

О.А. Карбанова, Т.Ю. Садовникова

МОДЕЛИ ВОСПРИЯТИЯ МОРАЛЬНОЙ АТМОСФЕРЫ ШКОЛЫ СОВРЕМЕННЫМИ РОССИЙСКИМИ ПОДРОСТКАМИ КАК КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ

В рамках возрастно-психологического подхода (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) рассматривается моральная атмосфера (МА) школы как компонент социальной ситуации развития (ССР) в подростковом возрасте. Подчеркивается значимость МА школы для развития ценностного сознания подростков в условиях модернизации образования в России. Приводятся результаты эмпирического изучения моделей восприятия МА школы современными российскими подростками.

Ключевые слова: моральная атмосфера школы, нравственно-ценностные ориентации подростков, социальная ситуация развития, модели восприятия моральной атмосферы школы.

In the age-approach framework (L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin) student's perception of the moral atmosphere in the secondary school is discussed as the essential feature of the social situation of development. The results of the research cleared the role of the student's perception of the moral atmosphere in the secondary school as the essential factor of the value and moral development in adolescence in the modern Russia society. The peculiarities of the perception of the moral atmosphere in the secondary school were revealed. The clusters of the different patterns of the perception of the moral atmosphere in school were described.

Key words: moral atmosphere in the school, adolescent's moral-value orientations, social situation of development, patterns of the perception of the moral atmosphere in school.

Центральное значение подросткового и юношеского возраста как периода «между детством и взрослостью» для становления мировоззрения личности и формирования системы социально-моральных ценностей общепризнанно в современной психологии развития (Божович, 1995; Выготский, 1984а, б; Гинзбург, 1998; Кон, 1978, 1984; Пиаже, 1969, 2001; Эриксон, 1996; Eisenberg, 1987; Kohlberg, 1981; и др.). Актуальность проблемы исследования механизмов формирования

Карбанова Ольга Александровна — докт. психол. наук, профессор кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* okarabanova@mail.ru

Садовникова Татьяна Юрьевна — канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* tatsadov@yandex.ru

морально-ценностного сознания подрастающего поколения обусловлена негативными тенденциями изменения моральных ценностей, установок и взглядов подростков в современном российском обществе, необходимостью решения задач морального воспитания подростков с целью оптимизации их морального развития.

Особенности современной социокультурной ситуации в России, в частности трансформация системы ценностей общества и высокая социальная неопределенность, предъявляют требования к личностному выбору молодыми людьми своей жизненной позиции и мировоззрения. Противоречия развития, свойственные подростковому и юношескому возрасту, значительно усилились в современном российском обществе, характеризующемся расколом ценностного сознания, его социальной неоднородностью и тенденцией к поляризации (Подольский и др., 2004; Собкин, Кузнецова, 1998; Фельдштейн, 2002). Современное российское общество в ряде работ характеризуется как кризисное, нестабильное, «переходное», «трансформирующееся» (Андреева, 2000; Белинская, 2006; Дилигенский, 1998; Левада, 2000; Ядов, 2001 и др.). Отечественные исследователи уже в конце XX в. указывали на кризис системы образования (Давыдов, 1996), утрату школой ценностно-ориентирующей функции (Зинченко, 1989; Реан, Коломинский, 1999). Моральная атмосфера общества проецируется на моральную атмосферу социальных институтов, в том числе школы, призванной влиять на формирование ценностных ориентаций подростков. Подростковый возраст закономерно рассматривается как сенситивный период для присвоения системы ценностей общества, построения картины мира, отражающей конкретно-исторический фон и особенности формирования личности современного подростка.

