

ки. Прибалтийское образование, так же, как и образование в странах СНГ, имеет в глазах российских студентов более высокие оценки по всем показателям, кроме доступности.

В целом российское образование имеет достаточно позитивный имидж, но всё же соответствующим показателям зарубежного высшего образования испытуемыми приписываются ещё более высокие значения.

Самый низкий уровень имиджа российского образования в сравнении с зарубежным имиджем присутствует у группы родителей. Особенно высоким оказался имидж зарубежного образования в группе российских студентов. Меньше представлений как о российском высшем образовании, так и о зарубежном высшем образовании – у абитуриентов российских школ. Стоит отметить, что и преподаватели российских вузов выше оценивают высшее образование других стран, правда, у данной выборки достаточно сильны нейтральные представления как о российском, так и о зарубежном высшем образовании.

Студенты-армяне, обучающиеся в России, и казахстанские школьники и студенты считают более позитивным имидж высшего образования других стран. Единственной группой, для которой имидж российского образования выше, чем имидж зарубежного образования, оказалась группа студентов-китайцев: позитивно оценили российское и зару-

бежное образование одно и то же количество опрошенных, но негативный образ высшего зарубежного образования у них встречается в три раза чаще, чем российского образования.

Если же сравнивать имиджи разных стран, то имидж высшего образования стран Восточной Европы и стран бывшего СССР, в целом, уступает имиджу российского образования.

В целом современное российское высшее образование более половины опрошенных оценивают положительно, однако имидж российских вузов не достигает в массовом сознании опрашиваемых уровня зарубежного образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Волков В.Т., Волкова Н.Ю., Четырева Л.Б. Основные направления высшего образования в современной России // Современный гуманитарный ин-т: образовательное пространство. Самара, 2000. Вып.2. С.7-16.
2. Волов В.Т., Четырова Л.Б., Волкова Н.Ю. Перспективы развития высшего образования в России // Наука, искусство, образование на пороге III тысячелетия: материалы II Междун. н.конгресса г. Волгоград, 6-8 апр. 2000. Волгоград, 2000. Т.1. С.175-177.
3. Галумов Э.А. Международный имидж современной России: Политологич.анализ: диссерт. д-ра политол. наук. М., 2004. С. 433.

УДК 159.923.2-057.875

Логинова В.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА*

Аннотация. На многообразном экспериментальном материале (17 экспериментов, охвативших за 14 лет более 1000 иностранных студентов и 100 российских преподавателей) раскрыто содержание психологических детерминант профессионально-личностного становления. Доказано, что доминирующей является область метадетерминант, носящая чётко выраженный этнопсихологический характер и содержательно раскрывающаяся в психологических особенностях той или иной этнической группы студентов. Интердетерми-

нанты представлены в результатах воздействия на профессионально-личностное становление образовательной среды российского вуза, опосредованы, прежде всего, её возможностями. Интрадетерминанты оказывают непосредственное воздействие на становление будущего профессионала, проявляются в результатах обучения в вузе, опосредованных структурой учебной мотивации и последующего профессионального самоопределения.

Ключевые слова: психологические детерминанты, профессионально-личностное становление, образовательная среда, этноп-

* © Логинова В.В.

сихология, обучение, учебная мотивация, профессиональное самоопределение.

V. Loginova

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF VOCATIONAL PERSONAL FORMATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A RUSSIAN UNIVERSITY

Abstract. In diverse experimental data (17 experiments that have engulfed at least 14 years more than 1000 foreign students and 100 Russian teachers) The content of the psychological determinants of vocational and personal development. It is proved that the dominant region is metadeterminant which bears a distinct ethno-psychological nature and content revealed in the psychological characteristics of an ethnic group of students. Interdeterminant presented in the results of the impact on vocational and personal formation of the educational environment of a Russian university, is mediated primarily its capabilities. Intradeterminant have a direct impact on the formation of future professional, manifested in the results of university studies, mediated by the structure of academic motivation and subsequent professional self.

Key words: psychological determinants, vocational personality formation, educational environment, ethnic psychology, learning, learning motivation, professional self-determination.

Изучение проблемы становления будущего специалиста в вузе занимает важное место в современной отечественной педагогической психологии [5; 6; 10; 11; 14; 17; 20]. Психологические детерминанты профессионально-личностного становления иностранных студентов в российском вузе являются основой концептуальной модели исследования, проводимого нами с 1996 по 2009 г. в России среди студентов китайской и арабской национальностей 6 государственных вузов Москвы, Воронежа, Владивостока, Калуги. В общей сложности исследованием было охвачено 1148 человек, из них 1043 иностранных студента (523 арабских и 515 китайских студентов) и 105 российских преподавателей. Всего было проведено объединённых единым замыслом 17 частных экспериментов и корреляционных исследований на выборках от 12 до 250 участников.

Исходными теоретически обоснованными принципами изучения и управления профессионально-личностного становления иностранных студентов в образовательной среде российского вуза являются взаимосвязанные группы принципов.

