильно и постоянно проявляется, «4» – проявляется постоянно, но не так сильно, «3» – не очень проявляется, «2» – проявляется противоположное отрицательное качество, «1» – сильно проявляется противоположное отрицательное качество.

	5	4	3	2	1	
1. Группа активна, полна творческой энергии						1. Группа инертна, пассивна
2. Группа выше всего ставит положительные духовные запросы (искусство, литература, учеба, совершенствование в профессии)						2. Группа выше всего ставит примитивные материальные блага, деньги, развлечения и т.д.
.....						
11. В группе существует справедливое отношение ко всем членам группы, стремление поддержать слабых в общей деятельности, чувство защищенности каждого						11. Группа заметно разделяется на «привилегированных» и «пренебрегаемых», высокомерно относится к слабым

Оба опросника позволяют дать количественную и качественную оценку уровня состояния группы и в итоге провести классификацию групп по уровню их развития в интервале: группа-коллектив; группа-автономия; группа-кооперация; группа-ассоциация.

Группа как субъект психологической помощи исследовалась нами с помощью авторской проективной методики «Незаконченные предложения». Предложенные студентам начальные фразы актуализируют ожидание ими различных форм помощи и поддержки, например: «Когда у меня возникают трудности, то я надеюсь, что группа...», «Группа помогает мне лучше учиться тем, что...» и т.д. (Приложение № 1).

Референтность группы, ее личностная значимость для студентов, возможность идентификации с группой изучались тоже с помощью данной методики, включающей незаконченные предложения типа: «...Мне нравится группа, в которой я учусь, потому что...», «...Если бы мне предложили перейти в другую группу, то я бы...» и т.д. Представления об идеальной группе изучались через незаконченные предложения типа: «Если бы я был(а) деканом, то я бы создавал(а) такие группы, которые...».

Достижения групп в учебной деятельности определялись с помощью экспертной оценки работниками деканатов, что позволяло определить рейтинг групп по критериям успеваемости на практических занятиях и на экзаменах.

В связи с применением элементов естественного формирующего эксперимента по формированию коллектива студенческой группы автором предложена методика моделирования совместной активности студентов в условиях учебной и внеучебной деятельности.

Допускалось, что совместная активность качественно изменяет межличностные отношения в группе, благодаря расширению взаимопомощи, доброжелательности, раскрытию индивидуально-психологических особенностей студентов и т.д., а в итоге ведет к повышению эффективности совместной и индивидуальной деятельности.

Моделирование совместной активности на занятиях достигалось за счет использования следующих форм коллективной работы на практических и лабораторных занятиях:

- работа в бинарных группах, микрогруппах;
- комментирование устных ответов и рецензирование письменных работ с последующим обсуждением их в группе;
- сочетание коллективных форм учебной деятельности с индивидуальной и фронтальной формами.

Мотивация на реализацию вышеуказанных форм обеспечивалась установками на активный, творческий поиск, максимальное проявление самостоятельности, обращение за помощью к другим микрогруппам, обмен мнениями и полученными результатами.

Моделирование совместной активности во внеучебное время обеспечивалось включением академической группы в качестве субъекта в организацию и проведение разнообразных социально ценных видов совместной деятельности: культурно-массовой, спортивной, трудовой, общественно-политической и др., – в социальных организациях разного уровня.

Включение группы в многоуровневое «социальное поле» побуждает ее упражняться в коллективных действиях, в ходе которых происходит взаимная «подгонка» активности индивидов, формируется умение ориентироваться на других, в т.ч., и на другие группы, складывается образ «Мы – группа» на фоне осознания возможностей своей группы по сравнению с другими группами.

Оценка групп по объективным показателям их позиций в общении, взаимодействии с другими группами, включенности в жизнедеятельность социальных организаций разного уровня проводилась на основе авторской программы введения объективных данных о группе как субъекте совместной деятельности, общения и отношений. Содержание программы составляла совместная активность, а ее критериями служили инициативность, результативность, систематичность (Приложение № 3).

Методики изучения социальной психологии личности. Мотивация профессионального выбора и ее устойчивость, структура учебной мотивации изучались с помощью опросника, в основу которого был положен опросник А.А. Реана, В.А. Якунина (Реан А.А., 1994). Опросник позволял выявлять внутренние и внешние мотивы, их иерархическое соотношение в общей структуре, включающей 16 мотивов.

Креативность студентов в освоении навыков и умений умственного труда изучалась с помощью «Анкеты “Умение учиться”», содержащей 21 суждение относительно специфики умственного труда студентов, например:

1. Возникают ли у Вас во время лекции или самостоятельного чтения вопросы по содержанию лекции или прочитанного?

2. Просите ли Вы объяснить вопросы, которые при определенных условиях Вы могли бы понять сами?

3. Бывают ли у Вас случаи, когда что-либо «вызубриваешь», не понимая?

.....

17. Повторяете ли Вы материал по памяти еще раз, если убеждены, что он уже выучен?

С помощью ключа «Анкета» дает возможность подойти к классификации студентов по степени овладения ими культуры умственного труда, что позволяет вести целенаправленную работу в указанном направлении (Мягков И.Ф., Воробьев А.Н., Чернышев А.С. и др., 1990).

Принятие отдаленных целей обучения, личностное самоопределение (образ будущего) изучались с помощью портативной проективной методики: «Каким Вы себя видите через 5-10 лет?». Это давало возможность оценить тенденции обращенности студентов в будущее по направлениям: профессиональная карьера, личностная карьера (успешная личность), ориентация на семью, бизнес и т.д., или комплексно, или односторонне.

Состояние социального самочувствия, проблемное поле иностранных студентов также оценивались портативной проективной методикой, аналогичной опроснику А. Маслоу, включающему только одно суждение: «Что Вам мешает нормально жить?».

Исследовались группы иностранных студентов из стран Юго-восточной Азии и Африки, Китая, Индии, Ирака, Замбии, Ливана, Кении, Омана, Шри-Ланки, а также из Австрии, Канады, Германии, обучающиеся на 1-3 курсах лечебного факультета Курского государственного медицинского университета (15 групп, 164 человека) и при кафедре русского языка для иностранных студентов Курского государственного университета (14 групп, 172 человека). Для сравнения изучено 8 групп (147 человек) российских студентов факультета педагогики и психологии Курского госуниверситета.

Экспериментальная работа в форме естественного формирующего эксперимента проводилась с 13 группами (158 человек), которые, согласно разработанной автором программе формирования коллектива студенческой группы, включались в качестве субъектов совместной деятельности в социальные организации разного уровня (факультет, университет, город).

В связи со спецификой проблемы и особенностями объекта исследования изучение влияния социально-психологических качеств группы на успешность

учебной деятельности иностранных студентов проводилось в течение ряда этапов в период с 2011 по 2014 гг.

На первом этапе (2011–2012 гг.) изучались работы по проблеме, формировался замысел исследования, разрабатывался методический блок, шло пилотажное изучение социальной психологии учебных групп иностранных студентов.

Второй этап (2013-2014 гг.) был связан с завершением эмпирического исследования и проведением естественного формирующего эксперимента по формированию социально-психологической зрелости студенческих групп. В качестве независимой экспериментальной переменной выступало включение студенческих групп в систему социальных организаций разного уровня и введение критерия «Совместная активность» как во внутригрупповые аспекты жизнедеятельности группы, так и в системе социальных организаций.

Зависимой переменной являлось повышение уровня социально-психологической зрелости групп и личностные изменения студентов, определяющие успешность учебной деятельности.

2.2. Классификация учебных групп по состоянию психологических качеств, влияющих на успеваемость

В ходе эмпирического изучения установлены различия студенческих групп по состоянию психологических качеств, что дает возможность провести классификацию данных групп по аналогии с типологией групп в теории Л.И. Уманского в зависимости от уровня их социально-психологической зрелости – высокоразвитые группы (коллективы), близкие к высокоразвитым группам – группы-автономии (вышесредний уровень); достаточно развитые – кооперации (средний уровень) и недостаточно развитые – ассоциации (нижесредний уровень). Уровень развития групп определялся по следующей шкале (табл. 1).

Шкала оценки уровня развития группы

№ п/п	Уровни развития группы	Интервальные значения $\chi_{ар}$ по всем качествам
1.	Высокое развитие: группа-коллектив	45–54
2.	Достаточно высокое: группа-автономия	39–44
3.	Среднее развитие: группа-кооперация	33–38
4.	Нижесреднее развитие: группа-ассоциация	18–32

Всего было изучено 37 групп (более 480 человек), из них – 13 экспериментальных групп (158 человек).

Установлено, что преобладают группы трех типов: достаточно высокого уровня – 36,0%; среднего уровня – 43,0%; недостаточного – 16,0%. Высокоразвитых групп – коллективов оказалось менее 5,0%.

Среди тринадцати экспериментальных групп на основе анализа их социально-психологических качеств выявлено 7,7% групп самого высокого уровня развития (групп-коллективов), а групп-автономий – 23,0%; групп-коопераций – 53,8%; групп-ассоциаций – 15,4% (табл. 2).

Уровни состояния социально-психологических качеств
учебных групп иностранных студентов

№ п/п	Группы (экспериментальные)	Уровни состояния социально-психологических качеств (в баллах)				
		Деловые	Творческие	Нравственные	Направленность активности	$\chi_{ар}$
1.	15	27	36	35	36 ср	33,5
2.	16	41	42	42	48 выс	43,25
3.	17	35	33	43	44 в/с	38,75
4.	18	36	39	41	41 в/с	39,25
5.	19	42,5	40	43	44 выс	42,25
6.	20	31	37	40	37 ср	36,25
7.	21	27	27	38	31 н/ср	30,25
8.	22	37	39	44	42 в/с	40,05
9.	23	36	36	37	43 ср	38,0
10.	24	39	37	39,5	42,5 в/с	39,20

11.	25	39	37	40	43	в/с	39,75
12.	26	30	33	36	36	ср	33,70
13.	27	31	37	41	39	ср	37,0
Итого:	в баллах	451	473	519	526		
	χ_{ap}	34,7	36,4	40	41		
	Уровень	средн.	средн.	в/ средн.	высокий		

Дадим краткие социально-психологические характеристики каждого типа групп в соотнесении с классификацией Л.И. Уманского.

Характеристика групп, достигших высокого уровня по состоянию социально-психологических качеств. Группы обладают целостной системой положительного спектра (всего около 18 позиций) деловых, творческих и нравственных качеств с четко выраженной иерархией в каждой сфере.

В структуре деловых качеств ведущая роль отводится «ответственности, принципиальности, сотрудничеству», в творческих – «новаторству, прогрессу, энтузиазму»; в нравственных – «доброжелательности, честности, дружелюбию, социальной защищенности».

Направленность активности базируется на таких социально ценных ориентирах, как «активность, творческая энергия группы, приоритет духовных запросов – искусства, литературы, учебы, совершенствование в профессии, стремление к личностно значимой и социально ценной цели».

Уровень состояния всех компонентов системы достигает высокого значения: он лежит в интервале максимальных значений – $\chi_{ap} = 45 - 54$.

Целостность, единство группового сознания также приближается к максимуму: коэффициент согласованности $V = 8,3\%$, что говорит о минимальном разбросе мнений. Насколько я знаю, коэффициент согласованности (он же – коэффициент конкордации Кендалла) обозначается не V , а W .

Полученные данные с определенной степенью погрешности «накладываются» на социально-психологический тип группы в работах вышеуказанных авторов, согласно которому **группа-коллектив** – высший уровень развития, когда группа выходит на межгрупповое взаимодействие и взаимоотношения, становится ячейкой более широкой общности и общества в целом. В такой

группе наблюдается коллективистическая направленность, тесная дружба, единая воля, отличное взаимопонимание, деловое сотрудничество, ответственность каждого не только за себя, но и за весь коллектив. Настоящий коллектив – тот, где бескорыстно приходят на помощь, делают все, чтобы принести пользу людям.

Группы достаточно высокого развития. В группах представлены все компоненты деловых, творческих и нравственных качеств, однако уровень их состояния оценивается на две-три ступени ниже идеального состояния ($\chi_{ap} = 39-44$). Наряду с этим степень согласованности группового сознания достаточно высока и является оптимальной: коэффициент согласованности $V = 12,9\%$, это тоже показатель небольшого разброса мнений. В структуре деловых качеств ведущую роль занимает «деловитость, сотрудничество, коллективизм, ответственность».

Осознание творческих качеств носит прагматичный оттенок: выделяются «прогресс, новаторство, целеустремленность», при недооценке «увлеченности, оптимизма, энтузиазма». Аналогичная ситуация и в оценке нравственных качеств: более значимым являются «наличие условий для профессионального и культурного роста, поощрения, социальная защищенность».

В основе направленности активности лежат такие групповые признаки, как «устойчивость групповых интересов, постоянное осуществление своих интересов на деле, активность, творческая энергия группы». Следовательно, данные группы можно классифицировать как **группы-автономии**. Такие группы успешно выполняют учебную и общественно-значимую деятельность («... все мы трудолюбивы в учебе, хорошо учимся»), ответственно относятся к поручениям вышестоящих организаций, проявляют высокую принципиальность и моральную чистоту в разнообразных формах поведения. Полученные группой задачи решаются не шаблонно, есть попытки найти наилучший вариант их выполнения. Группа психологически сплочена, сплоченность базируется на социально-ценных мотивах и целях. Психологическое единство вырабатывается в

ходе активного обсуждения различных сторон деятельности группы, в обсуждении принимают участие все студенты.

Между группировками и между лидерами группировок сложились хорошие деловые и личные отношения. В общении между членами группы наблюдается уважительное отношение друг к другу. Личность в такой группе психологически защищена («... они всегда заботятся обо мне, ... они дружелюбные и очень честные» и т.д.). В деловых отношениях высока требовательность к каждому студенту и непримиримость к нарушителям групповых норм и ценностей. Распоряжения вышестоящих организаций воспринимаются без сопротивления, оговорок и жалоб, но допускается разумная критика в их оценке. В настроении группы преобладают «мажор», переживание чувства собственного достоинства, базирующегося на представлении ценности своей группы и гордости за неё. Каждый студент в такой группе чувствует себя легко и свободно. В личности каждого участника появляются индивидуальные качества и способности, украшающие группу.

В группах-автономиях много лидеров-организаторов, способных организовать любое дело, отсюда способность группы организоваться и перестроиться для любой задачи. Управлять такими группами, с одной стороны, легко, так как они организованны и дееспособны, а с другой стороны, – трудно, поскольку они требуют высокого уровня управления, не идут на компромиссы и не боятся риска.

Группы среднего развития. Группы обладают целостной системой деловых, творческих, нравственных качеств, включающих все 18 компонентов. Однако в систему иногда входят не только позитивные, но и отдельные негативные качества, например, «безответственность, формализм, апатия, лживость, инертность и пассивность группы в целом», но которые выражены достаточно слабо: оцениваются в 3-4 балла, что близко к нейтральному баллу «5».

В целом уровень состояния всех групповых качеств находится в зоне «средних значений: 6 баллов и более высокого значения в 7 баллов, изредка отдельные качества оцениваются баллами 8 или 9». Об этом говорит средняя ве-

личина $\chi_{ap} = 33-38$. Степень согласованности группового сознания также колеблется вокруг среднего показателя коэффициента согласованности $V=20,5\%$, указывающего на уже заметный разброс мнений.

В таких группах уже сложилась тенденция на дифференциацию ценностных оценок отдельных их качеств: в деловых качествах выделяются как наиболее значимые «ответственность и принципиальность», в творческих – «новаторство, увлеченность и оптимизм», в нравственных – «дружелюбие, честность и социальную защищенность».

Направленность активности базируется на стремлении к «общей цели, желании общаться и сотрудничать с членами группы и другими группами».

В итоге эти группы можно отнести к **группам-кооперациям**. Это достаточно организованные и сплоченные группы, но они активны, прежде всего, в собственных интересах, могут проявлять групповой эгоизм, противопоставляют себя другим группам, строят межгрупповые отношения на основе конкуренции, соперничества. Общественно-значимые цели вышестоящей организации такие группы стремятся приспособить к своим узкогрупповым интересам.