Важнейшей составляющей структуры психологического возраста (Выготский, 1984а) является *социальная ситуация развития* (ССР), включающая объективное положение ребенка в системе социальных и межличностных отношений, систему социальных ожиданий и требований, задающих «идеальную форму развития» (Выготский, 1984а, б; Эльконин, 1989). Особенности ССР подростка решающим образом определяют направление, содержание и характер формирования у него ценностных ориентаций и самосознания. Контексты, составляющие социальное окружение ребенка, в ССР выступают как иерархия, обусловленная возрастными задачами развития (Карабанова, 2002; Ремшмидт, 1994; Navisghurst, 1972). В этой иерархии школа как институт социализации занимает центральное место. Эвристичным для понимания закономерностей формирования системы нравственно-ценностных ориентаций подростков является понятие *моральная атмосфера* (МА) школы, предложенное в теории морального развития Л. Кольберга (см.: Пауэр и др., 1992; Power et al., 1989). Исследуя становление моральных суждений в онтогенезе, Л. Кольберг предложил концепцию «справедливого сообще-

ства», представляющую собой теоретически обоснованный комплекс приемов и методов, направленных на развитие принципов демократии в школьном сообществе (Power et al., 1989).

Конструкт «МА школы» определяется авторами как сумма ценностей, норм и правил, регулирующих общение и взаимодействие членов школьного сообщества. Восприятие МА школы выступает как процесс активной ориентировки (Гальперин, 1998; Карабанова, Садовникова, 2006; Леонтьев, 1959) подростка в совокупности норм и правил школьной жизни и может рассматриваться как существенный компонент ССР, отражающий отношения в школьном контексте.

Понятие «моральная атмосфера» может быть определено с опорой на понятие «моральная культура». Моральная культура школы/класса представляет собой систему моральных ценностей, преобладающих в данной группе (коллективе) подростков, и соответствующую ей систему моральных норм, регулирующих межличностные отношения. Безусловно, моральная культура школы отражает принятые в обществе нормы и ценности, но в каждом конкретном коллективе она характеризуется своими специфическими особенностями и складывается в процессе общения и взаимодействия подростков в конкретном классном коллективе. Например, в том, какие именно моральные нормы будут приняты, большую роль играют моральные представления лидеров данной группы. Определенная моральная культура может быть в некоторой степени «навязана» членам коллектива его лидером. Сложившаяся и реально действующая система отношений между подростками, выполнение или нарушение ими принятых моральных норм и составляет МА школы.

Таким образом, моральная культура — это принятая в сообществе система моральных ценностей, норм и правил, а моральная атмосфера — это отношение членов сообщества к этой системе, выполнение ими ее нормативных требований, характер межличностных и ролевых отношений в группе. Например, моральная культура класса включает требование выполнения нормы взаимопомощи. Однако в одном классе норма взаимопомощи выполняется подростками исходя из их моральных убеждений, уважения и доброжелательности к товарищу, в другом — по принуждению (из страха быть отвергнутым товарищами, под давлением авторитета учителя, из желания получить выгоду по принципу «ты — мне, я — тебе» и пр.). Очевидно, что моральная атмосфера в этих двух классах будет разной и ее влияние на нравственное развитие подростков будет коренным образом отличаться.

Моральную атмосферу школы/класса характеризуют:

- содержание моральных норм, принятых в данной группе и реально регулирующих отношения между ее членами;
- степень эмоциональной идентификации подростка с данной группой, т.е. его отношение к сообществу;

— когнитивная оценка школы как социального института, определяющая для подростка значимость школы, — переживание своего единства и включенности в жизнь школы и класса.

— степень, в какой ученики класса разделяют принятые нормы и считают необходимым для себя их выполнение;

— мотивы и интересы, которыми руководствуются подростки при выполнении (или нарушении) принятых в классе/школе норм.

Восприятие МА школы оказывает существенное влияние на формирование морального сознания и нравственных убеждений в подростковом возрасте. Восприятие подростками моральной атмосферы характеризуется адекватностью/неадекватностью представлений подростка о моральных нормах, регулирующих отношения в школьном сообществе (степенью соответствия объективной картине моральных отношений в классе), их осознанностью/неосознанностью и мерой обобщения. Повышение адекватности, полноты и точности восприятия подростками МА школы, лучшее понимание причин ее возникновения создает необходимые условия для осуществления подростком собственного личностного морального выбора. Целенаправленное психологическое воздействие в форме групповых дискуссий с обсуждением моральных дилемм, а также тренингов и игровых занятий позволяет значительно повысить уровень восприятия подростками МА школы, открывает новые возможности для решения задач нравственного воспитания учащихся.