1. Принципы, нацеленные на изучение личности и профессионализма, во-первых, разработанные в историко-эволюционном подходе в психологии личности А.Г. Асмолова [1], во-вторых, принципы деятельностного подхода [3; 4; 7].

2. Принципы, традиционно применяемые в ходе этнопсихологического исследования, реализуемые во взаимодополнении стандартного этнопсихологического и кросскультурного исследований [11; 12; 15; 16; 19].

3. Специфические принципы, используемые в этнопсихолого-педагогическом исследовании для изучения и управления психологическими явлениями в поликультурной и многонациональной образовательной среде. Данные принципы выявлены нами в ходе анализа научных источников по педагогике и педагогической психологии, в которых объектом исследования являлись или иностранные студенты, или студенты различных российских этнических групп, обучающиеся в отечественных университетах. Кроме того, были проанализированы исследования Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолова и других исследователей, составляющие основу теории гуманизации и гуманитаризации воспитания и обучения; положения научных трудов П.И. Пидкасистого, В.А. Слостёнина, А.М. Столяренко в области комплексного изучения социальных и педагогических явлений; методология системного подхода и теория этнопедагогического подхода, реализованные в исследованиях в области зарубежной педагогики Б.Л. Вульфсоном, А.Н. Джуриным, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандровым, Ф.Л. Ратнер, J. Armstrong, F. Barth, R. Brubaker, D. Lawton, E. Hobsbown, T. Ranger и другими исследователями. Эта, третья, группа принципов сформулирована нами. В неё входят: **1) принцип осознания этнокультурной среды**, не только связывающей студента – «будущего профессионала» с родной страной, но и формирующей самодисциплину, способствующей успешной социализации в стране обучения; **2) принцип диалога ментальностей и разнообразия культур в условиях многонациональности и многоконфессиональности**, необходимый для обеспечения сохранения безопасности как в образовательной среде российского вуза, так и в будущей профессиональной деятельности; **3) принцип этнокультурной компетентности**, позволяющий глубже понять причины поведения представителей иных этнических групп, что способствует повышению культуры межнациональ-

ных отношений и этнической толерантности личности в современном обществе.

Кратко модель психологических детерминант профессионально-личностного становления иностранных студентов в российском вузе может быть представлена следующим образом [9].

1. Интрапсихологические детерминанты. Объективные критерии (характеризуют соответствие личности будущего специалиста требованиям профессии). Показатель – «нормативная успешность осуществления учебной деятельности (внешняя, формальная, результативная)». Индикаторы: успеваемость и облученность, положение в учебной группе, в системе межличностных отношений ближайшего социального окружения, социальный статус, авторитет. Методики: изучение документов, экспертный опрос, анкета, наблюдение, беседа. Показатель – «приобретаемая профессиональная квалификация, развитие профессионально важных качеств в ходе учебно-практической деятельности в вузе». Индикаторы: точность, скорость выполнения, полнота выполнения операций, отсутствие ошибок, мера обобщения и освоения, степень уверенности, самостоятельность, наличие творчества, инновации, профессиональная направленность, профессиональная обучаемость. Методики: изучение документов, экспертный опрос, анкета, наблюдение, беседа. Субъективные критерии, характеризующие степень соответствия профессии требованиям личности будущего специалиста, его профессиональная позиция. Показатели: удовлетворённость избранной специальностью, профессиональное самоопределение, дополнительные показатели профессиональных психических состояний. Индикаторы: удовлетворённость профессиональным выбором, удовлетворённость обучением, профессиональная идентичность, профессиональная позиция, уровень психической напряжённости, психологический комфорт, ощущение самореализации и самоактуализации. Методики: изучение документов, экспертный опрос, анкета, наблюдение, беседа, тестирование.

2. Интерпсихологические детерминанты. Критерий – «образовательная среда российского вуза» в показателях «дескрипторы образовательной среды». Индикаторы: модальность, широта, интенсивность, осознаваемость, устойчивость, обобщённость, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность образовательной среды, изучается методика экспертной оценки университетской образо-

вательной среды В.А. Ясвина.