Группа этого типа заметно отличается среди других групп своей индивидуальностью. Однако ей бывает трудно до конца собрать свою волю, найти во всем общий язык, проявить настойчивость в преодолении трудностей, у некоторых членов группы не всегда хватает сил подчиниться коллективным требованиям. Недостаточно проявляется инициатива, не столь часто вносятся предложения по улучшению дел не только в своем коллективе, но и в том основном коллективе, в который данная группа входит, как его часть. Активность проявляется всплесками, да и то не у всех членов группы. «... Я уже знаю, как моя группа работает: каждый работает по-разному, ... иногда в моей группе возникает соперничество из-за других групп, ... надо сохранить группу до конца, несмотря на трудности».

Группы нижесреднего развития. Система деловых, творческих и нравственных качеств представлена фрагментарно; из 18 качеств наиболее согласованно и на среднем уровне – 4–6 баллов, – находится только несколько более

половины. Ряд качеств, например, «ответственность, деловитость, принципиальность» (из деловых качеств); «увлеченность, новаторство, прогресс» (из творческих качеств); отнесены в «зону риска», т.к. проявляются в форме «безответственности, формализма, приспособленчества, равнодушия, консерватизма» и т.д.

Вместе с тем в основе направленности активности группы лежит обнадеживающая позитивная установка: «актив, ядро группы ведет группу на лично значимые и социально полезные дела, в группе существует справедливое отношение ко всем членам группы», что можно рассматривать как социально-психологический механизм формирования целостной позитивной системы деловых, творческих и нравственных качеств группы.

Уровень состояния качеств колеблется вокруг нейтральной точки (балл 5), смещаясь то к положительной, то к отрицательной шкале, соответственно и $\chi_{ap} = 18-32$; коэффициент согласованности группового сознания также не очень высокий – $V = 24,6\%$. В целом эти группы можно отнести к **группам-ассоциациям**. Такие группы принимают заданные цели и включаются в заданную деятельность, которая дает им возможность эпизодически проявлять инициативу, обогащать организацию и межличностные отношения, однако взаимовлияние и взаимосвязь между индивидами пока ослаблены: «... каждый (все до единого) никогда не беспокоит, не тревожит остальных, ... моя группа ничем не отличается от других, нет «своего лица», ... они не должны быть завистливыми».

Управлять этими группами трудно, потому что они вялы, пассивны, часто не реализуют общих целей и задач. При получении новых заданий оказывают известное сопротивление, пытаются оттянуть их выполнение под видом любых отговорок или переложить на другие коллективы. Личность в таких учебных группах проявляет себя слабо. Особенно в неблагоприятном положении оказываются в них яркие и самобытные личности.

По уровню своего развития эти группы находятся на начальных этапах формирования, однако имеют значительный потенциал для перехода на более высокий уровень.

«Удельный вес», значимость социально-психологических качеств группы в общей структуре. Обнаружена достаточно устойчивая тенденция в иерархической структуре групповых качеств: для групп всех типов характерно преобладание уровня состояния нравственных качеств и направленности активности над деловыми и творческими качествами (табл. 2).

Мы объясняем эту тенденцию, с одной стороны, способностью академической группы выполнять функцию психологической защиты, что обеспечивается прежде всего нравственным климатом в ней и направленностью ее активности, так необходимой иностранным студентам для адаптации в инокультурной среде, с другой, – трудностями зарождения групповых норм, ценностей и санкций в сфере деловых отношений, с третьей стороны, – сложным процессом перехода фазы индивидуализации как способа раскрытия творческих потенциалов каждого студента в фазу интеграции, когда индивидуальные творческие качества отдельных студентов будут приняты группой и войдут в групповое сознание как ценность.

Определение корреляционной связи между уровнем развития групп и показателями успеваемости. В связи с общим замыслом исследования о влиянии психологии группы на успешность учебной деятельности иностранных студентов представляется целесообразным сопоставить уровни развития групп с показателями их учебы. В качестве показателей учебы мы использовали средний балл по каждой группе на курсовых экзаменах и на практических занятиях. Затем ранжирование групп проводилось по двум критериям:

- а) уровню социально-психологической зрелости;
- б) показателям успеваемости на курсовых экзаменах и практических занятиях (согласно данным деканата).

В итоге это позволило выявить значимую положительную корреляционную зависимость между указанными факторами (табл. 3).

Состояние корреляционных связей между уровнем развития группы и успешностью обучения (в экспериментальных группах)

№ п/п	№ групп	Ранжирование групп по уровню развития	Ранжирование групп по результатам практических занятий	Коэффициент корреляции между уровнем развития групп и результатом практических занятий	Ранжирование групп по результатам экзаменов	Коэффициент корреляции между уровнем развития групп и результатом на экзамене
1.	15	12	11	r = 0,67	9	r = 0,64
2.	16	1	4		5	
3.	17	7	10		10	
4.	18	5	8		8	
5.	19	2	7		7	
6.	20	10	5		4	
7.	21	13	9		10	
8.	22	3	2		2	
9.	23	8	6		6	
10.	24	6	3		3	
11.	25	4	1		1	
12.	26	11	13		13	
13.	27	9	12		12	

Таким образом, установлено влияние уровня развития групп на успеваемость в условиях практических занятий и на экзаменах. Незначительную разницу корреляционной связи относительно показателей двух форм контроля знаний можно объяснить их спецификой.

Для практических занятий характерна более комфортная психологическая обстановка, четкая определенность темы занятия, меньший объем материала для освещения, но зато несколько снижена мотивация оценки и ее последствий. Кроме того, на практических занятиях более представлен фактор публичности: студент раскрывает свои способности на виду всей группы, – что усиливает эффект группового влияния. На экзамене, напротив, условия напряженные и даже стрессогенные, более высокая неопределенность в выборе темы ответа,

значителен объем материала и весьма высокая мотивация достижения успеха. Однако, всем известно, что основы успеха на экзамене закладываются на практических занятиях, в повседневной учебной работе, но студенты, как правило, часто вытесняют эту элементарную истину из своего сознания. Это приводит иногда к тому, что в индивидуальном и групповом сознании эти две близкие сферы дистанцируются друг от друга.

На экзаменах присутствует элемент «парной педагогики», что несколько снижает «эффект группы», хотя после экзамена группа пристрастно переживает удачи и неудачи каждого студента.

2.3. Влияние группы на структуру учебных мотивов и устойчивость мотивации профессионального выбора у студентов различных культур

Получены эмпирические данные о влиянии типологии групп на структуру учебной мотивации. Установлены особенности структуры учебной мотивации в зависимости от уровня развития группы по следующим критериям: а) полноте охвата всех мотивов (полимотивированности); б) приоритету (выраженности) положительных мотивов в общей структуре (рис. 1).

Таким образом, опираясь на полученные данные, можно отметить более оптимальный характер мотивации в группах-автономиях в связи с более выраженной полнотой (полимотивированности) студенческих побуждений к учебе, а также широтой положительных мотивов по сравнению с группами-кооперациями и группами-ассоциациями.

В соответствии с гипотезой определялось влияние группы на устойчивость мотивации профессионального выбора и мотивации успеха у студентов различных культур.

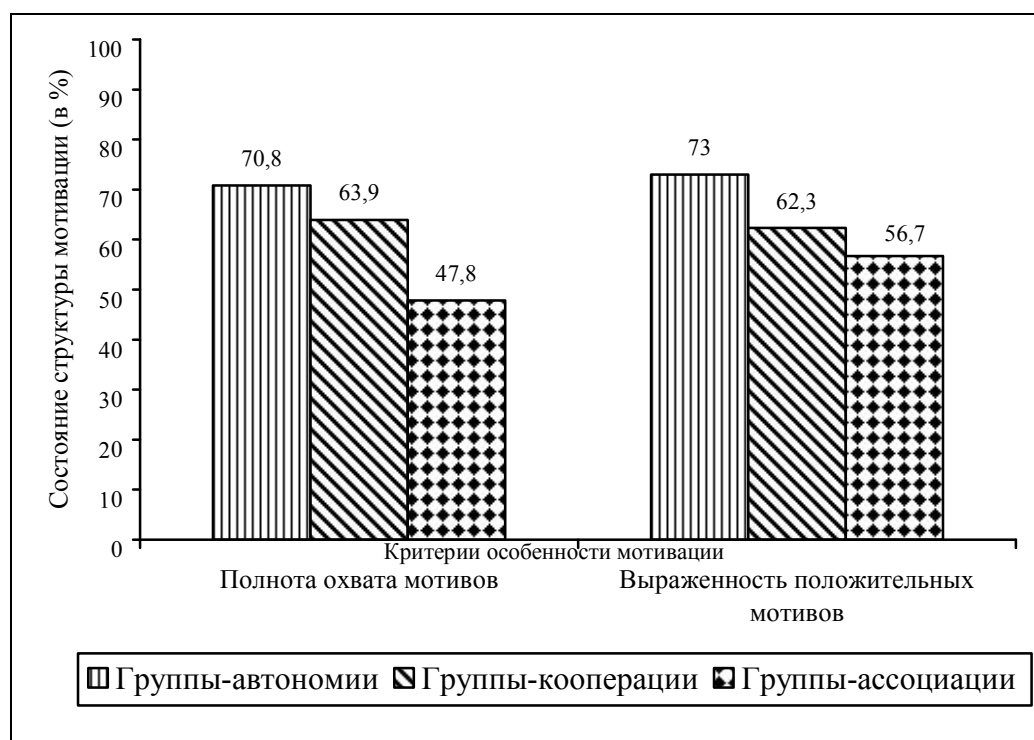


Рис. 1. Влияние уровня развития группы на структуру учебной мотивации

Выявлены особенности устойчивости профессионального выбора и личного самоопределения студентов разных этносов. Показатели устойчивости профессионального выбора не очень высокие – в пределах 50% – у студентов всех этносов, кроме студентов из Юго-Восточной Азии, где этот показатель достигает более 70%. Мы объясняем это «плавающим» характером профессии, т.е. возможностью ее замены в современных высокоразвитых странах и сохранением стабильности в выбранной профессии в развивающихся странах.

По мотивации достижения статуса успешной личности – более 30% – лидируют российские студенты, а у студентов других этносов данная мотивация представлена заметно реже – в пределах 15%. В российском менталитете статус успешной личности благодаря усилиям СМИ приобретает все большую популярность, хотя, по мнению А.В. Юревича, содержание феномена заметно меняется: если раньше «успешной личностью» называли людей, способных принести пользу, то в настоящее время атрибутами успешной личности являются «богатство и известность» (Юревич А.В., 2011).

Установлено специфическое и общее в учебной мотивации российских и иностранных студентов. В процессе исследования структуры учебной мотива-

ции российских и иностранных студентов в группах разного типа выявлены специфические особенности мотивации в зависимости от культуры и от типа группы.

Для российских студентов характерна выраженная полимотивация: практически все мотивы изучаемой структуры (она включала 16 мотивов – 8 внутренних и 8 внешних) входили в структуру мотивации студентов (около 94%). При этом в структуре иерархии внутренние мотивы занимают более высокие места, чем внешние. Кроме того, наблюдается дифференциация и среди внутренних мотивов, например, мотив «учусь, чтобы стать высококвалифицированным специалистом» ставится выше мотивов «приобретение глубоких и прочных знаний, получение интеллектуального удовлетворения, успешно продолжить обучения на следующем курсе» и т.д.

Менее выражены внешние мотивы: «получение диплома, не отставать от сокурсников, выполнять педагогические требования, добиться одобрения родителей» и др.

Для иностранных студентов, особенно из западноевропейской культуры, присуща прагматическая ориентация, которая проявляется в концентрации мотивации вокруг небольшого числа мотивов смешанного типа и игнорировании (пропуске) других мотивов. Так, у студентов-западноевропейцев актуализируются только 56% из 16 мотивов, у студентов-китайцев – 68%, студентов из Индии, Африки, Южной Америки – 81%.

Общим для структуры учебной мотивации у студентов всех изученных этносов является недооценка следующих шести мотивов, которые замыкают иерархию мотивов:

- быть постоянно готовым к очередным занятиям;
- выполнять педагогические требования;
- достичь уважения преподавателей;
- быть примером для сокурсников;
- добиться одобрения родителей и окружающих;
- избежать осуждения и наказания за плохую учебу.

Очевидно, вышеуказанные качественно разноплановые мотивы с разных сторон отражают состояние современного высшего образования в стране, в частности: снижение авторитета преподавателей (об этом свидетельствуют мотивы: «достичь уважения преподавателей; выполнять педагогические требования»), недостаточно методически и организационно обеспеченная самостоятельная работа студентов не стимулирует тщательно готовиться к очередному занятию.

Вызывает тревогу недооценка мотивов «быть примером для сокурсников» и «добиться одобрения родителей и окружающих» как сигнал о падении ценности высшего образования в целом и высококвалифицированного умственного труда, в частности.

Замыкает иерархию мотив «избежать осуждения и наказания за плохую учебу», что можно расценить как снижение в общественном сознании студентов роли учебной и вообще трудовой дисциплины.

Степень осознания отдаленных целей профессионального образования. Известно, что еще Аристотель приписывал цели основную роль в развитии человека. Современные исследователи психологии высшей школы среди факторов, влияющих на успешность профессионального образования, также отводят феномену «осознание ближайших и отдаленных (конечных) целей обучения немаловажную роль (Вьюнова Н.И., 1999; Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л., 2006; Климов Е.А., 2004).

Согласно эмпирическим данным нашего исследования, установлена достаточно развернутая, органически связанная с задачами профессиональной подготовки, структура образа будущего как степень осознания иностранными студентами отдаленных целей обучения в рамках личного успеха и профессионального карьерного роста в недалеком будущем: через 5-10 лет после окончания вуза.

Среди наиболее значимых проявлений личности в недалеком будущем, в принципе, отражены основные личностные и профессиональные потенциалы,

которые закладываются в вузе. Поэтому установки на степень их осознания и принятия можно рассматривать как детерминацию успешного обучения.

В структуре образа будущего ведущая роль отводится готовности сохранить выбранную профессию в будущей профессиональной деятельности. Этот компонент занимает по выраженности первое место в представлениях студентов всех типов групп (табл. 4).

Таблица 4

Состояние структуры образа будущего
(степень осознания отдаленных целей)

№ п/п	Признаки образа будущего	Степень выраженности признаков в группах разного уровня (в %)					
		Высокоразвитые группы		Достаточно развитые группы		Недостаточно развитые группы	
		%	ранг	%	ранг	%	ранг
1.	Успешная личность	34,0	3	23,8	3	14,6	5
2.	Верность профессии	81,5	1	67,4	1	61,5	1
3.	Профессиональный карьерный рост	47,7	2	45,2	2	37,7	2
4.	Гражданская позиция	18,2	5	14,3	4	16,4	3
5.	Семейный статус	20,5	4	9,5	5	16,0	4
6.	Возможность окончания вуза	6,8	6	4,7	8	5,0	7,5
7.	Фрустрированный (негативный) образ	0	9	0	9	0	9
8.	Образ не сложился	2,3	8	9,5	6	5	7,5
9.	Бытовые удобства (дом, машина, дача и т.д.)	6,8	7	7,14	7	10	6

На второе место согласованно выдвигается установка на продвижение в карьере в профессиональной деятельности, причем также в группах всех уровней развития. Иностранные студенты не просто видят себя специалистами по избранной профессии, но заслуженными, признанными в обществе профессионалами. Об этом красноречиво свидетельствуют высказывания типа: «... Я –

лучший доктор в моей стране, ... талантливый специалист, ... успешный в выбранной мной карьере, ... один из лучших хирургов в стране» и т.д. Такая ориентация характерна для значительной части студентов: от 37,7% до 57,0% в разных группах.

Анализируя состояние структуры образа будущего в представлениях студентов из групп разного уровня развития, следует отметить, что влияние «эффекта группы» на этот образ осуществляется сбалансированно.

Мы объясняем это положение более сильным влиянием на социальные представления студентов о конечных целях образования по сравнению с группой ряда макросоциальных факторов – общественного сознания, рекламы и др. Можно считать, что полученные нами результаты согласуются с выводами Б.Д. Парыгина о непосредственном влиянии некоторых социальных институтов на личность по сравнению с групповым влиянием (Парыгин Б.Д., 1999).