Целью нашего исследования стало изучение моделей восприятия МА школы современными российскими подростками (Садовникова, 2005). Исследование было начато в рамках совместного российско-нидерландского проекта «Исследование социально-морального развития подростков» (MAMOS), поддержанного Нидерландским фондом содействия развитию высшего образования NOW (1999—2001, руководители проекта — проф. А.И. Подольский и д-р Д. Брюгман), и в дальнейшем продолжено авторами статьи.

Выборку составили 227 учеников 8-, 10- и 11-х классов школ г. Москвы: 87 юношей (38.3%) и 140 девушек (61.7%), из них 46.3% младших и 53.7% старших подростков.

Методика

Был использован адаптированный на российской выборке «Опросник моральной атмосферы школы» — *SMAQ — School Moral Atmosphere Questionnaire* (Host et al., 1998; Brugman et al., 2000).

В субтесте «Вопросы о Вас и о Вашей школе», содержащем 57 утверждений, респондентам предлагается выразить степень согласия с предложенными утверждениями по 5-балльной шкале (от 1 — «совершенно не согласен» до 5 — «полностью согласен»). Понятие МА школы операционализировано в виде трех шкал: «Оценка школы», «Школа

как сообщество» и «Демократия». Каждая из шкал выявляет и при этом имплицитно предполагает и измеряет стадиальное изменение восприятия МА школы, корреспондирующее со стадиями морального развития личности, по Л. Кольбергу, задающими его нормативную логику¹.

Шкала I «Оценка школы» позволяет выделить четыре стадии развития отношения к школе: *отвержение; инструментальное отношение; эмоциональная идентификация; социальные отношения*. Подросток, находящийся на *стадии отвержения*, ходит в школу из страха быть наказанным, подчиняясь давлению родителей, стремясь избежать неприятностей во взаимоотношениях с ними; свое присутствие в школе расценивает как пустое времяпрепровождение. Подросток, находящийся на *стадии инструментального отношения*, воспринимает школу как средство достижения успеха, получения аттестата, влияющего на дальнейшую судьбу. На *стадии эмоциональной идентификации* подросток испытывает гордость оттого, что является учеником данной школы, переживает за ее престиж, достижения школьных команд в спортивных соревнованиях и пр. Стадия *социальных отношений* характеризуется оценкой школьной атмосферы как дружеской, чувством принадлежности школе, потребностью в общении со сверстниками, наличием хороших друзей или переживанием «пустоты» в случае их отсутствия.

Шкала II «Школа как сообщество» позволяет выделить 4 стадии в реализации принципов демократии в социальной организации школы: *доминирование отношений силы, конкретная реципрокность* (по принципу «ты — мне, я — тебе»), *разделенные отношения и социальный контракт*. Названные стадии составляют два уровня.

Уровень I (*отвержение школьного сообщества*) включает стадии *доминирование отношений силы и конкретная реципрокность*. При доминировании отношений силы подросток считает школьное сообщество враждебным. Его ожидания в отношении учителей негативны: учителя несправедливы (при желании «сживут ученика со свету»), придиричивы,

¹ Важно отметить, что в настоящее время теория морального развития личности в онтогенезе, разработанная Л. Кольбергом (Kohlberg, 1981), является широко известной, наиболее авторитетной и разделяется многими исследователями в области психологии развития. Приведем цитату из современного учебного пособия: «Кольберг нетривиальным образом надстроил и расширил структурную концепцию (когнитивного развития. — О.К., Т.С.) Пиаже, полагая, что прогрессивная интернализация норм и принципов может продолжаться в течение всего подросткового/юношеского возраста и захватывать взрослость. Постулируется иерархический характер морального развития, каждая предыдущая стадия реорганизуется и интегрируется в следующую стадию, обеспечивая таким образом более широкую основу для морального выбора. Согласно Кольбергу, три общих уровня морального развития — предконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный, каждый из которых подразделяется на две частные стадии, — образуют инвариантную последовательность. Хотя порядок прохождения конкретным человеком этих шести стадий считается неизменным и универсальным, темпы продвижения и конечный уровень развития могут существенно варьировать у разных людей» (Берзонски, [эл. ресурс]).