3. Метапсихологические детерминанты. Критерий – «этнопсихологические особенности взаимодействия на уровне личности» в показателях: 1) восприятие партнёров по взаимодействию и общению (индикаторы: оценка качеств, наиболее характерных для своей и чужой этнической группы; методики Д. Катца и К. Брейли, парных сравнений Г. Терстоуна, процентная методика Дж. Брайема); 2) индивидуально-личностная желательность вида и типа взаимодействия (индикаторы: эмоциональная оценка желаемого взаимодействия и поведения; методика изучения этнических стереотипов Д. Пибоди); 3) дистанция личности во взаимодействии (индикаторы: симпатии и антипатии, различия в степени близости, личной интегрированности в отношениях; измеряется шкалой «социальной дистанции» Э.Богардуса); 4) эмоциональный характер отношения к взаимодействию (индикаторы: амбивалентность, выраженность, направленность эмоционально-когнитивного компонента этностереотипа, измеряются тестом отношений Г.У. Кцоевой-Солдатовой [15]); 5) индивидуально-личностная идентификация взаимодействия (индикаторы: роли, позиции, способы взаимодействия и поведения; измеряются методикой «множественной идентификации» В.Ф. Петренко); 6) индивидуально-личностные характеристики взаимодействия (индикаторы: мотивационно-поведенческие, когнитивные, эмоциональные, рефлексивно оценочные, регуляторные, продуктивные характеристики, – изучаются с помощью «бланкового теста» анализа качеств личности А.И. Крупнова [8]). Критерий «этнопсихологические особенности взаимодействия на уровне группы студентов другой национальности» выражен в показателях: 1) общие характеристики взаимодействия (индикаторы: доминантность – подчинённость, агрессивность – дружелюбность и т. д. – измеряются методикой диагностики межличностных отношений Т. Лири); 2) направленность взаимодействия (индикаторы: внешняя и внутренняя направленность – измеряются методикой выявления уровня субъективного контроля Е. Ксенофоновой); 3) социальная адаптированность членов в группе (индикатор – уровень адаптации, измеряется методикой изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга); 4) ценностные ориентации (индикаторы: структура ценностей, возможности сплочения и конфронтации – измеряются методикой изучения ценностных ориентаций Е. Фанталовой); 5) способы

регулирования взаимодействия (индикаторы: направленность на собственные интересы или на интересы другого – измеряются методикой выявления стратегий поведения К. Томаса); 6) социально-психологические характеристики взаимодействия (индикаторы: мотивационно-поведенческие, когнитивные, эмоциональные, рефлексивно-оценочные, регуляторные, продуктивные характеристики – изучаются с помощью «бланкового теста» анализа качеств личности А.И. Крупнова). Критерий «Этнопсихологические особенности взаимодействия на уровне группы российских преподавателей» представлен в показателе «межгрупповая адаптация», который имеет индикаторы характеристик ситуации межгрупповой адаптации, стратегий межгрупповой адаптации, которые изучаются авторской адаптацией бланка анализа ситуаций межгрупповой адаптации (АСМГА), опросника по определению стратегий межгруппового взаимодействия [4].

На основе модели предложена программа исследования, в которую входят: а) теоретико-методологические основы, в качестве которых должны выступать научные положения, принципы, подходы и концепции отечественных и зарубежных учёных, позволяющие правильно осмыслить и описать влияние этнопсихологии и образовательной среды российского вуза на профессионально-личностное становление иностранных студентов; б) специфические объект, предмет, цель, задачи и гипотезы исследования; в) основной замысел, позволяющий обнаружить у иностранных студентов психологические особенности, динамику, типологию профессионально-личностного становления через выявление различий во взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса, форм его осуществления, выявление специфики влияния на этот процесс как этнопсихологических особенностей иностранных студентов, так и образовательной среды российского вуза; г) обоснованный диагностический инструментарий исследования по уровням изучения.

Для обобщения полученных результатов, их интегрирования, получения целостного представления об изучаемом психологическом явлении традиционно используются теоретически обоснованные индексы [13]. Так, количественной мерой профессионально-личностного становления иностранного студента в образовательной среде российского вуза, позволяющей оценить вероятность успешного становления, является индекс «устойчивости профессионально-личност-

ного становления иностранного студента в образовательной среде российского вуза». Для этого может быть рассчитан показатель устойчивости (УПЛС).

$$Y_{\text{ПЛС}} = Y_{\text{Проф.}} + Y_{\text{ОС}} + Y_{\text{Этно.}}$$

$$\text{где } Y_{\text{Этно.}} = Y_{\text{Этно.-Л}} + Y_{\text{Этно.-ГР}} + Y_{\text{Этно.-РП}}$$

Индекс устойчивости может быть получен в результате агрегирования индексов: $Y_{\text{Проф.}}$ – устойчивость процесса профессионально-личностного становления иностранного студента в образовательной среде российского вуза в области действия интрапсихологических детерминант, определяющих соответствие личности будущего специалиста требованиям профессии и степень соответствия профессии требованиям личности будущего специалиста, его профессиональную позицию; $Y_{\text{ОС}}$ – устойчивость процесса профессионально-личностного становления иностранного студента в образовательной среде российского вуза в области действия интерпсихологических детерминант, определяемых дескрипторами образовательной среды российского вуза; $Y_{\text{Этно.}}$ – устойчивость процесса профессионально-личностного становления иностранного студента в образовательной среде российского вуза в области действия метапсихологических детерминант, определяемых как сумма разноуровневых показателей этнопсихологических особенностей взаимодействия иностранного студента: на уровне личности ($Y_{\text{Этно.-Л}}$), на уровне своей группы студентов ($Y_{\text{Этно.-ГР}}$), на уровне межгрупповой адаптации с группой российских преподавателей ($Y_{\text{Этно.-РП}}$).

