

ВЕСТНИК

МГГУ им. М.А.Шолохова

Sholokhov Moscow State University
for the Humanities



ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Москва
2010

УДК 37.013.77
ISSN 1992-6391

4.2010

**ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО
УНИВЕРСИТЕТА
им. М. А. Шолохова**

Издается с 2001 г.

Серия «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

УЧРЕДИТЕЛЬ:
Московский
государственный
гуманитарный
университет
им. М.А. Шолохова

**ПИ № ФС 77-19007
от 15.12.2004 г.**

Адрес редакции:
109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16-18

Интернет-адрес:
www.mgoru.ru

Подписной индекс
36734
в основном каталоге
Роспечати

Редакционная коллегия

А.С. Огнев – *гл. редактор*,
А.Ф. Ануфриев – *зам. гл. редактора (психология)*,
А.В. Антонова – *зам. гл. редактора (педагогика)*,
С.П. Елшанский – *отв. секретарь*,
А.А. Вербицкий, Г.П. Скамницкая,
Т.С. Комарова, Э.И. Сокольникова,
Т.А. Ратанова

Допечатная подготовка материала
осуществлена Е.Б. Пучковой

Электронная версия журнала: www.mgoru.ru

Рукописи не рецензируются и не возвращаются. Мнение авторов может не совпадать с точкой зрения редакции. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

© Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2010.

Содержание

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

- Замолоцких Е.Г.*
Семья и школа – социальные партнеры (исторический аспект) 5

ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

- Абрамшвили Р.Н.*
Особенности житейских представлений о противоречиях
и конфликтах 13
- Березина Т.Н.*
Интроспективный эксперимент: новые возможности
старого метода 21
- Панькина Е.В.*
К вопросу о соотношении понятий «психологическая зрелость»
и «самоактуализация» в психологии личности 26
- Смирнова Г.Е.*
Развитие профессиональных компетенций студента факультета
психологии в контексте психологического тренинга 30
- Хохлов С.И.*
К понятию духовности в образовании 34

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

- Адашкина А.А., Антонова Н.В.*
Социально-психологические особенности одаренной,
талантливой и инициативной молодежи 41
- Арзамасова К.А.*
Методика психологического эксперимента по контекстуальному
моделированию разрешения проблемной ситуации 54
- Балашова Ю.В.*
Особенности когнитивной дифференцированности у студентов
разных форм обучения 58
- Бекасова Е.Ю.*
Особенности межличностных отношений студентов, изучающих
различные иностранные языки 63
- Борщева О.В.*
Интеграция национальной культуры в процесс обучения
иностранному языку в неязыковом вузе 69

<i>Булков А.А.</i>	
Оценка эффективности профессиональной подготовки иностраннных студентов в государственных вузах России: критерии и показатели	73
<i>Вербицкий А.А.</i>	
Проблемы воспитания в контексте психологических теорий обучения	82
ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ	
<i>Иконникова О.М., Пучкова Е.Б.</i>	
Взаимосвязь личностных особенностей и выбора профессии у будущих психологов	87
<i>Зажогина Н.В.</i>	
Психологические особенности принятия решения в процессе группового взаимодействия.	93
<i>Яковлев В.А., Елианский С.П.</i>	
Значение психологических исследований для выявления показателей компетентности при подготовке специалистов вуза	101
НАШИ АВТОРЫ	105
CONTENTS	107
ПАМЯТКА АВТОРУ.	113

Замолоцких Е. Г.

Семья и школа – социальные партнеры (исторический аспект)

В статье продолжен анализ опыта создания единого семейного и школьного пространства в России. Он охватывает различные активные и пассивные периоды взаимодействия окружающей среды и школы.

Ключевые слова: образование, воспитание, школа, семья, социальное партнерство.

В первые послереволюционные годы в отечественной педагогике сформировались определенные условия, в которых происходило взаимодействие школы, семьи и широкой общественности на новых, демократических основах. На этом этапе была создана Единая Трудовая школа, которая рассматривалась как важнейшее условие демократизации всей системы народного образования [9]. Очевидно было, что построить школу нового образца можно было, только объединив силы всех заинтересованных сторон – учащихся, учителей, родителей и представителей общественности.