у большинства учеников плохая успеваемость по вине учителей. Подростки признают, что большинство их одноклассников обманывают учителей, если это им выгодно. На стадии конкретной реципрокности прагматизм является основой взаимодействия в школьном сообществе. Помощь одноклассникам оказывается лишь в случае получения выгоды. Большинство поддерживает и защищает только тех, кого считает своими друзьями, игнорируя остальных. Широко распространен буллинг: младших дразнят и обижают в силу того, что большинство имеет собственный опыт «преследования» со стороны старших учеников.

Уровень 2 (*чувство принадлежности школьному сообществу*) включает стадии *разделенные отношения* и *социальный контракт*. Стадия *разделенных отношений* характеризуется представлением о школе как о сообществе взаимной заботы и заступничества учеников и учителей, живущих по принципу одной большой дружной семьи. Если ученику не везет (он часто болеет или у него/нее неприятности), учителя и товарищи по школе оказывают ему поддержку. В школе не обижают учеников младших классов. Стадия *социального контракта* предполагает единство и взаимную ответственность учителей и учеников за все, происходящее в школе, всеобщее подчинение школьным правилам, отсутствие «двойной морали». Социальный контракт означает инициативу и ответственность учащихся за благополучие всех членов школьного сообщества. Учащиеся в своем поведении руководствуются принципом «что я могу сделать для школы», а не «что школа может сделать для меня».

Шкала III «Демократия» определяет степень реализации принципов демократии в школе. Учащиеся, оценивающие МА школы как *демократическую*, считают, что ученики имеют право голоса при принятии важных решений и могут оказывать влияние на происходящее в школе. Учителя обнаруживают заинтересованность в идеях учеников и открыты для обсуждения любых проблем.

Результаты

Полученные результаты позволяют составить следующее представление о восприятии МА школы подростками. Высокая оценка школы как образовательного социального института, выраженная тенденция идентификации со школьным сообществом, позитивная оценка отношений между учащимися и педагогами как отношений взаимной ответственности и сотрудничества, основанных на демократических принципах, сочетаются с восприятием школьного сообщества как авторитарного.

По шкале I «Оценка школы» получены следующие результаты: подавляющее большинство подростков (90.4%) высоко оценивают школу с позиции инструментальных отношений — как учреждение, где в первую очередь приобретаются знания, хорошее образование, аттестат. Ответы 83.7% респондентов свидетельствуют о высоком уровне эмоциональной

идентификации со школьным сообществом. Примерно три четверти старшеклассников, принявших участие в исследовании (75.6%), активно включены в социальные отношения со сверстниками — отношения дружбы, симпатии, взаимного уважения. Большинству обследованных учеников комфортно в школе, они чувствуют себя ее частью. Лишь 7.7 % подростков считают, что в школу ходят из-за боязни наказания, неприятностей с родителями или «от нечего делать».

Итак, обследованные нами подростки расценивают школу прежде всего как социальный институт для получения хорошего образования и подготовки к поступлению в вуз; в меньшей степени выражены тенденция эмоциональной идентификации со школой (критерий Вилкоксона W , $p < 0.01$) и значимость социальных отношений с одноклассниками и учителями (W , $p < 0.01$). Однако реализация демократических принципов в организации школьного сообщества оценивается значимо ниже, чем инструментальная функция школы, значимость социальных отношений и степень эмоциональной идентификации со школой (W , $p = 0.000$).