Обращает на себя внимание достаточно скромная выраженность стремления к эпикурейству, бытовым удобствам (6–10% студентов), что отражает духовную устремленность молодежи данной категории.

Определенную тревогу вызывает явление «размытости образа будущего» (у 7–10% студентов), который в психологической науке оценивается как показатель деструктивности в развитии личности (Фельдштейн Д.И., 2005).

Отсутствие в структуре образа будущего негативного компонента (0% студентов) свидетельствует об уверенности в своем будущем иностранных студентов, их социальном оптимизме и надеждах.

Анализируя состояние структуры образа будущего в представлениях иностранных студентов из групп разного уровня развития, можно сделать следующие выводы.

- Влияние «эффекта группы» на образ будущего выражено достаточно сглажено, без ярких отличий в группах разных уровней развития (хотя оно, несомненно, присутствует и по количественным, и содержательным оценкам, о чем свидетельствуют данные таблицы 4).

- Это положение объясняется более сильным влиянием на социальные представления студентов о конечных целях образования по сравнению с группой ряда макросоциальных факторов – общественного сознания, рекламы и др. Полученные результаты согласуются с выводами Б.Д. Парыгина о непосредственном влиянии некоторых социальных институтов на личность наряду с групповым влиянием (Парыгин Б.Д., 1999).

- Характер образа будущего у иностранных студентов носит социально ценную направленность – гуманистическую, с элементами романтики; и лично значимую – реализацию лидерских и профессиональных качеств на достаточно высоком уровне.

- Осознание и принятие отдаленных целей образования как их интеграция в образ будущего сформировалось не у всех студентов, даже относительно профессионального самоопределения. Оно лежит в интервале 63% – 71% – 82% (в разных группах), что представляет собою важную психолого-педагогическую проблему современного образования.

- Высокая степень выраженности ряда отдаленных целей в недостаточно развитых группах (в которых, соответственно и успеваемость невысокая) объясняется, по нашему мнению, недостаточно критическим отношением иностранных студентов к своим реальным успехам в учебе и потенциальным личностным и интеллектуальным возможностям в данных группах.

- Различные личностные качества иностранных студентов имеют разную чувствительность к влиянию на них социальной психологии группы (установки к карьерному росту, эпикурейские стремления, семейный статус и др.).

2.4. Группа как субъект духовно-нравственной поддержки личности

2.4.1. Функции групповой социально-психологической помощи

На основе данных контент-анализа мини-сочинений о своей группе выявлена структура духовно-нравственной поддержки учебной группой личности, включающая следующие компоненты:

- психоэмоциональную поддержку;
- стимулирование ответственного отношения к учебе;
- консультативную помощь студентам в усвоении трудных разделов и тем;
- обеспечение учебно-методическими материалами.

Рассмотрим функционально-результативные свойства указанных компонентов. Значимость каждого компонента в общей структуре по-разному представлена в группах в зависимости от уровня их развития, что особенно заметно для групп высокого и нижесреднего уровня (табл. 5).

Таблица 5

Состояние структуры духовно-нравственной поддержки студентов
в группах разного уровня развития

№ п/п	Компоненты структуры поддержки студента группой	Значимость в общей структуре			
		Группы высокого развития		Группы нижесреднего развития	
		значимость в %	ранг	значимость в %	ранг
1.	Психоэмоциональная помощь	57,5	3	85	1
2.	Стимулирование ответственного отношения к учебе	82,5	1	65	3
3.	Консультативная помощь	67,5	2	75	2
4.	Обеспечение методическими материалами	52,5	4	45	4

Приоритет компонента «Стимулирование ответственного отношения к учебе» в группах высокого развития отражает сложившееся групповое сознание относительно принятия учебно-профессиональных мотивов и целей как ведущей личностно значимой и социально значимой ценности.

В итоге благоприятная деловая атмосфера в группе обеспечивает эффективность консультативной помощи, одновременно снижается необходимость психоэмоциональной поддержки, т.к. первые два компонента служат росту ус-

пехов в учебе и снижают неудачи, приносящие психотравмирующие переживания.

Достаточно выражена установка группы на взаимообогащение различными методическими материалами, диапазон разнообразия которых в настоящее время настолько богат, что индивидуальные находки эффективных методических средств становятся весьма полезными для остальных членов группы.

В группах низшего уровня ведущим является компонент «Консультативная помощь», что можно объяснить несложившимся групповым сознанием относительно принятия учебно-профессиональных целей. В связи с этим возрастает роль индивидуальной взаимопомощи. Снижение групповой мотивации к учебе приводит к недостаточному усвоению учебного материала у большего числа студентов и, как следствие, к необходимости более частого обращения за помощью.

Тенденции более выраженных неудач в учебе в таких группах сопряжены с большим числом психотравм, что потенциально повышает потребность в психоэмоциональной поддержке.

Ослабление компонента «Стимулирование группой ответственного отношения к учебе» своих участников в группах данной категории можно объяснить выводами А.Л. Журавлева о специфике ценностей в молодежных группах, согласно которым члены молодежных групп могут ради сохранения принятых эмоциональных связей ослаблять деловые отношения, взаимную требовательность. Это приводит к смещению основных, в данном случае, учебных целей, ради которых создаются группы, на цели второстепенные – удовлетворение теплыми приятельскими отношениями (Журавлев А.Л., 1988).

В соответствии с вышеуказанным заметно снижено по объему – всего 45,0% значимости – и состояние компонента «Обеспечение методическими материалами» по сравнению с группами первого типа, где данный компонент составляет 52,5%. Умаление роли взаимного обмена методическими материалами объясняется недооценкой значения методического обеспечения в успешности учебной деятельности, во-первых, и снижением мотивации к учебе, во-вторых.

На основе приведенных данных можно говорить о наличии иерархии компонентов в структуре субъектности группы в вопросах помощи в учебе, которая несколько различна в группах разного уровня развития. В группах высокого развития в качестве ведущего, системообразующего компонента выступает компонент «Стимулирование ответственного отношения к учебе», а в группах недостаточного развития такую роль играет компонент «Психоэмоциональная помощь».

Обратимся к содержательной характеристике выделенных системообразующих компонентов в соответствующих группах.

Социально-психологические характеристики компонента «Стимулирование ответственного отношения к учебе» в группах высокого развития.

Согласно данным контент-анализа, актуализация данного компонента проявляется через комплекс следующих показателей социальной психологии групп:

- сложившуюся атмосферу высокой дисциплины и ответственности в учебе на основе положительной мотивации. Это следует из наиболее часто встречающихся высказываний студентов, например, «... студенты нашей группы ходят на все занятия регулярно и всегда готовятся к практическим занятиям, ... они трудолюбивы и полны желания учиться, ... они все знают, зачем приехали сюда, отдают приоритет образованию, ... мои одногруппники ставят образование на первое место» и т.д.;
- непосредственное воздействие хорошо успевающих студентов на менее успевающих: «... она учит меня трудным темам, ... вдохновляют меня на посещение занятий и выполнение домашних заданий» и т.п.;
- установку на ожидание успехов от каждого студента: «... они хотят, чтобы я улучшила свои знания и была развита»;
- достаточно выраженное подражание достижениям членов группы в учебе, поведению, мотивации как основе собственного роста: «... они очень хорошо учатся, поэтому и у меня появляется желание учиться, ... мои одногруппники трудолюбивы и полны желания учиться, ... каждый член группы прилеж-

ный, старательный и талантлив в разных предметах, ... все друзья получают высокие оценки, я тоже занимаюсь, чтобы не отставать, ... я учусь у них поведению, стараюсь поспевать за ними»;

- установку на сотрудничество в учебе, мягкие формы состязательности: «... у нас приветствуется делиться учебниками и знаниями, ... мы решаем проблемы в учебе при помощи беседы, ... у нас «не конкуренция» в учебе, ... в группе здоровая конкуренция».

В группах среднего и нижесреднего уровней данный компонент также реализуется через вышеуказанные социально-психологические механизмы, но с определенными ограничениями, которые снижают его функциональную роль. Так, в этих группах не просматриваются такие механизмы, как «Ожидание успехов от каждого студента», «Непосредственное воздействие на других с целью улучшения их учебы», в других механизмах отмечаются наряду с позитивными и негативные позиции, например, «... в нашей группе никто не готовится к занятиям», «... двое студентов в моей группе мешают мне заниматься» и т.п.

Кроме того, действенная позиция субъектности группы снижается за счет пацифистских установок типа «... если бы все захотели, то мы бы лучше учились», «... хорошо бы нам проявить свои способности» и т.д.

Анализ данных наблюдения, бесед и контент-анализа показывает, что компонент «Психозэмоциональная помощь» отражает не только функцию психологической защиты группы для своих участников, но и тенденции идентификации студентов с группой, степень ее референтности для них, их готовность включиться в этот процесс.

Личностная значимость группы как субъекта помощи проявилась во всех группах через способность индивидов дифференцировать различные аспекты ее актуализации. Достаточно согласованно студенты отмечают такие ее аспекты, как нравственное содержание помощи, наиболее оптимальные способы ее реализации, характер установок группы по данному феномену, собственную позицию в этом процессе.

Наиболее чувствительны группы всех уровней развития к содержанию помощи, опосредованному духовно-нравственными ценностями: добротой, искренностью, участием, вниманием к человеку. В этой связи можно сослаться на следующие высказывания: «... в этой единственной группе я могу видеть друзей с надеждой и искренностью, ... мне очень хорошо в моей группе, ... в моей группе больше сторонников поддержки, чем предателей, ... группа учила переживанию и всему, ... она поощряла, вдохновляла меня, ... духовная близость, взаимопонимание, положительная энергия, ... со мной переживала взлеты и падения и помогла мне пережить горе, ... отсутствие зависти в учебе, ... они естественные».

Однако иногда отмечаются тенденции равнодушия группы к нарушению моральных норм («... два человека не любят меня из-за цвета моей кожи и языка и пытаются доминировать надо мной, а другие – в стороне»), случаются ситуации «незамечания» студента в группе («... вся группа мне не поможет, может быть, окажут помощь один-два человека, близких мне»). Такие редкие факты отмечены во всех группах, но в развитых группах это явление единичное, зато в развитых группах наиболее разнообразно представлены формы нравственной поддержки.

Важными для самочувствия студентов оказались способы проявления поддержки. Наиболее желанны такие способы, как постоянное внимание к жизнедеятельности индивида, забота и любовь к нему, соучастие многих членов группы и группы в целом.

Наиболее оптимальные, «теплые» способы поддержки типичны для высокоразвитых групп, для которых характерны следующие проявления: «... мы делимся любовью и заботой о других, ... студенты ободряют меня, вселяют в меня мотивацию, ... духовная близость и единство держат одноклассников внутри группы и охраняют от внешнего».

Установлено, что надежность, последовательность и систематичность действия группы как субъекта помощи во многом определяется сложившейся в ней установкой на соответствующую роль. Характерно то, что характер данной

установки в большинстве случаев складывается и проявляется уже на первом курсе и держится до третьего-четвертого курса, а затем возможны заметные изменения в лучшую или худшую сторону, что определяется уровнем развития группы.

Типичное содержание благоприятной установки, по мнению студентов, проявляется в «материнской» заботе, что отражено в суждениях типа: «...ничего не скрывают, все выносят на обсуждение, все добрые, ... чтобы поддержать и помочь мне решить проблему, ... каким-то образом узнают о моей проблеме и готовы помочь мне, ... они всегда будут со мною в горестях и радостях, ... моя группа добрая и готовая помочь».

Важно заметить то обстоятельство, что в большинстве случаев, особенно в развитых группах, студенты не являются пассивными потребителями «услуг группы», а активно включаются в процесс, заявляя свою позицию включиться в жизнедеятельность группы и содействовать установлению морально-психологического климата.

Подводя итоги проведенного анализа, можно сделать следующие выводы:

а) структурный характер психологической поддержки иностранных студентов со стороны академической группы обеспечивает ее значительные потенциальные возможности в повышении учебной деятельности студентов;

б) группа как субъект психологической поддержки для иностранных студентов играет роль благоприятной социальной среды («социального оазиса»), смягчающей трудности приспособления к новой культуре и образовательной среде;

в) способность группы к психоэмоциональной помощи является одним из факторов сохранения и повышения психического и психологического здоровья иностранных студентов.

2.4.2. Социально-психологические установки студентов на группу как субъект помощи

Уже отмечались полученные нами данные о значимости групп для адаптации иностранных студентов к новой культуре, что подтверждает гипотетическое положение о возможности становления у студентов ценностно-смыслового отношения к группе, в частности в форме различных установок.

В ходе эмпирического исследования выявлены следующие наиболее типичные установки:

- а) стремление реализовать личностный потенциал в основном в своей группе;
- б) принятие норм и ценностей группы;
- в) оказание помощи группе и её участникам;
- г) представление об идеальной группе.

Социально-психологическим основанием для указанных установок, согласно нашим данным, выступает феномен «включённость студентов в совместную активность группы». Как известно, включённость представляет собою не только согласие с социально-психологическими характеристиками группы (цели, ценности, нормы, роли и т.д.), но и готовность их развивать и защищать.

Эмпирически установлена разная степень выраженности установок и их иерархическое положение (ранг) в группах полярного развития (табл. 6).

Общим для всех групп, как следует из этой таблицы, является менее выраженная установка «Стремление реализовать свой личностный потенциал в группе». Данную ситуацию можно объяснить многоплановым включением иностранных студентов (согласно планам воспитательной работы вуза с иностранными студентами) в культурные мероприятия на факультетском, вузовском и других уровнях. Наиболее целесообразным в этой ситуации следует считать оптимальное распределение активности студентов во всех социальных системах, в первую очередь в своей группе.

Состояние выраженности установок студентов к группе
(в группах разного уровня развития)

№ п/п	Установки	Состояние выраженности (%)			
		Группы высокого раз- вития		Группы недостаточно- го развития	
		значи- мость	ранг	значи- мость	ранг
1	Стремление реали- зовать свой лично- стный потенциал в группе	65	3	50	3
2	Принятие норм и ценностей группы	75	2	65	1
3	Оказание помощи группе и её участ- никам	82	1	55	2

Такое положение складывается в развитых группах, где выраженность установки достаточно представлена – 65%; в группах недостаточного развития она заметно ниже – 50% (табл. 6).

Наиболее показательны характеристики данной установки, отражающие успешность её реализации, открытую поддержку со стороны группы или отдельных студентов. Следовательно, для подкрепления реализации установки важен механизм обратной связи, что наиболее полно проявляется в суждениях: «...любая идея, которую я высказываю, в группе принимается позитивно, ...они относятся ко мне, как к своему наставнику и всегда ждут моего совета, это заставляет меня учиться лучше, ...я могу хорошо проявить себя по всем предме-там, ...они просят меня учить их, когда что-то не поняли, ...я хочу весело про-водить время в группе».

Однако отдельные студенты не считают целесообразным проявлять себя в своей группе по разным причинам, но больше всего из-за недостаточно высо-кого авторитета группы, нежелания идентифицироваться с ней, о чём говорят следующие высказывания: «...я бы воспользовался шансом приобрести опыт обучения и общения в других группах, ...если бы у меня была другая хорошая

группа, я бы поменяла группу, ...я хочу перейти в другую группу, чтобы встретить разнообразных студентов».

Более выражены в развитых группах и остальные установки: «Оказание помощи группе и её участникам» и «Принятие норм и ценностей группы», причём ведущей является установка на оказание помощи группе и её участникам (первый ранг). Приоритет данной установки, по нашему мнению, отражает действенный практически значимый аспект позиции студента в группе, а также практическую реализацию на деле, в деятельности и общении другой установки «Принятие норм и ценностей группы».

В группах недостаточного развития, во-первых, вышеуказанные установки менее выражены (табл. 7), а, во-вторых, наиболее практически важная для группы установка – «Оказание помощи группе и её участникам» – менее представлена, чем установка «Принятие норм и ценностей группы». Это ослабляет реализацию потенциала данной установки в деятельности и общении.

В группах недостаточного развития у ряда студентов сформировалась негативная установка на поддержку группы, о чём говорят следующие суждения: «...молчу, не вмешиваюсь, если это не касается меня, ...хочу посмотреть, что будут делать другие, ...на самом деле у нас нет общей проблемы, которая касалась бы каждого».