Однако на основе анализа исследований – современников этого процесса – можно отметить, что в этот период наметился крен в сторону принижения роли семейного воспитания. В декабре 1920 – январе 1921 гг. состоялось первое совещание по вопросам народного образования, которое признало детский дом лучшей организационной формой воспитания. Именно такое учреждение было призвано готовить гражданина нового строя и государства. Семья на этом совещании была названа

скрепленным контрреволюционными традициями пережитком старого общества. Таким образом, явно наблюдался возврат к традиции противопоставления школы и семьи.

Приведем позицию советских педагогов-теоретиков этого периода. Так, Н.Н. Иорданский [3] и М.М. Пистрак [10] основную роль в процессе воспитания отводили школе, связи обучения и воспитания с жизнью, при активной роли новой (трудовой) школы и более или менее пассивной роли «среды» (в т.ч. семьи). При этом до конца 1920-х гг. под «средой» в российской педагогике понимался достаточно широкий круг социальных факторов: культурно-историческая среда в целом, классовая среда, конкретная окружающая человека семейно-бытовая обстановка. Так, А.Г. Калашников, анализируя социальную среду, в которой формировались дети рабочих, отмечал, что это не одна среда, а целый ряд «пространственно распределенных явлений»: производственно-профессиональная среда рабочего, культурно-воспитательная среда рабочего, социально-бытовая среда рабочего. Фабрично-заводская среда считалась частью более широкой социальной среды [5].

Следует отметить, что в этот период взаимодействие школы и семьи характеризовалось определенной тенденцией к эволюции ряда дореволюционных идей, связанных с противопоставлением школы и семьи.

Идея учета особенностей семьи в школьном педагогическом процессе получила развитие в трудах российских педологов тех лет, и, прежде всего, П.П. Блонского. Он призывал педагогов-практиков изучать окружающую ребенка среду, считая, что «для успеха его работы это необходимо» [1, с. 40–41], он также определил «показательные детали среды ребенка», которые нужно учесть педагогу, если нет возможности реализовать более полную программу изучения семьи. При этом Блонский, руководствуясь принятым в те годы «биосоциальным» подходом, выделял следующие особенности: «для экономики ребенка... – число раз потребления мяса в неделю, для культурных условий – число книг в семье и для политических – партийность семьи и близких товарищей» [1]. Термин, который он употребил – «экономика ребенка», для рассматриваемого периода не случаен. В дальнейшем он доказал, что «плохие экономические условия – вот основной корень школьной неуспеваемости» [Там же]. Отсюда вытекал ряд важных практических выводов: преимущественное внимание необходимо уделять детям рабочих и бедных, увеличить финансирование тех школ, где концентрируются эти дети, ввести горячие завтраки, способствовать организации в семье «детских уголков», оказывать всевозможные виды социальной помощи и т.д. [1, с. 194].

Идея активного взаимодействия школы с социальным окружением получила свое развитие, трансформировавшись в идею активного преобразования школой окружающей среды. Еще С.Т. Шацким была предложена и реализована на практике концепция школы как центра воспитания молодежи в социальной среде. Ограниченность и низкую эффективность прежних педагогических исследований он видел в том, что их авторы изучали только проблемы образования внутри школы. Необходимо же, отмечал он, принимать во внимание все социализирующие факторы и учитывать их в проектировании и построении образовательного процесса. По мнению Шацкого, новая модель школы должна организовывать деятельность детей, направленную на решение жизненно важных проблем и стать центром воспитания в микросреде, координатором всех воспитательных воздействий [4, с. 470–472].

Идея взаимодействия школы и среды в этот период получила теоретическую разработку в трудах М.В. Крупениной и В.Н. Шульгина. По их мнению, школа без учета и использования воспитательного потенциала, который несет в себе среда, не может решить собственные воспитательные задачи. М.В. Крупенина отмечала, что без контакта с окружающей школу средой разрешить задачи воспитания школа не в состоянии. Она может с большим или меньшим успехом нагрузить учащихся определенной суммой знаний, но влиять на формирование мировоззрения и поведение учащихся без учета воспитывающих факторов среды она бессильна.

Взаимодействие школы и окружающей среды – процесс двухсторонний: с одной стороны, он предполагает включение школы в жизнь среды, а с другой – повышение воспитательного потенциала самой среды. По мнению В.Н. Шульгина, связь школы со средой имеет позитивный характер, т.к. при этом взаимодействии возникает потребность изучения и преобразования среды [14].

В 1922 г. М.В. Крупенина и В.Н. Шульгин организовали станцию социального воспитания в г. Москве. Там наряду с обучением детей проводилась работа по усилению воспитательного потенциала окружающей среды на основе реорганизации быта, тесной связи с семьей, вовлечения детей и взрослых в культурную жизнь.