По шкале II «Школа как сообщество» были получены данные, свидетельствующие о неоднозначности представлений подростков об особенностях социальной организации школы. Респонденты в основном воспринимают школу как сообщество, для которого наиболее выражены отношения социального контракта (62.4 %) и разделенные отношения (61.7%). Однако примерно две трети подростков соглашались с описанием школы как авторитарного сообщества, где доминируют отношения силы (61.4%). Подростки часто винят в своих неудачах учителей, опасаются насмешек и враждебности сверстников, но при этом 73.2% воспринимают школьное сообщество как демократичное, где ученики могут влиять на то, что происходит в школе, учителя честны с учениками и открыты для обсуждения любых проблем. Выявленная противоречивость отражает широкий диапазон восприятия МА школы, обусловленный разнообразием укладов, норм и правил школьной жизни в разных школах.

Возрастная динамика восприятия МА школы выступила как снижение значения школы как образовательного учреждения при одновременном уменьшении уровня ее отвержения. По сравнению со старшими подростками младшие подростки более склонны отвергать школу (критерий Манна—Уитни U , $p = 0.031$) и соглашаться с ее описанием как сообщества, для которого характерны отношения «конкретной реципрокности» (U , $p = 0.000$). По их мнению, принципы взаимодействия в школе прагматичны: школьное сообщество разделено на отдельные группы, на помощь соученика можно рассчитывать только в случае, если это близкий друг или если ты сам можешь что-то предложить взамен. Такие отношения соответствуют второй стадии формирования морального сознания (по Л. Кольбергу) — стадии индивидуализма, личного интереса, инструментальных целей и взаимобмена. Таким образом,

младшие подростки чаще, чем старшие подростки, воспринимают отношения школьного сообщества как прагматические, основанные на доминировании.

Гендерные особенности восприятия МА школы нашими респондентами заключаются в следующем: юноши чаще отвергают школу ($U, p=0.000$); девушки чаще соглашаются с оценкой школы как социального института, в рамках которого реализуется инструментальное отношение к школе ($U, p=0.034$). Полученные данные свидетельствуют о ценности для современных девушек «хорошего старта» в жизни, т.е. получения аттестата, позволяющего рассчитывать в будущем на получение образования в престижных вузах. Юноши чаще, чем девушки, воспринимают школу как сообщество, где царят отношения силы ($U, p=0.005$) и конкретная реципрокность ($U, p=0.000$).

Восприятие подростками МА школы отражено в определенных моделях, различающихся в оценке школы как социального института, восприятии характера отношений между учащимися и учителями и в оценке уровня демократии школьного сообщества. В результате кластерного анализа выделены три модели, описывающие восприятие МА школы как *демократичной* (группа 1 — 34.3% от общего числа испытуемых), *авторитарной* (группа 2 — 36.7%) или *амбивалентной* (группа 3 — 29.0% от общего числа испытуемых). Отметим различия групп по возрастному и гендерному составу. В группах 1 и 2 преобладают девушки (78.9 и 65.8% соответственно); в группе 3 — юноши (63.3%). Показатели особенностей восприятия МА школы подростками трех выделенных групп приведены в таблице.

Группа 1 (34.3%) объединяет подростков с восприятием МА школы как *демократической*. Входящие в нее школьники: а) идентифицируют себя со школой и ее достижениями, гордятся тем, что учатся в ней; б) считают, что школа открывает возможности получения хорошего образования, аттестата, дальнейшей карьеры; в) удовлетворены социальными отношениями в школе (любят ходить в свою школу, где у них много друзей и царит дружеская атмосфера); г) считают, что в их школе правила соблюдаются как учителями, так и учениками, принимающими ответственность за все, происходящее в школе; д) отмечают, что школа характеризуется высоким уровнем демократии (значимые отличия от групп 2 и 3: $U, p=0.000$ и $p=0.001$ соответственно); е) не ждут агрессии и нападок со стороны учителей и в свою очередь не склонны обманывать учителей или приписывать им негативные качества и намерения (значимые отличия от групп 2 и 3: $U, p<0.001$). В школьном сообществе не приняты насмешки учеников друг над другом. Учащиеся этой группы реже оценивают взаимодействие в школьном сообществе как реципрокное по принципу «ты — мне, я — тебе» ($U, p=0.001$).