Надо заметить, что подобная ситуация, только в меньшей мере, наблюдается и в развитых группах.

Позитивная установка, особенно в развитых группах, характеризуется высокой устремлённостью, целенаправленностью и доброжелательностью: «...смотрю, думаю, наблюдаю за сторонами, решаю, кто прав и поддерживаю того, кто прав, ...сделаю всё, что в моих силах, чтобы поделиться с другими и решать проблемы, ...всегда поддерживаю, помогаю, советую, ...поддерживаем друг друга в трудных ситуациях, ...хотел бы решать проблемы, но не с позиции лидера, а просто студента, ...готов поддерживать других в обычных и трудных ситуациях».

Проблемной для недостаточно развитых групп является ситуация соотношения позитивных и негативных установок относительно принятия норм и ценностей группы. Обращает на себя внимание жёсткая позиция ряда студентов по отвержению группы, например, в суждениях: «...я хотела бы быть в более решительной и трудолюбивой группе, ...моя группа не сплочённая, нет коллективизма, ...предпочитаю быстро поменять группу, ...чтобы смотрела на человека как на человека, а не «порванную бумагу», ...девушки владеют группой, ...улучшить коллективную работу, ...предпочитаю поменять группу» и т.д.

Противоположная тенденция складывается в развитых группах, где преобладает фактор привлекательных для студентов качеств группы: её сплочённость, направленность на учёбу, высокие моральные качества, активность. Данные качества раскрываются в следующих суждениях: «...группа разделяет общую цель учёбы, а не просто цель каждого, ...мы делимся любовью и заботой о других, ...в моей группе такие славные ребята, ...в моей группе дружба, ...студенты стараются учиться и приобретать знания и другую информацию с любовью, ...все студенты хорошо ходят на занятия, не опаздывают, ...моя группа активная, воодушевляющая и т.д.».

2.4.3. Влияние группы на состояние социального самочувствия иностранцев студентов

Известно, что социальное самочувствие личности как степень удовлетворенности жизнью является одним из ведущих факторов самореализации личности и одновременно следствием самореализации и условием ее достижения (Брушлинский А.В., 1995).

В соответствии с этим для изучения социального самочувствия иностранных студентов были выбраны следующие взаимосвязанные критерии:

- осознание положительного образа Я, которое, по данным ряда авторов, обеспечивает оптимизацию отношений личности с социумом (Лунев Ю.А., Чернышев А.С., 2005);

- ощущение дискомфорта как показателя затруднений личности в социуме.

Согласно нашему замыслу, данные критерии позволяют выявить степень успешности-неуспешности в учебе и положение студента в группе. Еще один выбранный нами критерий – «проблемное поле» – носит более обобщенный характер, отражающий состояние социального (личностного, профессионального, коллективистического) самоопределения в ряде социальных сфер жизнедеятельности студентов – группе, факультете, вузе, социальных организациях более высокого уровня.

Обратимся к эмпирическим данным о состоянии социального самочувствия иностранных студентов в соответствии с критериями «осознание положительного образа Я» и «ощущение дискомфорта», представленным на рис. 2.

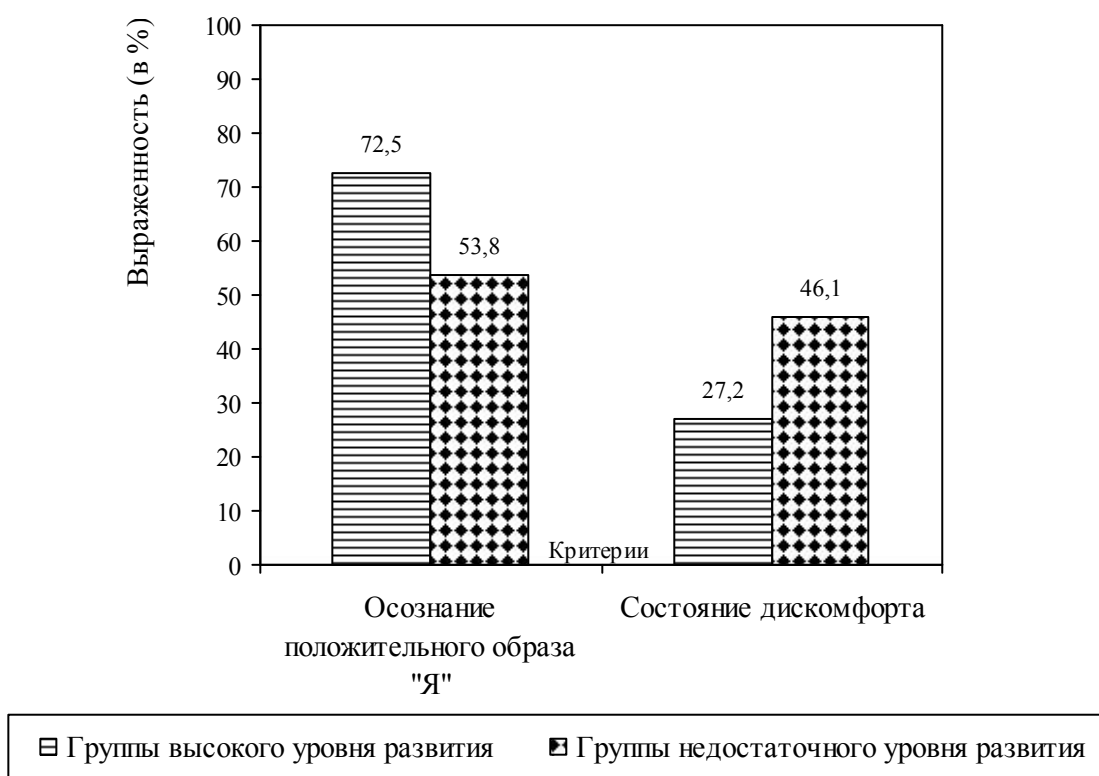


Рис. 2. Состояние социального самочувствия иностранных студентов

Представленные результаты показывают достаточно напряженное состояние социального самочувствия студентов, включающего и позитивные, и

негативные компоненты в группах как высокого, так и недостаточного развития.

Источником положительного образа «Я» выступает комплекс причин, включающий прежде всего такие положительные личностные качества, как ответственность, трудолюбие, интерес (любовь) к учебе, умственные способности, а также удовлетворенность своим положением в группе и, конечно же, — успехами в учебе.

Важно отметить высокую способность студентов к рефлексии по этой позиции, что представлено в следующих психологически емких суждениях: «... хорошо учусь и полезен для других, ... хороший студент, но немного шаловливый, ... ответственный, умный, способный, ... я всегда на вершине, ... я смогу быть хорошим доктором, ... в моей группе я счастлив, ... я — хорошее дополнение к группе, ... я трудолюбивый, хорошо учусь, ... мне нравится учиться и заниматься с моими преподавателями, ... быть рядом с другими» и т.д.

В развитых группах помимо более выраженного состояния позитивного социального самочувствия (72%), преобладают нравственно обогащенные основания, раскрывающие готовность объединить свои возможности с другими, например, « ... я хорошо учусь и полезен для других, ... я — хорошее дополнение к другим».

Негативное социальное самочувствие как ощущение дискомфорта обуславливается в принципе также личностными и групповыми факторами только противоположного качества. Однако в этой сфере преобладающими являются напряженные или даже конфликтные отношения студентов с группой, о чем говорят следующие суждения: «... мне жаль, что я не чувствую себя уверенной, поэтому некоторые беседуют, когда я отвечаю, поэтому я стесняюсь отвечать, ... из-за преподавателей, ... я не буду хорошо учиться, потому что группа считает меня неспособной, ... я не уверена, потому что моя учеба идет ко дну, ... когда мне трудно, мне не придут на помощь, ... они не должны быть так зави-

стливы ко мне, ... чтобы они не злословили (клеветали) за спиной друг друга, ... ко мне относятся несправедливо в этой группе» и пр.

Для выяснения более полного показателя степени интеграции иностранных студентов с новой культурой рассмотрим эмпирические данные по критерию «Проблемное поле студента».

Опираясь на результаты ряда исследований, отмечающих негативные тенденции в духовно-нравственной сфере современных студентов (Иванова М.А., 1993; Юревич А.В., 2011), мы исследовали структуру проблемного поля иностранных студентов. При этом мы исходили из положения о влиянии проблемного поля на включенность студентов как в учебную, так и в другие сферы совместной активности группы.

В результате выявлена достаточно многоплановая структура проблемного поля, включающая следующие виды проблем: учебно-профессиональные, личностные, социально-психологические и социальные, бытовые (финансовые, условия проживания, состояние здоровья, климатические особенности данной территории и др.). Подчеркнем, что обнаружилась определенная часть студентов – от 10% до 35%, – которые не считают, что испытывают проблемы в жизни: «... у меня нет проблем, живу нормально, как я этого хотел».

Значимость, «удельный вес» каждого вида проблем в общей структуре имеет специфические особенности в студенческих группах разного уровня социально-психологической зрелости – достаточно высокого, среднего, недостаточного (табл. 7).

Как следует из таблицы, количественные характеристики, «удельный вес» проблем каждого вида в общей структуре наиболее специфичны для групп достаточно высокого уровня развития, где наиболее выражены учебно-профессиональные проблемы и личностные, а бытовые и особенно социальные и социально-психологические заметно снижены.

Состояние проблемного поля студентов в группах
разного уровня развития

№ п/п	Структура проблемного поля	Группы высокого уровня развития		Группы среднего уровня развития		Группы недостаточного уровня развития	
		«Удельный вес» в %	Ранг	«Удельный вес» в %	Ранг	«Удельный вес» в %	Ранг
1.	Учебно-профессиональные проблемы	37,5%	1	24,0%	3	21,4%	3
2.	Личностные проблемы	35,1%	2	26,2%	2	28,6%	2
3.	Социально-психологические проблемы	20,3%	4	40,3%	1	35,7%	1
4.	Бытовые проблемы	7,5%	3	9,5%	4	14,3%	4
	Итого: имеют проблемы	73,0%		71,0%		65,0%	
	не имеют проблем	27,0%		29,0%		35,0%	

Такие структурные особенности проблемного поля иностранных студентов в данных группах можно считать оптимальными по следующим соображениям:

а) незначительная распространенность проблем в социальной и социально-психологической сферах отражает достаточно высокий уровень адаптации студентов к новой культурной среде, определенную интеграцию с ней, что является важным условием успешности в учебной и других видах деятельности. Минимизация бытовых проблем еще более усиливает вышеуказанную тенденцию;

б) достаточно высокий «удельный вес» учебно-профессиональных и личностных проблем косвенно отражает наиболее полную включенность студентов в учебный процесс, требующий от них больших усилий, обнажающий не только высокие психологические качества обучающихся, но и определенную незре-

лость в интеллектуальной, эмоционально-волевой сферах, индивидуальных особенностях (темперамент, способности, характер), а также в личностном статусе в целом.

Кроме того, число так называемых «беспроблемных» студентов не очень велико, особенно по сравнению с группами недостаточного высокого уровня развития. Сам феномен «беспроблемности», на наш взгляд, является очень сложным образованием, отражающим, с одной стороны, – социальную инфантильность, низкую мотивацию обучения, позицию стороннего наблюдателя, а с другой, – своеобразную психологическую защиту от травмирующих ситуаций.

Специфические особенности проблем каждого вида. Учебно-профессиональным проблемам присуща высокая напряженность, энергизация, сопряженность со стрессом.

В структуре учебно-профессиональных проблем «академический» стресс занимает ведущее место по сравнению с проблемами мотивации, уровнем общей подготовки, умственными способностями и др.

«Точками» стрессовых состояний студентами называются следующие ситуации: нехватка времени, трудоемкость учебных заданий, итоговые и промежуточные контроли, освоение предметов специализации. Тяжело переживается общее состояние страха от возможных неудач.

Данная картина наиболее характерна для студентов из высокоразвитых групп, что можно объяснить высокой мотивацией групп на качество обучения, полной включенностью студентов в учебный процесс. Все это позволяет им дифференцированно, адресно осознавать возникающие трудности, что может служить основой самоорганизации, конкретным обращением за помощью к различным субъектам помощи (товарищи, преподаватели, деканат и т.д.).

В группах среднего и недостаточного развития стрессогенность заметно ниже, а также наблюдается иное, более поверхностное осознание источников стресса. В данных группах осознание учебных трудностей носит более размытый, абстрактный характер, т.е. указываются второстепенные, а упускаются ведущие факторы. Например, в качестве основных причин указываются следующие

щие: «... слишком много учебы, ... иногда трудная учеба, ... всякие ситуации мешают учебе, ... не могу хорошо учиться из-за работы» и т.д.

В сфере социальных и социально-психологических проблем наиболее значимыми оказались трудности в интеграции с новой культурой, например, наиболее часто указывались суждения типа: «... мешает культура окружающей среды, ... мне не нравится эта культура, ... опасаясь людей вокруг себя» и т.д.

И в этой сфере также можно вычленить специфическую роль учебных групп разного развития в содержании данных проблем.

Так, для высокоразвитых групп характерно активное стремление к преодолению трудностей адаптации в новой среде, поиск путей сближения с ней, устремленность в будущее. Это отражается в таких суждениях: «... расширять встречи с новыми людьми совершенно другого характера, ... адаптироваться к ситуациям, в которых не был раньше, ... адаптироваться к общественному влиянию» и т.д.

Общее в количественных характеристиках проблемного поля студентов в группах среднего и недостаточного уровней развития состоит в высоком «удельном весе» социально-психологических и социальных проблем (хотя качественно, по содержанию, эти и другие проблемы в данных группах имеют существенные отличия, о чем будет сказано ниже).

Такую ситуацию можно объяснить сохранением у студентов указанных групп негативных установок к новой среде («Я не люблю эту культуру»), несложившимся психологическим единством в группах и задержкой адаптации к новой среде. Это касалось не только первокурсников, но и студентов вторых и третьих курсов.

Отличительной особенностью проблемного поля в этих группах является заметно большой процент «беспроблемных» студентов в группах с недостаточно высоким уровнем развития и несколько сниженный показатель учебно-профессиональных проблем.

Личностные проблемы носят многоплановый характер: от привязанности к интернету, плохого настроения («...тоска»), низкой саморегуляции

(«...часто раздражаюсь») до страданий гражданского характера («... переживание за всех», «... страдаю из-за несправедливости», «... высокая чувствительность к происходящему») и т.п.

Проблемы, связанные с профессиональным становлением, наиболее выражены в группах высокого и среднего уровней развития. В этой связи наиболее показательны установки на успешное овладение профессией: «...стремление к совершенству, безупречности», «... мои постоянные мысли о профессии», «... мой собственный стиль мышления, мои взгляды» и т.д., хотя достаточно полно представлены и общечеловеческие слабости: «... моя лень», «... моя любовь», «... низкая уверенность, застенчивость», «... неумение использовать время» и др.

Проблемы низкой мотивации, изоляции наиболее типичны в недостаточно развитых группах: «... нет вдохновения, энтузиазма», «... стремление быть изолированной», «... мое самолюбие» и т.д..

Достаточно острыми оказались **проблемы бытового характера**: жалобы на проблемы с проживанием в общежитии («...шумно», «... мешают соседи»); плохое здоровье (к сожалению, не единичные случаи); нехватка денег, жесткий климат («... холодно»); нет теплоты семейного очага. К бытовым условиям более чувствительны студенты из групп высокого уровня развития.

Вышеописанные особенности проблемного поля присущи всем иностранным студентам, однако есть и некоторые отличия по разным критериям. Так, в зависимости от этнической принадлежности наблюдались определенные диспропорции в структуре проблемного поля: самый высокий «удельный вес» социальных проблем у китайских студентов, у них же практически не обозначены бытовые проблемы, а самый низкий – у студентов из Западной Европы; меньше учебно-профессиональных проблем в группах смешанного (многонационального) типа, особенно в группах, включающих русских и иностранных студентов. Стрессогенные ситуации в учебе наиболее выражены у студентов из

Индии, Камбоджи, Южной Америки и наиболее сглажены у российских студентов.