Введение индекса устойчивости позволит более наглядно, чётко, структурированно представить результаты проделанной опытно-экспериментальной работы, выйти на более высокий уровень обобщения. Ведь особенностью настоящего эмпирического исследования является, во-первых, объёмность диагностического комплекса, большая временная затратность на его проведение, определённая сложность взаимодействия, связанная с языковыми и культурологическими барьерами; во-вторых, многообразие и некоторая внешняя мозаичность получаемых результатов, которые требуют структурирования и наглядности в представлении

результатов; в-третьих, явная практическая направленность интерпретации результатов после применения индекса устойчивости профессионально-личностного становления для управления этим процессом со стороны руководства университета и заказчика (некоторые иностранные студенты обучаются за государственный счёт и за счёт общественных организаций).

Экспериментально доказано, что доминирующей является область метадетерминант, носящая чётко выраженный этнопсихологический характер и содержательно раскрывающаяся в психологических особенностях той или иной этнической группы студентов. Интердетерминанты представлены в результатах воздействия на профессионально-личностное становление образовательной среды российского вуза, опосредованы, прежде всего, её возможностями. Интрадетерминанты оказывают непосредственное воздействие на становление будущего профессионала, проявляются в результатах обучения в вузе, опосредованных структурой учебной мотивации и последующего профессионального самоопределения.

Изучение мотивации китайских и арабских студентов показало, что у первых она более высокая, чем у вторых (среди «успешных» респондентов китайцы и арабы составляют соответственно 87% и 13%, а среди «менее успешных» – соответственно 48% и 52%). Кроме того, у китайских в большей степени преобладают мотивы получения знаний и самоактуализации, а у арабских – социальные мотивы и мотивы безопасности.

В ходе исследования были выявлены различия в степени выраженности общественно значимых целей у представителей обеих этнических общностей. Наибольшие из них относятся к достижению общественного признания (91% – у китайских и 36% – у арабских студентов), занятиям предпринимательством и коммерцией (соответственно 17% и 49%), обретению хороших и верных друзей (62% и 92%). В целом, китайские студенты стремятся внести свой вклад в достижение общей цели, а также лучше устроить общее дело. Арабские же ориентируются, прежде всего, на заботу об окружающих и близких людях, на стремление всячески помочь им.

Что же касается лично значимых целей, то на первый план у арабских студентов оказались выдвинутыми следующие: намерения как можно больше взять от жизни и улучшить своё материальное положение, стремление быть нужным (любимым)

человеком, устройство семейной жизни. У китайских же студентов данные ценности выражаются через обретение самостоятельности и независимости, совершенствование себя и своих личных качеств. Вместе с тем наибольшие различия в их проявлении были обнаружены по таким признакам, как развитие интуиции и воображения, а также новых интересов и склонностей (у китайских студентов – 86%, 92%, 83% и у арабских – 63%, 70%, 66% соответственно).

Изучение результатов исследования авто- и гетеростереотипов китайских и арабских студентов показало, что: 1) их этностереотипы в отношении китайцев выглядят более убедительными; 2) автостереотипы и китайцев, и арабов носят более позитивный характер, чем их гетеростереотипы; 3) при положительных оценках китайские студенты более категоричны, чем при отрицательных, тогда как арабские студенты склонны давать расплывчатые ответы.

Область совпадений авто- и гетеростереотипов в отношении китайских студентов составляет 23 характеристики (67,6%), а несовпадений – 11 характеристик (32,4%). Количественная разница же направленности оценок в них весьма незначительна – китайские студенты дают негативные оценки по 6 позициям (17,6%) и позитивные по 28 (82,4%), а арабские – по 7 (20,6%) и 27 (79,4%) соответственно. Качественный анализ показал, что и китайские, и арабские студенты единодушно дают положительные оценки по 24 позициям, а отрицательные – лишь по трём. В остальных семи случаях их мнения различаются: там, где китайские студенты дают положительные характеристики, оценки арабов негативны, и наоборот. Можно в целом сказать, что авто- и гетеростереотипы студентов в отношении китайцев достаточно близки и содержат преимущественно положительные характеристики.

Китайские студенты представляют себя миролюбивыми; скорее уравновешенными, чем неуравновешенными; серьёзными, вежливыми, аккуратными, осторожными, отзывчивыми, щедрыми, уверенными; скорее зависимыми, чем независимыми; скованными; скорее пассивными, чем активными. А арабские студенты считают их скорее миролюбивыми, чем агрессивными; самоуверенными, аккуратными, серьёзными; скорее смелыми, чем трусливыми; скорее вежливыми, чем грубыми; скорее жалостливыми, чем жестокими; отзывчивыми, негостеприимными; скорее щедрыми, чем скупыми; незави-

симыми, раскованными; скорее лицемерными, чем откровенными.