Группу 2 (36.7%) составляют подростки, воспринимающие МА школы как *авторитарную*. В этой группе уровень позитивной оцен-

**Особенности восприятия моральной атмосферы (МА) школы
подростками трех выделенных групп**

Стадия	Характеристика восприятия МА школы	Модель восприятия МА школы подростками			В целом по выборке
		Группа 1 (восприятие МА школы как демократической) n=71	Группа 2 (восприятие МА школы как авторитарной) n=76	Группа 3 (восприятие МА школы как амбивалентной) n=60	
Шкала I «Оценка школы»					
1	Отвержение	2.02	2.53	3.40	2.61
2	Инструментальные отношения	3.99	3.40	3.70	3.68
3	Эмоциональная идентификация	4.04	2.98	3.66	3.54
4	Социальные отношения	3.79	2.74	3.65	3.35
Шкала II «Школа как сообщество»					
1	Отношения силы	2.66	3.11	3.54	3.08
2	Конкретная реципрокность	2.20	2.76	3.50	2.79
3	Разделенные отношения	3.41	2.58	3.30	3.07
4	Социальный контракт	3.43	2.64	3.40	3.13
Шкала III «Демократия»					
	Демократия	3.65	2.85	3.32	3.26

ки МА школы значимо ниже по всем параметрам, чем в двух других группах ($U, p \leq 0.007$). Подростки считают, что все решения в школе принимаются педагогами, и подростки не могут реально влиять на принятие решений, важных для сообщества. Однако показатель отвержения школы достаточно низкий, хотя ученики часто считают себя «чужими» и «лишними» в школе, что находит отражение в самом низком из трех групп уровне эмоциональной идентификации со школьным сообществом ($U, p = 0.000$). Учащиеся не чувствуют ответственности за происходящее в школе, не считают важным и необходимым соблюдать правила или проявлять инициативу для оптимизации различных сторон жизнедеятельности школьного сообщества. У подростков этой группы в значительно меньшей степени по сравнению с другими выражено чувство принадлежности к школьному сообществу ($U, p < 0.001$). Они считают, что в школе преобладают отношения силового давления и взаимной полезности (значимые различия с «демократической» группой — $p = 0.001$).

Группа 3 (29.0%) объединяет подростков, воспринимающих МА школы как *амбивалентную* (противоречивую). В этой группе самый высокий показатель отвержения школы ($U, p=0.001$), при этом подростки высоко ценят школу как образовательное учреждение и признают важность получения хорошего образования, обнаруживая инструментально-прагматическое отношение к школе. Наиболее яркие отличия от других групп наблюдаются по шкале П «Школа как сообщество». По мнению подростков, в их школе преобладают отношения силового давления, взаимообмен на основе силы; господствует принцип «ты — мне, я — тебе» ($U, p=0.000$): на помощь одноклассников можно рассчитывать лишь при условии дружеских отношений; ученики помогают учителям только в том случае, если сами получают что-либо взамен. Вместе с тем многие стороны школьной жизни воспринимаются подростками безусловно позитивно: инструментальная оценка школы (признание возможности получения хорошего образования) и степень идентификации со школьным сообществом значимо более высоки, чем в группе 2 ($U, p=0.007$ и $p=0.000$ соответственно). Отметим и высокий уровень удовлетворенности социальными отношениями, сопоставимый с группой 1. При оценке отношений в школе как «силовых» подростки этой группы одновременно расценивают их как демократичные (значимо выше, чем в группе 2 ($p=0.000$) и значимо ниже, чем в группе 1 ($p=0.001$)). Таким образом, по мнению подростков этой группы, отношения силы оказываются не только единственно возможными, но и «правильными».