2.4.4. Представления иностранных студентов об идеальной группе

Изучение представлений студентов о свойствах идеальной группы было связано с гипотетическими предположениями о защитных функциях группы для индивидов в условиях другой культуры.

Такой подход предполагал возможным заинтересованность иностранных студентов в психологическом совершенствовании их группы, в ее приближении к идеальному уровню.

Полученные эмпирические результаты в целом подтвердили наше предположение. Заинтересованность в совершенствовании группы по пути к идеальному состоянию проявилась в актуализации продуктивных представлений об идеальной группе, включающих ряд конкретных, социально ценных и лично значимых качеств идеальной группы. В итоге определилась социально-психологическая модель идеальной группы, наделенная рядом конкретных признаков (характеристик), всего свыше 11. Но более согласованно выделено семь наиболее значимых признаков, наиболее полно отражающих потребности и интересы студентов, но по-разному выраженных в группах различного уровня развития (табл. 8).

Большие надежды возлагают студенты на оптимальную структуру группы в зависимости от этнической принадлежности. Во всех группах высоко оценивается вариант формирования групп из представителей разных этносов. Студенты считают, что интернациональные группы во многом облегчают проблемы обучения и «... будут идти только вперед», т.к. в них «... можно обогатиться знаниями из разных культур, установить благоприятный психологический климат и даже – сохранить психику».

Студенты полагают, что межэтническая культура способна ослабить негативные стереотипы замкнутых этносов, мешающих учебе и межличностным

взаимоотношениям. Однако, часть студентов (5-12%) считает идеальным вариант учебной группы из представителей одного этноса. Крайнюю позицию – абсолютизация принципа разнообразия группового состава по этническому принципу, – занимают студенты из недостаточно развитых групп, что, по нашему мнению, можно объяснить желанием данной категории молодежи решить учебные и другие проблемы одним универсальным способом, как панацеей от всех бед.

Таблица 8

Состояние характеристики модели идеальной группы

№ п/п	Характеристики группы	Выраженность в группах разного уровня (%)					
		Группы высокого развития		Группы среднего развития		Группы недостаточного развития	
1.	Аналог реальной группы	9,0%	5	7,0%	6	0,3%	6
2.	Однообразная по этническому признаку	5,0%	6	12,0%	3	0,7%	5
3.	Разнообразная по этническому признаку	34,0%	2	43,0%	1	50,0%	1
4.	Сплоченность по личностному потенциалу (по ЦОЕ)	39,0%	1	21,6%	2	20,0%	2
5.	Группа как субъект взаимопомощи	18,0%	3	7,1%	5	0%	7
6.	Позитивный эмоционально-психологический климат («мажор»)	9,3%	4	0%	7	5,4%	3
7.	Свобода выбора индивидуумом группы (открытая группа)	4,6%	7	9,6%	4	5,0%	4

Значимостью в идеальной группе наделяется признак «Сплоченность группы», в содержание которого вносятся высокие свойства личностного потенциала – «... способности, мотивацию к учебе, «хорошие характеры», разнообразные умственные способности, таланты» и т.д., – на базе которых возможно объединение, сплочение всех членов группы. В группах всех уровней этот

признак занимает одно из центральных мест: в высокоразвитых – первое, в остальных – второе место. Однако выраженность, «удельный вес» признака в общей модели заметно уменьшается в зависимости от снижения уровня развития групп (табл. 8).

Идеальная группа как субъект помощи и взаимопомощи актуализируется в представлениях студентов развитых групп и «пропущена» в сознании студентов из недостаточно развитых групп, что можно объяснить различным влиянием реального опыта взаимопомощи или его отсутствия в повседневной жизнедеятельности учебных групп.

Чтобы более наглядно представить особенности идеальной модели группы в представлениях студентов из групп разных категорий, воспользуемся графиком (рис. 3).

В структуре идеальной модели группы, предлагаемой студентами развитых групп, выражены все семь признаков с приоритетным положением наиболее значимых для успешности учебы и социального самочувствия студентов признаков:

- сплоченности группы на основе ценностного единства истинно студенческих качеств личности – способностей, положительной мотивации учения, здоровых характеров, разнообразия талантов и т.д.;
- толерантных установок на принятие культур других этносов и их представителей;
- направленности группы на взаимопомощь в различных сферах жизнедеятельности.

«Не забыт» важный для социального самочувствия студентов и благоприятный психоэмоциональный климат («мажор»), а также вариант возможного выбора студентом группы или перевод в другую группу, что иногда для отдельных студентов в проблемных ситуациях является спасительным актом.

Признак «Однообразие группы по этносу» отражает гибкость модели, ее соответствие различным объективным обстоятельствам.

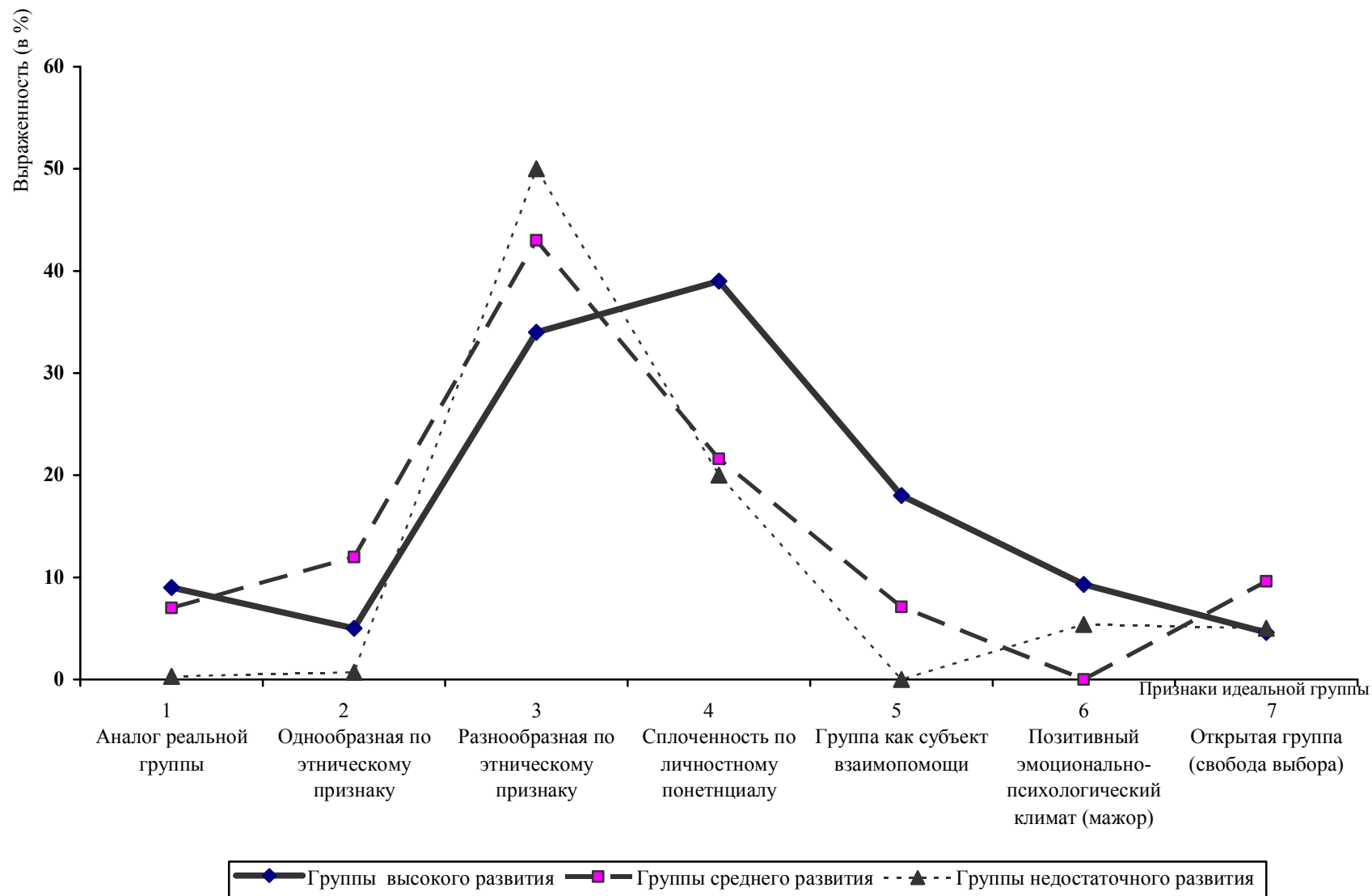


Рис. 3. Модель идеальной группы в представлении иностранных студентов

Особую роль играет признак «Идеальная группа как аналог нашей группы», обеспечивающий близость идеальной группы к реальности, ее возможную достижимость, что порождает веру в совершенствование, развитие уже функционирующей группы. Таким образом, данная модель обладает признаками целостности и функциональности.

В итоге можно считать, что модель идеальной группы, спроектированная студентами из развитых групп, создает наиболее благоприятные условия для качественной подготовки специалистов как в плане усвоения учебно-профессиональных знаний, так и в целях личностного развития.

Модель идеальной группы в представлениях студентов из групп среднего уровня развития близка к целостности и функциональности, но в ней «пропущен» такой важный признак, как «Благоприятный психоэмоциональный климат («мажор»)» и заметно снижены признаки «Сплоченность группы» и «Субъектность группы по взаимопомощи». Высокое значение признака «Разнообразие группы по этносу» можно оценить как некую иллюзию в решении многоплановых внутригрупповых проблем за счет только одного признака, недооценку (тем более однокоренное слово совсем недавно использовалось в этом же абзаце) роли системного проявления всех групповых признаков.

Позитивным фактором является включение в идеальную группу статуса реальной группы, что повышает роль образа идеальной группы как мотива совершенствования данной конкретной группы.

Модель идеальной группы в представлениях студентов из недостаточно развитых групп является весьма схематичной, фрагментарной, с нулевыми показателями по таким важным признакам, как «Субъектность по взаимопомощи», «Свобода выбора группы (или ее смены)», «Схожести с реальной группой». Снижен признак «Психоэмоциональный климат группы («мажор»)», зато предельно гипертрофирован признак «Разнообразие группы по этносу».

Фрагментарность данной идеальной модели, с одной стороны, отражает ограниченность роли реальной группы в жизнедеятельности студентов, что затрудняет формирование целостных представлений об идеальной группе, а с

другой, – снижает мотивацию на совершенствование группы по пути к коллективу.

Таким образом, содержание представлений студентов об идеальной группе не только отражает роль реальной учебной группы в профессиональной подготовке и успешной учебе, но и является мотивом совершенствования своей группы по пути к ее высшему уровню – коллективу.

2.5. Теоретические и технологические основы программы формирования коллектива студенческой группы

В работах по проблемам обучения иностранных студентов в России обосновывается создание системы воспитательной работы в вузе для адаптации этих студентов, но основное внимание уделяется личности, а не учебной группе (Лазаренко В.А., Конопля А.И., Степашов Н.С., Василенко Т.Д., 2011). Мы исходим из положения о целесообразности формирования учебных групп в качестве субъектов совместной деятельности, общения и отношений как наиболее эффективного пути адаптации иностранных учащихся к новой культуре, опосредованного высокими воспитательными возможностями группы как основной социальной организацией для каждого студента. Не случайно, А.С. Макаренко считал коллектив эффективным средством «прикосновения» к личности (Макаренко А.С., 1958).

В разработке теоретических и технологических основ программы воспитательной работы со студенческими группами иностранных студентов мы учитывали специфические социально-психологические особенности данных групп. С одной стороны, комфортная атмосфера в группе обеспечивает адаптацию к новой стране, и в этом случае выполняет, подобно семье, функцию психологической защиты, а с другой, – принятие новой культуры возможно только в рамках социальных организаций более высокого статуса – факультета, вуза, региона и т.д., и замыкание в условиях микросоциума может иметь негативные по-

следствия. Однако, перспективным представляется контакт с различными социальными организациями не только персонально, «в одиночку», но и в составе учебной группы, чтобы, «объединив свою энергию с энергией других индивидов, выйти на новый уровень взаимодействия с обществом», что А.В. Петровским и М.Г. Ярошевским оценивается как высшее проявление духовности человека (Петровский А.В., Ярошевский М.Г., 1998).

В итоге нами была разработана теоретическая основа программы, включающей следующие положения:

- группа становится субъектом совместной деятельности, общения и отношений, если она выходит за пределы собственно внутригрупповых задач и включается в совместную активность с другими социальными организациями;
- продуктивное взаимодействие групп с другими организациями зависит, согласно положениям С.Г. Елизарова, от формы включенности групп в систему социальных организаций (позитивную, позитивно отстраненную, негативно отстраненную, негативную) (Елизаров С.Г., 2009);
- психологическое взаимовлияние индивидов в группе достигается за счет комплексного использования форм организации совместной деятельности – ФОСД, по Л.И. Уманскому (Уманский Л.И., 2001).

Здесь для нас очень важным является методологический подход Б.Ф. Ломова о единстве теории, эксперимента и практики, а также о том, что психологические знания использовать напрямую, по принципу «короткого замыкания» не эффективно, а надо на основе этих знаний создать такие социальные условия, в рамках которых и сформируются психологические качества в соответствии с полученными знаниями. Таким образом, встает вопрос о проектировании таких социальных условий. Нам представляются наиболее продуктивными социальные условия типа «развивающих социальных сред» (А.С. Чернышев).

При разработке принципов и технологий проектирования развивающей социальной среды мы опирались также на идеи А.С. Макаренко и М.И. Воловиковой о преодолении негативных социальных факторов – социо-

культурной новизны, неопределенности, дезориентации вплоть до хаоса, возникающих в резко изменившихся социальных условиях, с помощью хорошего настроения («мажора»), ярких впечатлений, дисциплины, труда, организованности и праздника. М.И. Воловикова рассматривает праздник как мощное средство духовного обогащения человека, как «постижение смысла жизни» (Макаренко А.С., 1958; Воловикова М.И., 2003, 2005).

Опираясь на вышеизложенное, мы сформулировали следующее гипотетическое положение о сущности программы (ее теоретического и технологического разделов) воспитательной работы с группами иностранных студентов:

а) становление субъектных качеств группы – нравственных, деловых, творческих на базе направленности ее активности – обеспечивается включением группы в совместную активность в системе социальных организаций по линии: группа – другие группы – факультет – вуз – различные региональные организации (клубы, музеи, картинные галереи и т.д.);

б) комплексное использование форм организации совместной деятельности (ФОСД, по Л.И. Уманскому) в учебной, культурно-массовой, спортивной, трудовой и других видах способствует формированию оптимальной социально-психологической структуры группы (направленность и организованность занимают ведущие места в иерархической структуре);

в) актуализация ситуаций создания опыта ярких впечатлений и организация праздников обеспечивают формирование положительного социального самочувствия иностранных студентов как основы продуктивной связи индивида с социумом.

Для иллюстрации данного подхода приведем краткое описание наиболее типичных форм работы со студенческими группами, включающими иностранных студентов.

Иностранные студенты в картинной галерее

12 ноября 2011 г. у иностранных студентов КГУ был необычный урок в рамках курса «Страноведение России». Знакомство иностранцев с русской живописью проходило в Курской картинной галерее имени А.А. Дейнеки. Сту-

денты прослушали лекцию о Государственной Третьяковской галерее и Государственном Эрмитаже, о традициях русской иконописи, о произведениях известных русских художников. Лекция закончилась экскурсией по галерее и знакомством иностранцев с сокровищами Курской картинной галереи. Главным положительным моментом такого необычного урока можно назвать желание иностранцев своими глазами увидеть главные музеи Российской Федерации.

Литературная гостиная

24 января 2012 г. иностранные студенты КГУ пригласили учащихся городских школ и студентов филологического факультета в литературную гостиную, посвященную русской поэзии. На вечере в исполнении китайских и австрийских студентов звучали стихи и романсы на стихи Пушкина, Лермонтова, Есенина, Цветаевой, Симонова и др. Зрители были очарованы неожиданной трактовкой образов пушкинской Татьяны и Евгения Онегина, а также басней И.А. Крылова «Кукушка и петух». В завершении праздника свои любимые строки прочитал ректор КГУ, Вячеслав Викторович Гвоздев, что стало неожиданным и приятным сюрпризом для всех.