Область совпадений авто- и гетеростереотипов в отношении арабских студентов составляет 16 характеристик (45%), а несовпадений – 18 (55%). Количественная же разница направленности оценок в них очень велика – китайские студенты дают негативные оценки по 18 позициям (52,9%) и позитивные по 17 (%), а арабские – по 3 (8,8%) и 31 (91,2%) соответственно. Все негативные оценки китайских студентов носят недостаточно определённый характер: то есть респонденты склоняются скорее к негативному полюсу, чем к позитивному в своих суждениях, но они и не категоричны при этом.

Арабские студенты представляют себя приятными, прощающими, щедрыми, трудолюбивыми, хозяйственными, обладающими чувством юмора, скованными, деликатными; скорее откровенными, чем скрытными. А китайские студенты считают их скорее агрессивными, чем миролюбивыми; скорее грубыми, чем вежливыми; скорее ленивыми, чем трудолюбивыми; хитрыми, щедрыми, жестокими, робкими; скорее бестактными, чем тактичными.

Таким образом, различия в содержании этнических стереотипов китайских и арабских студентов объясняются своеобразием их ценностных отношений, что подтвердило и специально проведённое исследование роли атрибутивных механизмов в их взаимодействии и поведении. На основе полученных данных можно утверждать, что в сфере взаимодействия китайских и арабских студентов этнические атрибуты включаются с особой силой в двух случаях: во-первых, при наблюдении поведения, не соответствующего нормам их этнической группы; во-вторых, тогда, когда в рамках этого поведения можно зафиксировать проявление «типичных» черт, которыми воспринимающий субъект наделяет всю этническую группу воспринимаемого участника взаимодействия.

Сравнительный анализ социальной дистанции китайских и арабских студентов показал, что у первых она очень велика тогда, когда это касается всех контактов, кроме тех, которые относятся к внутривузовскому взаимодействию. Иными словами, китайские студенты в межэтническом общении в большинстве случаев предпочитают представителей только своей этнической группы. То же самое можно сказать и об арабских студентах. Однако социальная дистанция у последних, хотя и достаточно большая, но в два

раза меньше, чем у китайских.

Комплексное этнопсихологическое исследование показало, что у китайских студентов в ходе взаимодействия преобладают определённые стратегии поведения – соперничество (36,5%) и сотрудничество (27,5%), но могут иметь место также компромисс (24%), приспособление (7%) и избегание (5%), а у арабских – приспособление (45%) и избегание (19%) при наличии также компромиссов (16%), сотрудничества (15,5%) и соперничества (4,5%). Было выявлено: у арабских студентов значительно более высокое среднее значение коэффициента групповой адаптации в моноэтнической группе по сравнению с китайскими – соответственно 45,2% и 27,7%. В полиэтнической же группе у арабских студентов коэффициент групповой адаптации значительно ниже (30,7%), что свидетельствует об их более низкой конформности в отношениях с носителями чужой культуры, чем у китайских студентов, о проявлении определённой агрессивности арабов в иноэтнической среде. Это не осуждается, так как считается, что они вынуждены так поступать, тем самым защищая своё «я». Китайцы же должны, при таких же переживаниях, ещё и сохранять своё национальное достоинство. Данный результат подтверждает и изучение характера фрустрации в процессе взаимодействия, которое выявило, что ведущим способом реагирования на ситуацию переживания у арабских студентов является фиксация сознания на препятствии (50%), тогда как у китайских преобладает фиксация сознания на самозащите (56,5%). По направленности у арабских студентов преобладает интропунитивное (50%), а у китайских – экстрапунитивное (70%) поведение.

Именно здесь и проходит грань этнопсихологической детерминации в образовательной среде. Если арабские студенты, в соответствии с их национальной традицией, прежде чем действовать, должны предварительно согласовывать своё предстоящее поведение и с установленными нормами, и с мнением старших (авторитетов), то у китайских студентов здесь проявляется специфическое отличие. Они тоже ориентируются на авторитетное мнение старших, но должны при этом, соблюдая «золотую середину», учитывать не только общественные (групповые) интересы, но и сохранять «собственное лицо».

Межличностные отношения в китайской группе строятся с преобладанием конвенционально-сотрудничающего и покорно-застенчивого типов межличностных отношений

с достаточно умеренными показателями по октантам ответственно-великодушного, недоверчиво-скептического и независимо-доминирующего поведения. Это означает, что китайским студентам, с одной стороны, присуще уважительное отношение к другим людям с элементами почтительности и чинопочитания, стремления зарекомендовать себя в глазах окружающих в хорошем свете. С другой стороны, у них явно присутствует достаточно высокое самомнение, что подтверждается, в частности, и показателями высокой интернальности их поведения на среднем уровне. В межэтническом же взаимодействии китайских студентов в образовательной среде российского вуза эта тенденция сохраняется. В тоже время она носит не столько эгоцентрический, враждебный характер, выражается в стремлении показать интеллектуальное превосходство одной нации над другой: более старой, умной, обременённой вековыми традициями над молодой, а поэтому более невыдержанной.