Различия в степени удовлетворенности подростков различными аспектами школьной жизни в зависимости от характера восприятия МА школы. Подростки с восприятием МА школы как *демократической* (группа 1) более удовлетворены отношениями дружбы, взаимопомощи, взаимной ответственности с одноклассниками и характеризуются более позитивным восприятием школьной атмосферы в целом, чем их сверстники из других групп. Подростки из группы 3 (восприятие МА школы как *амбивалентной*) больше удовлетворены отношениями дружбы, взаимопомощи, взаимной ответственности с одноклассниками и школьной атмосферой в целом, чем их сверстники из группы 2 (восприятие МА школы как *авторитарной*).

Внутригрупповые возрастные особенности восприятия МА школы. В группе 1 (восприятие МА школы как *демократической*) младшие подростки более высоко оценивают школу как образовательное учреждение, позволяющее получить хорошее образование ($U, p = 0.017$), считают ее более демократичной ($U, p = 0.003$), чем старшие подростки. С возрастом несколько снижается ценность школы как образовательного учреждения и возрастает ценность реализации принципов демократии. Младшие подростки группы 2 (восприятие МА школы как *авторитарной*) оценивают реципрокность отношений школьного сообщества

выше, чем старшие ($U, p = 0.032$). В группе 3 (восприятие МА школы как *амбивалентной*) значимых различий не выявлено.

Внутригрупповые гендерные особенности восприятия МА школы.

В группе 2 (восприятие МА школы как *авторитарной*) девочки более склонны идентифицировать себя со школьным сообществом, чем мальчики ($U, p=0.040$), а в группе 3 (восприятие МА школы как *амбивалентной*) девушки оценивают школу как образовательное учреждение более высоко, чем юноши ($U, p = 0.027$). Таким образом, для девушек характерно более позитивное восприятие МА школы.

Выводы

1. Выявлены особенности восприятия моральной атмосферы (МА) школы современных российских подростков. Школа высоко оценивается как образовательное учреждение большинством обследованных подростков. Две трети обследованных подростков удовлетворены социальными отношениями со сверстниками и педагогами, идентифицируют себя со школьным сообществом. Лишь незначительная часть подростков (7.7 %) отвергает школу. Вместе с тем значительная часть обследованных подростков (61.4 %) оценивает школу как авторитарное сообщество. Противоречивость оценок школьного сообщества проявляется в том, что 73.2% обследованных подростков в то же время воспринимают школьное сообщество как достаточно демократичное.

2. Выделены группы подростков с различными моделями восприятия моральной атмосферы (МА) школы. Для группы с восприятием моральной атмосферы школы как демократической (34.3%) характерна позитивная оценка школы, идентификация со школой, заинтересованность в сотрудничестве и отношениях с соучениками, высокая оценка школы как социального института для подготовки к взрослой жизни. Для группы с восприятием моральной атмосферы школы как авторитарной, основанной на власти и доминировании (36.7%), характерна низкая степень идентификации со школьным сообществом, восприятие отношений как недостаточно демократичных, построенных на авторитаризме и силовом давлении. В то же время школа оценивается этой группой как социальный институт, дающий хорошее образование и открывающий широкие перспективы для будущего.

Амбивалентная модель восприятия МА школы (29%) характеризуется сочетанием высокого уровня отвержения школы с выраженным чувством принадлежности к ней; позитивным восприятием отношений кооперации и сотрудничества в сообществе; при этом отношения власти и подчинения рассматриваются как реализация принципов демократии.

3. Выявлены возрастные различия в восприятии подростками моральной атмосферы школы, находящие отражение в том, что, оценивая школу как социальный институт, младшие подростки по сравнению со

старшими подростками чаще отвергают значимость школы. У младших подростков более выражено восприятие отношений в школе как отношений «конкретной реципрокности».

4. Выявлены гендерные различия в особенностях восприятия МА школы. Юноши чаще, чем девушки, воспринимают отношения школьного сообщества как «отношения силы» и «конкретной реципрокности». Для девушек оказывается более характерным «инструментальное отношение» к школе и ее высокая оценка как образовательного учреждения.