Теплая атмосфера, которая царила на празднике, наглядно показала всем присутствующим, что искусство способно нас объединять, и напомнила всем собравшимся, что русская литература – это наше богатство, которое мы должны ценить и сохранять.

Международный день солидарности студентов

15 ноября 2013 года в Курском государственном университете прошло празднование Международного дня солидарности студентов. Самым грандиозным мероприятием в рамках празднования стал традиционный концерт, в котором приняли участие иностранные студенты КГУ. Концерт был по-настоящему международным: на сцену университета выходили представители разных стран из всех уголков мира. Зрители могли оценить зажигательную бразильскую самбу и традиционный мужской арабский танец, лирическую песню на бирманском языке и поднимающий настроение вьетнамский квартет, пекинскую оперу и неподражаемый африканский рэп, а также многое другое.

В завершении концерта все участники концерта поднялись на сцену и признались в любви Курскому государственному университету своей финальной песней.

Принцип совместной активности охватывает все сферы жизнедеятельности группы, в том числе и учебу.

Реализация критерия «совместная активность» в учебной деятельности осуществлялась с помощью технологий коллективной работы.

Целесообразно применять следующие формы совместной работы на практических и лабораторных занятиях: в бинарных группах, в микрогруппах, комментирование устных ответов и рецензирование письменных работ с последующим их обсуждением в группе.

При этом необходимо соблюдать следующие условия:

а) сама учебная задача должна быть значимой, вызвать интерес всего коллектива, а также входящих в него микрогрупп;

б) нужен специальный учебный и дидактический материал (учебники, тексты, раздаточный материал и т.д.).

Преподаватель должен настроить группу на активный (творческий) коллективный поиск.

Экспериментальные данные показывают, что введение форм коллективной учебной деятельности (наряду с индивидуальной и фронтальной) заметно усиливает деловое общение, при этом значительно расширяется взаимопомощь, доброжелательность: одни добровольно оказывают помощь, а другие охотно ее принимают. Однако педагогу надо исключить условия, при которых возможно лишь показное участие в совместной работе.

Замер эффективности предлагаемой воспитательной программы возможен на основе оценки группового сознания (степени сплоченности по субъектным свойствам) и поведенческих показателей (успехов в учебе, спорте, художественной самодеятельности, добровольческой деятельности и т.д.), а в целом – по степени активности группы в социальной системе.

В процессе реализации указанной программы (2011-2013 годы) 13 экспериментальные студенческие группы общим объемом 158 студентов приобрели опыт многопланового взаимодействия с социальными институтами Курска, региона и других центров России (Москва, Белгород, Орел, Тула и др.): посетили музеи-усадьбы И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого, мемориалы южного и северного фасов Курской битвы, музейные и духовные центры России и др.

Диагностика состояния социально-психологических качеств в экспериментальных группах после завершения эксперимента показала достаточно выраженную положительную динамику как отдельных качеств, так и их структурные отношения.

Наиболее чувствительными к изменению во всех группах оказались нравственные качества и направленность активности группы, более консервативными – деловые и творческие качества, однако повысился «удельный вес» деловых качеств в общей структуре.

До эксперимента в большинстве групп деловые качества оценивались значительно ниже остальных, а после эксперимента их статус повысился и занял вместо четвертого третье место, а в отдельных группах и второе место после нравственных качеств.

В итоге определилась и позитивная динамика уровней развития групп, которая имела относительный характер в зависимости от различного исходного состояния групп до включения в эксперимент (рис.4).

До эксперимента все 13 групп в зависимости от уровня развития представляли все четыре категории (коллективы, автономии, кооперации, ассоциации), после эксперимента наметилась общая тенденция оптимизации качественного состава за счет роста групп-коллективов, групп-автономий, групп-коопераций и отсутствия групп-ассоциаций (рис. 4).

Согласно экспертной оценки учебной деятельности экспериментальных групп работниками деканатов в них улучшилась посещаемость, повысились активность студентов на практических занятиях и на лекциях, интерес к методическим материалам. Все это отразилось и на успеваемости: средний балл на

практических занятиях и на экзаменах находится в интервале от 3,9 до 4,2 (раньше – 3,7–4,0).

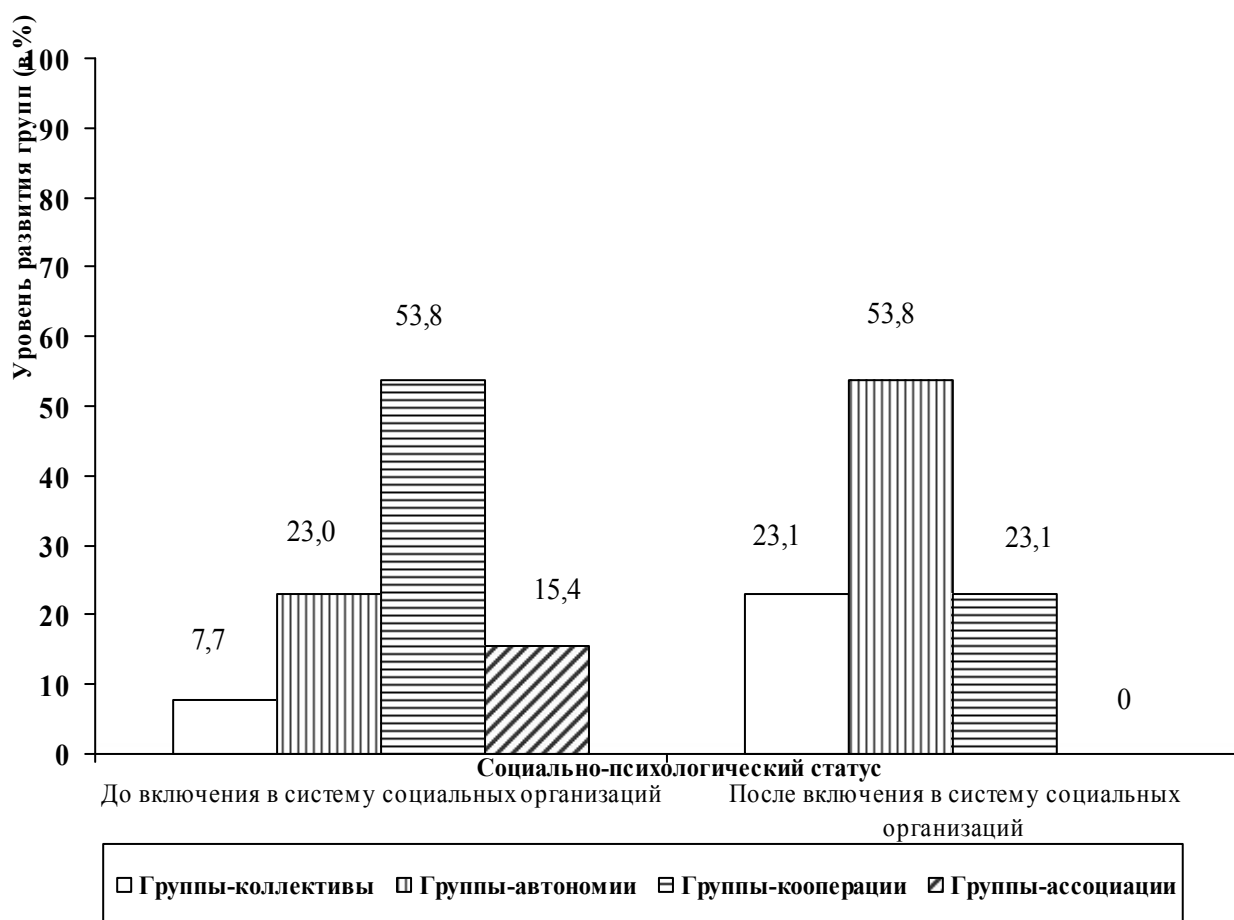


Рис. 4. Динамика социально-психологического статуса экспериментальных групп в условиях совместной активности с другими социальными организациями

Данная воспитательная программа осуществлялась при кафедре русского языка для иностранных студентов Курского госуниверситета (где автор работает преподавателем) при активном участии других преподавателей кафедры.

Оценка эффективности программы. На основании диагностики динамики субъектности экспериментальных групп в условиях данной программы можно сделать следующие заключения.

- Программа способствовала активному поведению иностранцев в ситуациях взаимодействия с новой для них культурой (проводили мастер-классы

«Русская традиционная кукла в сравнении с национальными куклами», соревновались по баскетболу с российскими студентами, катались на коньках и т.д.).

- Группы проявляли способность выбора наиболее благоприятных для себя социальных ситуаций, а также способность изменять социальную ситуацию в лучшую сторону.

- В групповом сознании формирование целостного образа группы («мы – группа») складывалось на основе разнообразных видов совместной деятельности – учебной, спортивной, культурно-массовой, общественно-политической и др., что повышало эффективность сплоченности группы.

- На поведенческом уровне группы вносили позитивные изменения в совершенствование ситуации социального окружения (факультет, вуз и т.д.).

- Морально-психологический климат в экспериментальных группах и социальное самочувствие членов групп приобретали положительный характер, что способствовало интеграции с новой культурой.

- Одним из показателей эффективности программы можно считать сложившийся позитивный образ о России и русском языке: «... за все эти встречи мы узнали о России и русском языке больше, чем за годы учебных занятий, ... мы всегда будем с теплотой вспоминать время, проведенное в Курске...».

- Включение экспериментальных групп в систему разнообразных социальных организаций в качестве субъекта совместной активности обусловило повышение уровня деловых, творческих, нравственных качеств и направленности активности, что в конечном итоге привело к позитивному изменению социально-психологического статуса групп за счет увеличения удельного веса групп-коллективов и групп-автономий в общей выборке (рис. 4).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ И ВЫВОДЫ

Концептуально-теоретический анализ научных работ по социально-психологическим проблемам качественной профессиональной подготовки иностранных студентов в вузе выявил существенную роль учебной группы как личностно значимой и социально ценной организации в их адаптации к новой культуре и повышении успешности учебной деятельности.

В итоге определены критериальные признаки социальной психологии группы как субъекта совместной активности – уровень социально-психологической зрелости в зависимости от состояния таких групповых качеств, как деловые, творческие, нравственные и направленность ее активности, – благодаря чему в группе создаются благоприятные условия для социального самоопределения личности в новой культуре и актуализируется личностный потенциал иностранных студентов для успешной учебы: оптимальная структура учебных мотивов, устойчивость мотивации профессионального выбора, принятие отдаленных целей обучения, формирование навыков и умений умственного труда и т.д.

Эмпирическое исследование с применением элементов естественного формирующего эксперимента, на основе разработанной автором исследовательской программы, подтвердило рабочую гипотезу. Установлено, что личностные аспекты успешности учебной деятельности иностранных студентов: состояние социального самочувствия в новой образовательной среде, оптимальная структура учебных мотивов, устойчивость мотивации профессионального выбора, принятие отдаленных целей обучения, – опосредуются следующими социально-психологическими факторами:

- а) состоянием деловых, творческих, нравственных качеств группы и направленностью ее активности;
- б) приобретением группой статуса субъекта психологической помощи своим участникам;
- в) установками студентов на принятие норм и ценностей группы.

Высокоразвитые группы занимают действенную позицию по принятию и выполнению основных атрибутов процесса обучения: систематического посещения занятий, добросовестной подготовки к практическим и лабораторным занятиям, использования современных методических материалов, реализации взаимопомощи и т.д.

Комплексная актуализация деловых, творческих и нравственных отношений при социально ценной направленности активности группы способствует приоритету положительных мотивов в структуре учебной мотивации, а также устойчивости мотивации профессионального выбора.

Гармоничное сочетание установок на успешное решение учебных задач с заботой о сохранении и развитии личностного потенциала создают в группе как благоприятный психологический климат для адаптации иностранных студентов к новым условиям, так и условия для повышения качества подготовки специалистов.

В группах такого типа создается двустороннее позитивное движение: группа заботится о студенте, а студент настроен оказать помощь группе.

В группах среднего и недостаточного уровней развития вышеуказанные тенденции проявляются не столь выражено, не так стабильно и целенаправленно.

В итоге социально-психологическая атмосфера в таких группах характеризуется неопределенностью относительно актуализации значимых для студентов вопросов жизнедеятельности, касающихся учебы, общения, отношений и т.д.

Система воспитательной работы с иностранными студентами, опирающаяся на включение учебных групп в качестве субъектов совместной деятельности, общения и отношений в жизнедеятельность социальных организаций разного уровня, способствует повышению уровня социально-психологической зрелости групп и превращению их в сплоченные коллективы, что является практически полезным результатом исследования и подтверждает существен-

ную роль академической группы в успешности учебной деятельности иностранных студентов.

ВЫВОДЫ

1. Концептуально-теоретический анализ научных работ по социально-психологическим проблемам качественной профессиональной подготовки иностранных студентов в вузе выявил существенную роль учебной группы как личностно значимой и социально ценной организации в их адаптации к новой культуре и повышении успешности учебной деятельности.

2. Уровень социально-психологической зрелости учебных групп опосредованно влияет на адаптацию иностранных студентов к новой культуре и успешность учебной деятельности.

3. Психологическая поддержка студентов наиболее полно реализуется через актуализацию следующих функций группового субъекта: стимулирование ответственного отношения к учебе; консультативная помощь в усвоении трудных разделов, тем; психоэмоциональная поддержка; обеспечение учебно-методическими материалами.

4. Оптимальная структура учебной мотивации и характер устойчивости профессионального выбора студентов определяются состоянием деловых, творческих, нравственных качеств группы и направленностью ее активности.

5. Состояние социального самочувствия иностранных студентов, степень принятия отдаленных целей обучения опосредуется характером социальных установок индивидов на группу как субъект совместной деятельности, общения и отношений.

6. Мотивация включенности студентов в совместную жизнедеятельность группы определяется социальными представлениями студентов об идеальной группе.

7. Реализация потенциала совместной активности группы через ее включение в качестве субъекта в систему социальных организаций является услови-

ем формирования коллектива студенческой группы, а, следовательно, и обеспечения успешности учебной деятельности иностранных студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии / К.А. Абульханова. – М. : Наука, 1973. – 288 с.
2. Акопов Г.В. Социальная психология образования / Г.В. Акопов. – М. : МПСИ: Флинта, 2000. – 296 с.
3. Акопов Г.В. Удовлетворенность учебной деятельностью как комплексный социально-психологический показатель адаптированности студентов / Г.В. Акопов // Социальная психология образования. – М. : Флинта, 2000. – С. 140.
4. Аминов Н.А. Модели управления образования и педагогические стили / Н.А. Аминов // Вопр. психологии. – 1994. – № 2. – С. 88–98.
5. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды: в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 129–267.
6. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
7. Андреева Д.А. Влияние адаптации студентов на учебную активность / Д.А. Андреева // Проблемы активности студентов. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1975. – С.76-83.
8. Андреева Д.А. Проблемы активности студентов / Д.А. Андреева. – Ростов-на-Дону : Эдема, 2005. – 159 с.
9. Антопольская Е.В. Воспитательные аспекты формирования личности специалиста на факультете по работе с иностранными учащимися в медицинском университете / Е.В. Антопольская, Ю.Д. Ляшев, Г.Н. Горяинова, Е.С. Литвинова // Личностно-компетентностный подход к повышению качества профессиональной подготовки иностранных учащихся : материалы международной научно-практической конференции. – Курск : Изд-во КМГУ, 2011. – С. 4–6.