В арабской группе межличностные отношения выстраиваются с учётом, во-первых, умеренных показателей по всем октантам методики Т. Лири с преобладанием покорно-застенчивого и зависимо-послушного стиля межличностных отношений с другими людьми, и, во-вторых, при явном присутствии ответственно-великодушного и конвенциально-сотрудничающего поведения. Что означает: им присущи скромность, застенчивость, склонность брать на себя чужие обязанности. Они испытывают потребность в получении помощи и доверия со стороны окружающих. Но в то же время стремятся к тесному взаимодействию со своей национальной референтной группой, к дружелюбным отношениям с её представителями, готовы им помогать и брать на себя ответственность.

Это их поведение детерминируется такими особенностями их психологии, как склонность к подчинению, конформность и стремление к компромиссам внутри своей моноэтнической среды. Данный факт подтверждается выводами стандартного этнопсихологического исследования проявлений их инициативности и, несомненно, положительно коррелирует с характеристиками их национально-психологических особенностей, которые можно найти у других исследователей.

Исследование показало, что в межэтническом взаимодействии с другими людьми арабские студенты становятся более уверенными в себе, почти полностью отказываются

от зависимо-послушного поведения, проявляют самостоятельность, стремятся к доминированию в межличностных отношениях. У них при этом начинает проявляться стремление к независимости суждений, упорство в отстаивании собственной точки зрения. Основными мотивами их поведения в этом случае становятся сохранение ими собственного достоинства и отстаивание национальных интересов.

Для подтверждения дополнительной гипотезы исследования был проведён анализ образовательной среды российских вузов. Проводился качественный анализ истории, миссии, стратегической программы развития, результатов самообследования, аккредитации и других материалов документальных источников, включая ресурсы Интернета, а также экспертной оценки, проведённой преподавателями, обучающими китайских и арабских студентов. В ходе исследования были использованы наработки, методики, разработанные В.А. Ясвиным [9] и его учениками, адаптированные к нашим задачам. Результатом такого анализа стали следующие выводы.

Во-первых, все вузы имеют значительное сходство: длительную историю своего развития, насчитывающую минимум 47 лет (РУДН); подготовка иностранных студентов в них ведётся не менее 25 лет (Калужский филиал МВТУ им. Н.Э. Баумана); вектор развития вузов вполне определён и в обязательном порядке включает в себя систему обучения иностранных студентов, пропорционально задачам вуза. Во всех вузах ведётся подготовка специалистов инженерного, технического профилей. Во-вторых, имеются значительные различия: территориальное расположение и ресурсное обеспечение, мировой и российский рейтинг среди вузов, состав преподавателей и т. д., – определяемые в дескрипторах образовательной среды. В-третьих, произведённая оценка модальности университетской среды группой экспертов (по 12-15 преподавателей каждого вуза) показала, что университетская среда всех обследованных вузов была в целом квалифицирована как догматическая среда пассивной зависимости.

Выявлено, что китайские и арабские студенты различно воспринимают широту образовательной среды. Более высокие баллы оценки китайскими студентами параметра широты образовательной среды российских вузов достигаются за счёт существующей долгие годы и в последнее время интенсивно восстанавливаемой системы обмена студен-

тами и педагогами между нашими странами. Китайские студенты высоко оценивают программу выездных мероприятий (путешествия, экскурсии, посещение учреждений культуры). Широта материальной базы по-разному оценивается арабскими и китайскими студентами, что связано с разной степенью доступа к библиотеке, компьютерным классам и т. д. в различных вузах и возможностью пользоваться предоставленными услугами (хотя различия не достигают статистически значимых при $p < 0,05$). Преподаватели данный дескриптор оценивают приблизительно в равной степени, не отличимой от иностранных студентов.

Полученные результаты показывают, что арабские студенты высоко (по сравнению с другими параметрами – различия со всеми параметрами значимы, как минимум, при $p < 0,05$) оценивают параметр **интенсивности образовательной среды**. Видимо, это обуславливается восприятием форм преподавания и объёма изучаемого материала, а также субъективно воспринимаемым высоким уровнем требований к иностранным студентам. Интенсивность образовательной среды китайскими студентами в целом оценивается так же, как и российскими преподавателями.

Анализ количественных оценок параметров образовательной среды показал, что арабские и китайские студенты российских вузов наиболее высоко оценивают такие параметры, как устойчивость и мобильность, а наиболее низко – эмоциональность. Оценки параметров среды студентами в целом сопоставимы с соответствующими оценками квалифицированных внешних экспертов. Очевидны существенные различия субъективного восприятия университетской среды китайскими студентами. Более высоко ими оценивается широта, осознаваемость, эмоциональность образовательной среды. Выявлены специфические особенности восприятия образовательной среды российского вуза арабскими студентами: ими высоко оценивается интенсивность и обобщённость, очень низко – мобильность образовательной среды.