Выявленные модели восприятия МА школы современными российскими подростками, характеризующие социальную ситуацию развития, открывают возможности для проектирования программ школьного самоуправления и конкретизации требований к созданию школы будущего как места, где царит атмосфера сотрудничества, доверия, высокой моральной ответственности, демократии и толерантности в отношениях учащихся, педагогов и администрации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреева Г.М.* Психология социального познания, М., 2000.
- Белинская Е.П.* Идентичность личности в условиях социальных изменений: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2006.
- Берзонски М.Д.* Моральное развитие (*Moral Development*) // Психологическая энциклопедия. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_psychology/ (дата обращения: 14.02.2011)
- Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.; Воронеж, 1995.
- Выготский Л.С.* Педология подростка // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984а. С. 5—242.
- Выготский Л.С.* Проблема возраста // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984б. С. 244—268.
- Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука / Ред. и вступ. статья А.И. Подольского. М., 1998.
- Гинзбург М.Р.* Сформированность личностной идентичности как показатель успешности социализации в старшем подростковом и юношеском возрастах // Мир психологии. 1998. № 1. С. 25—32.
- Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
- Дилигенский Г.Г.* Российский горожанин конца 90-х: генезис постсоветского сознания (социально-психологическое исследование). М., 1998.
- Зинченко В.П.* Образование. Мышление. Культура. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М., 1989.
- Карабанова О.А.* Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.
- Карабанова О.А., Садовникова Т.Ю.* Моральная атмосфера школы как контекст социальной ситуации развития в подростковом возрасте // Психология перед вызовом будущего: Мат-лы юбил. конф., посвященной 40-летию факультета психологии МГУ. М., 2006. С. 123—126.
- Кон И.С.* Открытие «Я». М., 1978.
- Кон И.С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание. М., 1984.

Левада Ю.А. От мнений к пониманию. Социологические очерки 1993—2000. М., 2000.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1959.

Пауэр Ф. К., Хиггинс Э., Кольберг Л. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию // Психол. журн. 1992. Т. 13. № 3. С. 175—182.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.

Пиаже Ж. Эволюция интеллекта в подростковом и юношеском возрасте // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обухова, Г.В. Бурменской; предисл. Л.Ф. Обуховой. М., 2001. С. 232—242.

Подольский А.И., Идобаева О.А., Хейманс П. Диагностика подростковой депрессивности: Теория и практика. СПб, 2004.

Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб, 1999. (Серия «Мастера психологии»).

Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М., 1994.

Садовникова Т.Ю. Нравственно-ценностные ориентации подростков с различным восприятием моральной атмосферы школы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

Собкин В.С., Кузнецова Н.А. Российский подросток 90-х: движение в зону риска. М., 1998.

Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология: Избр. психол. труды М.; Воронеж, 2002.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М., 1996.

Ядов В.А. Россия: трансформирующееся общество. М., 2001.

Brugman D., Podolskij A.I., Heymans P.G. et al. The effects of developing an orientation base in secondary school students for assessing the moral atmosphere in school // Paper presented at the 7th Biennial Conference of the European Association of Research on Adolescence (ARA) (Jena, Germany, 2000, May 1).

Eisenberg N. Self-attribution, social interaction and moral development // Moral development through social interaction / Ed. by W.M. Kurtines, J.L. Gewitz. N.Y., 1987. Ch. 2. P. 20—39.

Havisghurst R. Developmental tasks and education. 3rd ed. N.Y., 1972.

Host K., Brugman D., Tavecchio L., Beem L. Student's perception of the moral atmosphere in secondary schools and the relationship between moral competence and moral atmosphere // J. of Moral Education. 1998. Vol. 27. N 1. P. 47—70.

Kohlberg L. Essays on moral development. N.Y., 1981.

Power F.C., Higgins A., Kohlberg L. Lawrence Kohlberg's approach to moral education. Ch. 4: Asserting the moral culture of school. Columbia Univ. Press, 1989. P. 99—145.