10. Анцыферова Л.И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития / Л.И. Анцыферова // Психол. журн. – 1999. –Т. 20, № 1. – С. 6–19.
11. Асмолов А.Г. О смыслах понятия «толерантность» / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Век толерантности: научно-публицистический вестник. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2001. – 152 с.
12. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М. : Генезис, 2000. – 298 с.
13. Блинков Ю.Ю. Адаптация и аккультурация иностранных студентов в России / Ю.Ю. Блинков, Д.П. Солодухина // Личностно-компетентный подход к повышению качества профессиональной подготовки иностранных учащихся : материалы международной научно-практической конференции. – Курск : Изд-во КГМУ, 2011. – С. 13–15.
14. Бордовская Н.В. Педагогика. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
15. Братчикова Ю.В. Развитие межличностных взаимодействий как условие успешности субъекта учебной деятельности / Ю.В. Братчикова // Пути становления субъекта в информационном обществе : материалы Всерос. науч. Интернет-конференции, Ставрополь, 22–26 марта 2004 г. – Ставрополь : Ставропольский гос. ун-т, 2004. – С. 113–120.
16. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский // Сознание личности в кризисном обществе. – М. : Ин-т психологии РАН, 1995. – С. 28–41.
17. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 392 с.
18. Будко Е.В. Условия формирования толерантности у студентов первого курса / Е.В. Будко, Т.М. Григорьева, О.Ф. Кочинова, К.А. Лушов // Межэтническая толерантность как технология духовной практики : материалы региональной научно-практической конференции, посвященной 75-летию КГМУ, 28 сентября 2010 г. – Курск : Изд-во КГМУ, 2010. – С. 34–37.

19. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности / Л.П. Буева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 268 с.
20. Василенко Т.Д. Мотивационное обеспечение профессиональной подготовки иностранных учащихся в период обучения в вузе / Т.Д. Василенко, Н.Ю. Есенкова // Личностно-компетентный подход к повышению качества профессиональной подготовки иностранных учащихся : материалы международной научно-практической конференции. – Курск : Изд-во КГМУ, 2011. – С. 18–20.
21. Васильева С.А. Психологическая идентичность как условие успешной адаптации студентов к учебному коллективу / С.А. Васильева, Н.С. Копейна // Современные проблемы прикладной социологии и социальной психологии в трудовых коллективах. Тезисы докладов. – СПб. : Питер, 2005. – 332 с.
22. Вахтель Л.В. Индивидуальный стиль музыкально-исполнительской деятельности студента : монография / Л.В. Вахтель. – Воронеж : Воронеж. гос. пед. ун-т, 2004. – 134 с.
23. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
24. Витковская М.И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / М.И. Витковская, И.В. Троцук // Вестник РУДН, Сер. «Социология». – 2004. – № 6–7. – С. 267–283.
25. Воловикова М.И. Представления русских о нравственном идеале / М.И. Воловикова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – 332 с.
26. Воловикова М.И. Психология и праздник: праздник в жизни человека / М.И. Воловикова, С.В. Тихомирова, А.М. Борисова. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 142 с.
27. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 498 с.
28. Вьюнова Н.И. Интеграция и дифференциация университетского психолого-педагогического образования / Н.И. Вьюнова. – М. ; Воронеж : МПГУ, ВГУ, ВГИ МОСУ, 1999. – 236 с.

29. Гайдар К.М. Социально-психологическая концепция группового субъекта : монография / К.М. Гайдар. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2013. – 396 с.
30. Гайдар К.М. Субъектный подход к психологии малых групп : история и современное состояние / К.М. Гайдар. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2006. – 160 с.
31. Гапонов С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения / С.А. Гапонов // Психол. журн. – 1994. – Т. 15, №3. – С. 131–135.
32. Гебос А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению / А.И. Гебос // Воспитание, обучение, психическое развитие : тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. – М., 1977. – Ч. 1. – С. 8–50.
33. Гершунова Н.К. Значение инновационных педагогических технологий в обеспечении качества подготовки иностранных учащихся в медицинском вузе / Н.К. Гершунова, Н.В. Медведев // Личностно-компетентный подход к повышению качества профессиональной подготовки иностранных учащихся : материалы международной научно-практической конференции. – Курск : Изд-во КГСУ, 2011. – С. 21–23.
34. Горбов Ф.Д. Вопросы интегративной оценки групповой активности / Ф.Д. Горбов, М.А. Новиков // Тезисы докладов на II съезде психологов СССР. – М., 1963. – Вып. 3. – С. 12–22.
35. Горяинова Г.Н. Личностно-компетентный подход к организации образовательного процесса при работе с иностранными учащимися на примере кафедры патологической анатомии / Г.Н. Горяинова, Е.С. Литвинова, В.Т. Дудка // Личностно-компетентный подход к повышению качества профессиональной подготовки иностранных учащихся : материалы международной научно-практической конференции. – Курск : Изд-во КГМУ, 2011. – С. 26–29.
36. Горяинова Г.Н. Комплексный подход к повышению качества подготовки специалиста при обучении иностранных студентов (пути адаптации к образовательной среде университета) / Г.Н. Горяинова, Ю.Д. Ляшев, Е.В. Антопольская

- // Личностно-компетентный подход к повышению качества профессиональной подготовки иностранных учащихся : материалы международной научно-практической конференции. – Курск : Изд-во КГМУ, 2011. – С. 29–31.
37. Гребеньков Н.Н. Роль оптимального сочетания фундаментального и прикладного психологического знания в подготовке учителей / Н.Н. Гребеньков, А.С. Чернышев // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Проблемы высшего образования. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 2010. – № 2. – С. 18–21.
38. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В.В. Давыдов // Психол. журн. – 1998. – Т. 19, № 6. – С. 20–27.
39. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М. ; Воронеж : Моск. психол.-соц. ин-т : НПО «МОДЭК», 2004. – 750 с.
40. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности / А.И. Донцов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 128 с.
41. Донцов А.И. Психология коллектива / А.И. Донцов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 207 с.
42. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.
43. Елизаров С.Г. Мотивационно-ценностная включенность малой группы в социальную систему: опыт исследования / С.Г. Елизаров. – Курск : Курск. гос. ун-т, 1993. – 197 с.
44. Елизаров С.Г. Мотивационно-ценностная включенность малой группы в социальную систему (систему групп) различных типов (на материале исследования молодежных учебных групп) : дис.... д-ра психол. наук : 19.00.05 / С.Г. Елизаров. – Курск, 2010. – 444 с.
45. Елизаров С.Г. Теоретические аспекты изучения мотивационно-ценностной включенности малой группы в социальную систему : монография / С.Г. Елизаров. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2008. – 208 с.

46. Елизаров С.Г. Эффективность влияния референтной группы на формирование ценностных ориентаций личности : дис.... канд. психол. наук : 19.00.05 / С.Г. Елизаров. – Курск, 1993. – 256 с.
47. Жирнова И.Л. Психологические условия успешности обучения иностранных студентов с учетом когнитивных стилей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И.Л. Жирнова. – Курск, 2012. – 25 с.
48. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы / А.Л. Журавлев // Психол. журн. – 2009. – Т. 30. № 5. – С. 72–80.
49. Журавлев А.Л. Развитие концепции совместной деятельности в современной отечественной психологии / А.Л. Журавлев // Психология совместной жизнедеятельности малых групп и организаций. – М., 2001. – С. 120–135.
50. Журавлев А.Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования / А.Л. Журавлев // Совместная деятельность: методология, теория, практика. – М. : Наука, 1988. – С. 19–36.
51. Журавлев А.Л. Нравственная элита в российском обществе: концептуальные основы психологического исследования / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко // Вестник практической психологии образования. – 2010. – № 2 (23). – С. 28–35.
52. Зеер Э.Ф. Профориентология: теория и практика / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – М. : Высшая школа, 2005. – 159 с.
53. Иванов В.П. Инновационные образовательные технологии в обучении биологии иностранных студентов / В.П. Иванов, О.В. Васильева, Е.А. Новикова, Е.В. Трубникова // Личностно-компетентный подход к повышению качества профессиональной подготовки иностранных учащихся : материалы международной научно-практической конференции. – Курск : Изд-во КГМУ, 2011. – С. 49–51.
54. Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе : метод. рекомендации преподавателям /

- М.А. Иванова, Н.А. Титкова – СПб. : Санкт-Петербург. гос. техн. ун-т, 1993. – 15 с.
55. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. – <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-adaptatsii-inostrannykh-studentov-k-uchebnoi-deyatelnosti-na-fakult#ixzz33BzckaQE>
56. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с.
57. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М. : Академия, 2004 – 304 с.
58. Конопля А.И. Анализ удовлетворенности иностранных учащихся обучением в Курском государственном медицинском университете / А.И. Конопля, Т.Д. Василенко, Ю.Ш. Иобидзе // Личностно-компетентностный подход к повышению качества профессиональной подготовки иностранных учащихся : материалы международной научно-практической конференции. – Курск : Изд-во КГМУ, 2011. – С. 63–66.
59. Костромина Т.А. Социокультурная детерминация билингвальных коммуникативных затруднений : монография / Т.А. Костромина, Н.С. Степашов. – Курск : Изд-во КГМУ, 2007. – 176 с.
60. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий / В.В. Кочетков. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 416 с.
61. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) / В.В. Краевский. – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.
62. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 256 с.
63. Кричевский Р.Л. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 208 с.
64. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина – М. : ИЦПКС, 2001. – 273 с.
65. Лазаренко В.А. Система воспитания студентов Курского государственного медицинского университета: социологический анализ / В.А. Лазаренко,

- А.И. Конопля, Н.С. Степашов, Т.Д. Василенко. – Курск : Изд-во Курск. гос. мед. ун-та, 2011. – 129 с.
66. Лебедев О.Г. Проблемы теории подготовки специалистов в высшей школе / О.Г. Лебедев, Г.Е. Даркевич. – Воронеж : Изд-во. Воронежского университета, 1984. – 135 с.
67. Леонтьев А.А. Национальная психология и этнопсихология / А.А. Леонтьев // Советская этнография. – 1983. – № 2. – С. 80–82.
68. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
69. Лифшиц В.Я. Деятельность преподавателя вуза как развивающийся процесс / В.Я. Лифшиц, Н.Н. Нечаев // Повышение эффективности педагогической подготовки преподавателей вузов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – С. 27–28.
70. Личностно-компетентный подход к повышению качества профессиональной подготовки иностранных учащихся : материалы международной научно-практической конференции (14 апреля 2011 г., г. Курск). – Курск : Изд-во КГМУ, 2011. – 160 с.
71. Лобейко Ю.А. Психолого-педагогическая поддержка первокурсников в вузе: учебное пособие / Ю.А. Лобейко, Е.В. Таранова, С.В. Русинова. – Ставрополь : АГРУС, 2007. – 236 с.
72. Ломов Б.Ф. Теоретические и методологические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
73. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А.Н. Лутошкин. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
74. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М. : Политиздат, 1988. – 256 с.
75. Макаренко А.С. Собр. соч. : в 7 т. / А.С. Макаренко. – М. : АПН РСФСР, 1958. – Т 5.
76. Марахтанов А.Г. Исследование зависимости успешности обучения студенческой группы в вузе от ее состава / А.Г. Марахтанов, А.Г. Варфоломеев // Материалы международной научной конференции «Новые информационные тех-

- нологии и менеджмент качества» (22–29 мая 2009 г., Турция). – 2009. – С. 74–75. – URL:<http://marahtanov.ru/science/publ/2009belek2/index.html> (дата обращения: 28.11.2011).
77. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
78. Межэтническая толерантность как технология духовной практики. Материалы региональной научно-практической конференции, посвященной 75-летию КГМУ, 28 сентября 2010 г. – Курск : Изд-во КГМУ, 2010. – 156 с.
79. Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы академической успеваемости / Н.И. Мешков. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 84 с.
80. Милгрэм С. Эксперимент в социальной психологии / С. Милгрэм. – СПб. : Питер, 2000. – С. 54–75, 127–243.
81. Михеев В.И. Социально-психологические аспекты организаций. Стиль и метод работы руководителя / В.И. Михеев. – М. : Молодая гвардия, 1975. – 368 с.
82. Некрасова Е.В. Проблема успеха в современном социуме / Е.В. Некрасова // Профессионально-личностный потенциал успешности психолога в условиях модернизации образования : материалы международной научно-практической конференции, Барнаул, 26–27 ноября 2009 г. / под ред. Л.С. Колмогоровой, Ю.В. Трофимовой. – Барнаул : АлтГПА, 2009. – С. 64–68.
83. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – Кн. 2 : Психология образования. – 496 с.
84. Обозов Н.Н. К вопросу оптимальной совместимости психомоторной функции в групповой деятельности // Человек и общество. Вып. V. Л., 1969. – С. 144–148.
85. Обозов Н.Н. Психология управления группой / Н.Н. Обозов. – СПб. : Изд-во «Облик», 1999. – 144 с.
86. Панич О.Е. Динамика этнических стереотипов студентов, изучающих иностранный язык за рубежом (на примере русских и китайцев) : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / О.Е. Панич. – СПб., 2010. – 24 с.

87. Панов В.И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 347 с.
88. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999. – 259 с.
89. Петровский А.В. Психология в России. XX век / А.В. Петровский. – М. : УРАО, 2000. – 312 с.
90. Петровский А.В. Теория деятельностного опосредования и проблема лидерства / А.В. Петровский // Вопр. психологии. – 1980. – № 2. – С. 29–41.
91. Платонов К.К. О процессе самоукрепления коллектива / К.К. Платонов // Коллектив и личность. – М. : Наука, 1975. – С. 87–96.
92. Платонов К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. – М. : Мысль, 1972. – 216 с.
93. Позняков В.П. Психология малых групп / В.П. Позняков, В.А. Соснин // Психология XXI века / под ред. В.Н. Дружинина. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – С. 681–700.
94. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии / Л.Г. Почебут // Психология межкультурной толерантности : учебное пособие. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2007. – 281 с.
95. Пригожин А.И. Организации: системы и люди. Эффективность трудовых организаций в соц. обществе / А.И. Пригожин. – М. : Политиздат, 1983. – 176 с.
96. Проект «Salve!» («Здравствуй!») Правовая социализация иностранных студентов в Курской области). Учебно-методическое пособие / А.М. Борисов, И.О. Ткачева, С.С. Фатеев, О.И. Шумихина / под общ. ред. к.и.н. А.М. Борисова. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2010. – 76 с.
97. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М. ; Воронеж : Ин-т практ. Психологии : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

98. Психология и педагогика социального воспитания : сб. статей / ред.-сост. А.Г. Кирпичник. – Кострома : Изд-во Костромского госуниверситета, 2005. – 524 с.
99. Пыжова О.В. Опыт социологического исследования представлений о России и русских у иностранных студентов / О.В. Пыжова // Межэтническая толерантность как технология духовной практики : материалы региональной научно-практической конференции, посвященной 75-летию КГМУ, 28 сентября 2010 г. – Курск : Изд-во КГМУ, 2010. – С. 34–37.
100. Реан А.А. Психодиагностика личности в педагогической деятельности / А.А. Реан. – Ижевск, 1994. – 93 с.
101. Реан А.А. Психология изучения личности / А.А. Реан. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
102. Риэрдон Б.Э. Толерантность – дорога к миру: пер. с англ. / Бетти Э. Риэрдон. – М., 2001. – 304 с.
103. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 705 с.
104. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопр. психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–107.
105. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 415 с.
106. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход / В.В. Рубцов. – М., 2008. – 416 с.
107. Сарычев С.В. Надежность группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности: (социально-психологические основы) / С.В. Сарычев. – Курск : Изд-во Кур. гос. ун-та, 2007. – 155 с.
108. Сарычев С.В. Исследование мироощущения молодежных лидеров на рубеже XX-XXI веков / С.В. Сарычев, Ю.Л. Лобков // Личность и бытие: субъектный подход : материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008 г. – М. : Ин-т психологии РАН, 2008. – С. 394–397.

109. Сидоренков А.В. Социальная психология малых групп : учеб. пособие / А.В. Сидоренков. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2012. – 380 с.
110. Слостенин В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенин. – М. : АCADEMIA, 2003. – 566 с.
111. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
112. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 304 с.
113. Смирнов С.Д. Психологические факторы успешной учебы вуза / С.Д. Смирнов // Веб-сайт МГУ им. М.В. Ломоносова. – URL: <http://www.psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html> (дата обращения: 29.03.2012).
114. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 386 с.
115. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе: Метод. рекомендации преподавателям / М. А. Иванова, Н. А. Титкова. – СПб. : Санкт-Петербург. гос. техн. ун-т, подгот. фак. для иностр. граждан, 1993. – 15 с.
116. Степашов Н.С. Воспитательное пространство вуза / Н.С. Степашов // Высшее образование в России. – это 2010. – № 1. – С. 120–124.
117. Студенческое самоуправление: социально-психологические аспекты / И.Ф. Мягков, А.Н. Воробьев, А.С. Чернышев, Н.С. Степашов, Е.И. Дымов и др. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1990. – 104 с.
118. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н.Ф. Талызина. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
119. Темнова Л.В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования : дис. ... д-ра психол. наук.: 19.00.13 / Л.В. Темнова. – М., 2001. – 325 с.