Поскольку в основу экспертной процедуры была заложена субъективная оценка широкого спектра образовательных (развивающих) возможностей университетской среды, полученные результаты свидетельствуют о значительной включённости иностранных студентов во все аспекты университетской жизнедеятельности, то есть об их большей субъективной активности. Характерно также, что в подавляющем большинстве случаев

значения показателей средовых параметров по оценке иностранных студентов или превышают аналогичные показатели по оценке российских преподавателей, или являются средним между группами китайских и арабских студентов. Данный факт указывает на значимый адаптирующий ресурс образовательной среды российских вузов, на способность и умение преподавателей работать с различными этническими группами студентов.

Динамика профессионально-личностного становления представляет собой совокупность этапов адаптации и индивидуализации, графически представляет собой \cup -образную кривую по показателям критериев интрапсихологических детерминант. Профессионально-личностное становление у китайских студентов проходит медленнее в стадии адаптации, у арабских студентов – медленнее в стадии индивидуализации. Такая динамика содержательно раскрывается через сравнительный анализ результатов действия метапсихологических детерминант, формирующих этнопсихологические особенности профессионально-личностного становления иностранных студентов.

Типология профессионально-личностного становления по критерию личность/профессионализм состоит из девяти возможных соотношений уровней сформированности личности и уровня развития профессионализма. Типология выстроена на результатах стандартизации данных по выборке проведённого реального эксперимента. Выборка была составлена из 150 студентов (по 75 китайцев и арабов 12 учебных групп по 6 групп каждой национальности) 3-х российских университетов (КФ МВТУ, РУДН, ДГТУ). Измерение показателей профессионально-личностного становления производилось у студентов 3-го курса, причём эти показатели были агрегированы в индекс устойчивости профессионально-личностного становления иностранного студента в образовательной среде российского вуза – УПЛС.

Коэффициенты в следующей формуле получены нами в ходе пятилетнего лонгитюдного экспериментального исследования, проводимого в Калужском филиале МВТУ им. Баумана на выборке 4 учебных групп 50 иностранных студентов (по 25 китайцев и арабов соответственно) и 15 российских преподавателей. После обычных для процедуры агрегирования математических преобразований, с учётом значимости выделенных детерминант профессионально-личностного становления иностранного студента в обра-

звательной среде российского вуза, формула агрегированного **индекса «устойчивости профессионально-личностного становления иностранного студента в образовательной среде российского вуза»** имеет вид:

$$\begin{aligned}
 Y_{\text{ПЛС}} = & 0,17 \text{ Ч } Y_{\text{Проф.}} + 0,13 \text{ Ч } Y_{\text{ОС}} + \\
 & +(0,22 \text{ Ч } Y_{\text{Этно.-Л}} + 0,18 \text{ Ч } Y_{\text{Этно.-ГР}} + \\
 & + 0,1 \text{ Ч } Y_{\text{Этно.-РП}})
 \end{aligned}$$

Дальнейшее применение индекса УПЛС показало, что числовой показатель индекса иностранного студента находится в промежутке числовых значений от 3,2 до 8,7 (рабочая часть шкалы). Вариация числовых значений индекса устойчивости профессионально-личностного становления позволила выявить границы срыва профессионально-личностного становления иностранного студента в образовательной среде российского вуза ($2,1 < \text{УПЛС} < 3,9$), в которых вероятность срыва резко возрастает (95% из 100% случаев). Данный показатель может быть назван индексом «детерминированного срыва профессионально-личностного становления иностранного студента в образовательной среде российского вуза».

Устойчивое профессионально-личностное становление:

- конструктивно-устойчивые (традиционные): А-1 – высокий уровень развития личности / низкий уровень становления профессионализма ($7,7 < \text{УПЛС} < 8,7$); Б-1 – средний уровень развития личности / низкий уровень становления профессионализма ($5,3 < \text{УПЛС} < 6,2$) – традиционное, желаемое и одобряемое этническим и профессиональным сообществом поведение будущего специалиста, не вызывающее проблем при выполнении традиционных студенческих обязанностей в ситуации стабильности;

- активно-деструктивные: В-3 – низкий уровень развития личности / высокий уровень становления профессионализма ($2,1 < \text{УПЛС} < 3,9$) – осознанное девиантное поведение студента, уход в иной вид деятельности или расторжение контракта с российским вузом; возможно и криминальное поведение студента;

- стабильно-деструктивные: В-1 – низкий уровень развития личности / низкий уровень становления профессионализма ($2,1 < \text{УПЛС} < 3,9$) – сочетание низкого уров-

ня развития личности с низкой усвояемостью профессиональных норм может привести к неосознаваемому стабильному девиантному поведению во всех формах его проявления, поведению по негативному «образцу», при этом самоконтроль в действиях личности практически будет отсутствовать.

Неустойчивое профессионально-личностное становление:

- деструктивно-неустойчивые: В-2 – низкий уровень развития личности / средний уровень становления профессионализма ($2,1 < \text{УПЛС} < 3,9$); Б-3 – средний уровень развития личности / высокий уровень становления профессионализма ($2,1 < \text{УПЛС} < 3,9$) – сложный прогноз поведения, наиболее высокая зависимость от ситуационных факторов;

- конструктивно-неустойчивые (активные): А-3 – высокий уровень развития личности / высокий уровень становления профессионализма ($5,3 < \text{УПЛС} < 6,2$); А-2 – высокий уровень развития личности / средний уровень становления профессионализма ($6,3 < \text{УПЛС} < 7,6$); Б-2 – средний уровень развития личности / средний уровень становления профессионализма ($4,0 < \text{УПЛС} < 5,2$) – поведение и действия, необходимые при нестабильной, неопределённой ситуации.

Представленная типология может лишь ориентировочно указывать на тенденции в поведении иностранных студентов. Она требует доработки с позиции уточнения наиболее активных типов личности. Вместе с этим данная типология позволяет качественно раскрыть содержание индекса УПЛС, определить психолого-педагогическую, психокоррекционную или организационную стратегии работы со студентами деструктивных типов.

Таким образом, эмпирически были выявлены закономерности профессионально-личностного становления иностранных студентов в образовательной среде российского вуза. **Во-первых**, закономерность доминантного воздействия метадетерминант, основное содержание которых определяют этнопсихологические особенности иностранных студентов, представленные в личностном, групповом и межгрупповом взаимодействии субъектов образования и определяемые – а) в показателях межличностного взаимодействия: восприятие и эмоциональное отношение к другим, желательность вида и типа взаимодействия, межличностная дистанция, идентификация взаимодействия, инициативность; б) в показателях внутрigrуппового взаимодействия: специфические этнопсихологические характеристики группы иностранных

студентов, её направленность, адаптированность студентов в группе, их ценностные ориентации, способы регулирования и другие социально-психологические характеристики внутригруппового взаимодействия; в) в показателях межгруппового взаимодействия, главной психологической характеристикой которого является межгрупповая адаптация. **Во-вторых**, закономерность воздействия интердетерминант, выражающаяся в соответствии или комплементарности образовательной среды российского вуза и этнопсихологических особенностей иностранных студентов. **В-третьих**, закономерность формирования профессиональной направленности, опосредованной изменением структуры учебной мотивации в вузе и последующим профессиональным самоопределением.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М., 2001.
2. Булгаков А.В. Психологическая теория и практика межгрупповой адаптации. Монография. М.: Изд-во МГОУ, 2006. 228 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Изд-во МГУ, 1976. 150 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. М., 1996.
5. Гусякова Н.И. Психологические механизмы становления и развития профессионального сознания студентов педвуза: Автореф. диссерт. д-ра психол. наук: 19.00.07. Курск, 2009.
6. Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация **иностраннх студентов** к высшей школе России: диссерт. д-ра психол. наук: 19.00.05. СПб., 2001. 353 с.
7. Климов Е.А. Как выбирать профессию. М., 1990.
8. Козлова Н.В. Личностно-профессиональное становление в условиях вузовского образования: акмеориентированный подход: Автореф. диссерт. д-ра психол. наук: 19.00.13. Томск, 2008.
9. Крупнов А.И. Об изучении и формировании базовых свойств личности. М.: РУДН, 1999. 423 с.
10. Логинова В.В., Булгаков А.В. Психологические особенности и профессионально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского вуза. Монография. М.: Изд-во МГОУ, 2009. 412 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
12. Мухина В.С. Личность. Мифы и реальность (альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) /В.С. Мухина. Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. 1072 с.
13. Налчаджян А. А. Этнопсихология. СПб.: Питер, 2004. 381 с.
14. Носс И.Н. Профессиональная психодиагностика: Психологический отбор персонала: Учебно-методическое пособие для студентов и практических психологов. М., 2009.
15. Орлова Е.А. Формирование психологической готовности к педагогическому общению у будущих учителей: диссерт. д-ра психолог. наук: 19.00.07. Тула, 1998.
16. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998. 389 с.
17. Стефаненко Т.Г. Социальная психология этнической идентичности: Диссерт. д-ра психол. наук. М.: МГУ, 1999.
18. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды. М., 2006.
19. Шамионов Р.М. Внешние и внутренние детерминанты личности в процессе ее социализации: Диссерт. д-ра психол. наук: 19.00.05. Саратов, 2002.
20. Шпет Г.Г. Психология социального бытия. Воронеж: НПО МОДЕК, 1996. 342 с.
21. Шумская Л.И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе вузовской социализации: Автореф. диссерт. д-ра психол. наук: 19.00.05. СПб., 2005.
22. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4. С. 79-88.

УДК 159.922.8

Чайко Е.А.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ*

Аннотация. В статье приводятся результаты анализа уровня и видов агрессивности, а также уровня самооценки у юношей и девушек в возрасте 18-20 лет. Для обработ-

ки результатов применялись статистические методы: U-критерий Манна-Уитни, корреляционный и качественный анализ. Ключевой точкой анализа выступает проблема гендерных особенностей агрессивности. Поднимает

* © Чайко Е.А.