120. Уманский Л.И. Личность, организаторская деятельность, коллектив: Избр. труды / Л.И. Уманский. – Кострома : Костром. гос. ун-т, 2001. – 208 с.
121. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
122. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований / Д.И. Фельдштейн // Бюллетень ВАК. – 2005. – № 6. – С. 1–11.
123. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности / Д.И. Фельдштейн. – М. ; Воронеж : Ин-т практ. Психологии : НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
124. Фестингер Л. Теории когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб., 1999. – С. 15–53.
125. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – С. 200–202.
126. Фомина Т.К. Выработка навыков самостоятельной работы иностранных студентов-медиков как расширение поля профессиональной ориентации / Т.К. Фомина. – Волгоград : ВолГМУ, 2004. – С. 17–21.
127. Фомина Т.К. Иностранные студенты в медицинском вузе России: интeриоризация профессиональных ценностей : автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 14.00.52 / Т.К. Фомина. – Волгоград, 2004. – 47 с.
128. Фомина Т.К. Становление личностного опыта студента-иностранца в процессе коммуникации / Т.К. Фомина // Философские, психологические и социально-экономические проблемы современного высшего образования. – Ставрополь : СКГТУ, 2000. – С. 111–114.
129. Форопонова А.А. Влияние включенности иностранных студентов в совместную деятельность группы на учебную мотивацию / А.А. Форопонова // Духовно-нравственные потенциалы молодежного коллектива: диагностика и развитие : материалы междунароуд. науч.-практ. конф. ... Курск, 21–23 марта

2013 г. / под общ. ред. А.С. Чернышева. – Курск : Изд-во КГУ, 2013. – Ч. 1. – С. 156–161.

130. Форопонова А.А. Влияние социально-психологических качеств группы на успешность учебной деятельности студентов (на материале изучения групп, включающих русских и иностранных студентов) / А.А. Форопонова // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – Т.1. – № 3 (23). – URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/025-026.pdf>.

131. Форопонова А.А. Влияние социально-психологической зрелости группы на личностное самоопределение студентов (на материале изучения групп, включающих русских и иностранных студентов) / А.А. Форопонова // Современные тенденции и проблемы психологической науки : материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 110-летию со дня рождения П.М. Якобсона, 17-18 мая 2012 г., г. Уфа / отв. ред. С.И. Галяутдинова, И.Н. Нурлыгаянов. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2012. – С. 212–216.

132. Форопонова А.А. Социально-психологические факторы и условия формирования субъектных свойств учебных групп иностранных студентов / А.А. Форопонова // Воспитательная деятельность вуза: инновационный подход : материалы Международной научно-практической конференции, Воронеж, 10–11 апреля 2014 г. : в 2 ч. / под. ред. И.Ф. Бережной, С.В. Поповой. – Воронеж : Изд. дом ВГУ, 2014. – С. 250–255.

133. Форопонова А.А. Субъектные свойства группы как фактор социального самоопределения иностранных студентов / А.А. Форопонова // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М. : Ин-т психологии РАН, 2013. – Т. 2. – С. 301–304.

134. Форопонова А.А. Отношение к здоровью в студенческой среде / А.А. Форопонова, О.А. Форопонова // Актуальные проблемы здоровьесбережения студенческой молодежи : матер. Всерос. науч.-практ. конф., 7 ноября 2013 г. – Курск : Юго-Зап. гос. ун-т, 2013. – С. 220–222.

135. Форопонова А.А. Ценностно-смысловые установки к группе как фактор адаптации иностранных студентов к российскому образованию / А.А. Форопонова // Психология образования: Модернизация системы образования в условиях введения в действие профессиональных стандартов (Москва, 8–10 апреля 2014 г). Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. – М. : Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2014. – С. 390–393.
136. Форопонова А.А. Влияние организованности группы на актуализацию индивидуальных особенностей участников в решении групповых задач / А.А. Форопонова, А.С. Чернышев // Психология индивидуальности : материалы IV Всероссийской научной конференции, г. Москва, 22-24 ноября 2012 г. / отв. ред. А.Б. Купрейченко, В.А. Штроо. – М. : Логос, 2012. – С. 201–202.
137. Форопонова А.А. Психолого-педагогические аспекты формирования положительного социального самочувствия иностранных студентов / А.А. Форопонова, А.С. Чернышев // Актуальные проблемы здоровьесбережения студенческой молодежи : матер. Всерос. науч.-практ. конф., 7 ноября 2013 г. – Курск : Юго-Зап. гос. ун-т, 2013. – С. 216–219.
138. Форопонова А.А. Роль студенческой группы в формировании учебной деятельности студентов (на материале изучения групп, включающих русских и иностранных студентов) / А.А. Форопонова, А.С. Чернышев // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Проблемы высшего образования. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 2013. – С. 135–138.
139. Форопонова А.А. Социально-психологические аспекты формирования духовно-нравственного здоровья современных студентов / А.А. Форопонова, А.С. Чернышев // Актуальные проблемы здоровьесбережения студенческой молодежи : материалы Всероссийской научно-практической конференции, 10 июня 2012 г. – Курск : Юго-Зап. гос. ун-т, 2012. – С. 29–34.
140. Форопонова А.А. Социально-психологические условия успешного профессионального становления студентов / А.А. Форопонова, А.С. Чернышев // Человек в сложной жизненной ситуации: клинико-психологические аспекты.

Материалы международной научно-практической конференции, КГМУ. – Курск-Вена : КГМУ, 2012. – С. 212– 216.

141. Форопонова А.А. Социально-психологический подход к формированию духовно-нравственной основы мироощущения и социального самоопределения учащейся молодежи / А.А. Форопонова, А.С. Чернышев // Психология образования: Модернизация психолого-педагогического образования. Материалы VIII Всерос. научно-практической конференции. Москва, 11-13 декабря 2012 г. – М. : Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2012. – С. 361–364.

142. Хрусталева Н.С. Психология эмиграции (социально-психологические и личностные проблемы) : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Н.С. Хрусталева. – СПб., 1996. – 332 с.

143. Хухлаева О.В. Актуальные проблемы поликультурного образования / О.В. Хухлаева // Материалы II Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». – М., 2006. – С. 171.

144. Чернышев А.С. Аппаратурные методики психологической диагностики группы в совместной деятельности / А.С. Чернышев, Ю.А. Лунев, С.В. Сарычев. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – 190 с.

145. Чернышев А.С. Организованность и лидерство в молодежных группах: теория, эксперимент, практика: Избранные труды / А.С. Чернышев. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2006. – 244 с.

146. Чернышев А.С. Студенческий психологический клуб как модель психологической службы в вузе / А.С. Чернышев, К.М. Гайдар, С.Г. Елизаров // Психология в вузе. – 2006. – № 1. – С. 85–97.

147. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.

148. Ширяева И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе / И.В. Ширяева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 93 с.

149. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2007. – 124 с.
150. Щуревич Г.А. Адаптация молодежи к высшей школе / Г.А. Щуревич, А.В. Зинковский, Н.И. Пономарев. – СПб. : Питер, 2004. – 226 с.
151. Юревич А.В. «Асоциальная социализация» как основа нравственной деградации общества // Вестник Российской академии наук. – 2011. – Т. 81, N 1. – С. 3–10.
152. Якунин В.А. Педагогическая психология / В.А. Якунин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 348 с.
153. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов / В.А. Якунин. – М. : Логос, 1994. – 155 с.
154. Яницкий М.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов на первом и втором курсах обучения в вузе / М.С. Яницкий // Вопросы общей и дифференциальной психологии. – Кемерово, 1997. – С. 60–68.
155. Ярославская И.М. Организация воспитательной работы с иностранными учащимися / И.М. Ярославская, И.А. Асадулаева, Т.П. Лебедева // Личностно-компетентностный подход к повышению качества профессиональной подготовки иностранных учащихся: материалы международной научно-практической конференции. – Курск : Изд-во КГМУ, 2011. – С. 149–151.
156. Anumonye A. African Students in Alien Cultures / A. Anumonye. – London : Black Academy Press, 1970. – 148 p.
157. Banks J.A. Multicultural education: Issues and perspectives (2nd ed.) / J.A. Banks & C.A. Banks. – Boston: Allyn & Bacon, 1993.
158. Bennett M.J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity / M.J. Bennett // Intern. J. Intercultural Relations. – Vol. 10, No. 10 (2). – P. 95–179.
159. Berry J.W. Acculturation and adaptation / J.W. Berry, D.L. Sam // Handbook of cross-cultural psychology: Social behaviors and application / eds. by H.C. Triandis and R. Brislin. – Boston : Allyn and Bacon, 1996. – Vol. 3. – P. 291–326.

160. Berry J.W. Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures / J.W. Berry // Applied cross-cultural psychology / eds. by W. Richard, L. Brislin, 1990. – P. 232–253.
161. Dodd C.H. Dynamics of intercultural communication / C.H. Dodd. – Madicon et al : Brown and Benchmark, 1995. – 333 p.
162. Furnham A. The mental health of foreign students / A. Furnham, L. Trezise // Social Science and Medicine. – 1981. – No. 17. – P. 365–70.
163. Hare A.P. Handbook of Small Group Research / A.P. Hare. – New-York, 1976.
164. Kim Y.Y. Communication and Cross-cultural Adaptation / Y.Y. Kim. – Philadelphia, 1988. – 245 p.
165. Linton R. The Cultural background of personality / R. Linton. – New-York : Appleton-Century Crofts, 1945. – 27 p.
166. Shade B.J. Cultural influences on learning: Teaching implications / B.J. Shade & C.A. New // Multicultural Education / eds. by J.A. Banks, C.A. McGee Banks (2nd ed.). – Boston : Allyn & Bacon. 1993.
167. Sherif M. Group conflict and cooperation: Their social psychology / M. Sherif. – London : Routledge & Kegan Paul, 1966. – 192 p.
168. Smith K.K. Paradoxes of Group Life: Understanding Conflict, Paralysis and Movement in Group Dynamics / K.K. Smith, D.N. Berg. – San Francisco : Jossey-Bass, 1987.
169. Still R. Mental Health in Averseas Students / R. Still // Proceedings of the British Health Association. – 1961. – P. 61.
170. Witkin N.A. Psychological differentiation in cross-cultural perspective / N.A. Witkin & J.W. Berry // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 1975. – Vol. 5. – P. 4–87.
171. Woolley A. Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups / A. Woolley, C. Chabris, A. Pentland, N. Yashmi, T. Malone // Science. – 2010. – Vol. 330. – P. 686–688.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ОПРОСНИК

Инструкция. Группа психологов просит Вас принять участие в небольшом исследовании. Ваше участие для нас очень важно, но оно будет полезно только в том случае, если Вы отнесетесь к делу серьезно и искренне.

Опросник состоит из фраз, которые Вам нужно закончить. Старайтесь долго не задумываться. Не заботьтесь о правилах грамматики – важно только, чтобы каждое предложение было понятно и закончено по смыслу. Иногда Вам может казаться, что некоторые вопросы повторяются. В этом случае не пытайтесь вспомнить, о чем Вы писали раньше, а просто отвечайте на данный вопрос.

Спасибо!

Факультет _____, курс ____, группа _____,

пол: мужской

женский

1. Мне нравится группа, в которой я учусь потому, что ...

2. Моя группа отличается от других групп тем, что ...

3. Когда у меня возникают трудности, то я надеюсь, что группа ...

4. Если бы мне предложили перейти в другую группу, то я бы ...

а) остался(ась) в своей группе, потому что ...

б) перешел(ла) в другую группу, потому что ...

5. Группа считает, что я...

6. В своей группе я чувствую себя уверенным, потому что ...

7. Группа помогает мне лучше учиться тем, что ...

8. От своей группы я ожидаю ...

9. Когда в группе возникают проблемы, то я...

10. После окончания ВУЗа я буду долго помнить группу, потому что ...

11. Если бы я был(а) деканом, то я бы создавал(а) такие группы, которые ...

Спасибо!

ОПРОСНИК

«Тенденции социального самоопределения современных студентов»

Уважаемые студенты!

В решении проблем современной высшей школы большую роль играют ценностно-смысловые ориентации студентов как фактор качественной подготовки специалистов высшей квалификации. Просим Вас принять участие в исследовании данной проблемы, проводимом кафедрой психологии Курского госуниверситета.

Ваше мнение будет полезным для подготовки рекомендаций по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в КГУ.

Спасибо!

Факультет _____, курс ____, группа _____,

пол: мужской

женский

Известно, что выбор профессии и вуза является судьбоносным для юношей и девушек. Как было у Вас?

1. Кто помогал Вам в решении этого вопроса?

2. Как Вы оцениваете свой выбор?

(Отметьте крестиком один из вариантов):

а) эта профессия – Ваше призвание;

б) профессия нравится;

в) можно работать по этой профессии;

г) при случае можно поменять профессию;

д) постараюсь поменять профессию обязательно;

е) _____

3. Какие события Вашей жизни последних двух лет Вам запомнились больше всего?

4. Какие из этих событий Вы хотели бы повторить?

5. Какие значимые для Вас ситуации Вы хотели бы организовать?

6. Что Вам мешает нормально жить?

7. Каким Вы себя видите через 5-10 лет?

ПРОГРАММА

введения объективных данных (экспериментальных) о группе как субъекте совместной деятельности, общения и отношений

1. Отношение к учебе:

- а) добросовестное, с большим интересом;
- б) периодически проявляется интерес;
- в) отношение скорее нейтральное;
- г) группа учится под давлением извне.

2. Преобладающие оценки:

- а) большинство студентов учатся на «отлично» и «хорошо»;
- б) преобладают хорошие оценки;
- в) значителен объем удовлетворительных оценок;
- г) удовлетворительные и неудовлетворительные оценки выделяют группу на курсе как проблемную.

3. Реализация творческого потенциала:

- а) студенты участвуют в международных и российских конкурсах студенческих проектов, научных конференциях, олимпиадах, имеют научные публикации и т.д.;
- б) участие происходит на региональном уровне;
- в) творческий потенциал группы реализуется в рамках факультета, вуза;
- г) группа пока не включена в вышеуказанную сферу творческой деятельности.

4. Включенность в систему различных видов социально ценной совместной деятельности (культурно-массовую, спортивную, трудовую, научную и т.д.):

- а) группа выступает инициатором проведения ряда социально ценных акций в системе социальных организаций (факультет, вуз, организации другого статуса);
- б) группа активно работает в системе воспитательной работы вуза;
- в) инициатива группы реализуется на факультете;
- г) группа является только участником социальных акций разного уровня.

5. Социально-психологический статус группы:

- а) является признанным лидером в вузе благодаря достижениям по основным видам деятельности;
- б) пользуется авторитетом на факультете;
- в) входит в число лучших групп на курсе;
- г) является «пока обычной» группой, полностью не раскрывает свой потенциал.

6. Индивидуальные особенности группы:

- а) группа наделена харизматическими признаками (сплоченная, активная, успешная, много ярких личностей);
- б) в отдельных видах жизнедеятельности добивается высоких результатов, способна к самоуправлению;
- в) положительные эмоциональные взаимосвязи сочетаются с хорошими деловыми отношениями;
- г) эмоциональные и деловые отношения сопряжены с конфликтными ситуациями.

Способ обработки данных

Количественная оценка проводится с помощью сырых баллов в соответствии с указанными позициями:

- а – 12 баллов;
- б – 10 баллов;
- в – 8 баллов;
- г – 6 баллов.

Качественная оценка направлена на выделение уровней групп в условиях реальной жизнедеятельности:

- группы высокого уровня, набравшие от 64 до 72 баллов.
- группы вышесреднего уровня – 51–63 балла.
- группы среднего уровня – 37–50 баллов;
- группы недостаточного уровня – 24–36 баллов.