Реакция родительской общественности на предпринятые в этот период попытки «преобразовать среду» с помощью школы была неоднозначной. Как показывали результаты обследований школ в российской глубинке, ожидания родителей и учащихся не совпадали с новыми тенденциями разрушения «старой» школы и изменением роли учителя в процессе обучения. Традиционно положение учителя в рабочей и крестьянской

среде, его авторитет оставались на высоком уровне. Получение хорошего образования ассоциировалось с длительным напряженным учебным трудом, оценками учителей и серьезными экзаменами [13]. Однако новые тенденции по созданию «трудовой» школы с «бригадно-лабораторным» методом, «методом проектов», «комплексными программами» не всегда соответствовали традиционному взгляду родителей, желающих, чтобы их ребенок получил широкие и прочные знания. Таким образом, в практике взаимоотношений между школой и семьей на протяжении 1920-х гг. существовала значительная напряженность, которая обострила вопрос о путях и формах взаимодействия школы и семьи.

К концу 20-х гг. впервые в постреволюционный период возник и стал обсуждаться вопрос о вовлечении родительской общественности в процесс управления школой, наблюдался определенный поворот от «противопоставления» школы и семьи к их «взаимодействию», имелось в виду взаимодействие школы с семьями «передовых классов» – пролетариата и кооперированного крестьянства.

В 1927–1930 гг. в педагогических изданиях прошла широкая дискуссия, в ходе которой наряду с другими обсуждались проблемы школьного самоуправления, взаимодействия его органов с администрацией и педагогическим коллективом, ученическим и родительским самоуправлением.

Идея преобразования социальной (семейной) среды через школу продолжала развиваться и в 1930-е гг. При этом чаще в качестве средства воздействия на семью рассматривались сами учащиеся. Так, например, в те годы прослеживалось стремление сделать учащихся проводниками интернационального и антирелигиозного воспитания в семье, при этом школа должна была развернуть работу по соответствующим направлениям воспитания в среде, которая окружала учащегося [7, с. 55–56].

Постановление ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе» от 25 августа 1931 г. положило начало повсеместному переходу на единоначальное управление директорами школ [9], что полностью исключило государственно-общественное управление школами с участием родительской общественности. В дальнейшем с 1931 по 1988 гг. в стране не функционировали школьные советы, а педагогический совет, органы ученического и родительского самоуправления фактически служили инструментом управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения, который, в свою очередь, был ориентирован на выполнение монопольного партийно-государственного образовательного заказа.

В трудах выдающегося педагога – практика и теоретика – А.С. Макаренко семья и школа выступают как бы автономными структурами

единого образовательно-воспитательного процесса. Это можно объяснить лишь ужесточением государственного образовательного заказа к школе с начала 1930-х гг., что закрепило за школой и семьей статус «неравноправных партнеров» в образовании и воспитании при абсолютном примате школы. Рассматривая школу и семью изолированно, А.С. Макаренко, по нашему мнению, стремился обойти множество возникавших в связи с этим проблем и «тонких мест» в деле взаимодействия школы и семьи.

Вектор противопоставления семейного и школьного воспитания, заложенный в советской педагогике в 1920-е гг., оставался преобладающим до начала 1960-х гг. Как в официальном, так затем и в массовом сознании господствовало мнение о том, что «государство должно взять на себя воспитание детей “от люльки до университета”» [12, с. 320]. Лишь в 1960-е гг. отечественные ученые, признавая ведущую роль общественного воспитания, стали подвергать мягкому пересмотру эту тенденциозную точку зрения, указывая, что гармоничное развитие ребенка наиболее полно осуществляется при сочетании семейного и общественного воспитания, а не при их противопоставлении.

Так, уже в Уставе средней общеобразовательной школы, принятом в 1970 г., указывалось, что одной из основных обязанностей учителя является «поддержание связей с родителями или лицами, их заменяющими, и общественностью», а также «пропаганда педагогических знаний» (мягкая форма «преобразования среды силами школы»). На практике это партнерство сводилось к хозяйственным, дисциплинарным и, иногда, культурно-просветительским аспектам.

Однако следует подчеркнуть, что в отдельных школах страны функционировали школьные советы. Так, в в 70–80-е гг. XX в. в средней школе № 71 г. Москвы действовал Единый воспитательный центр, состоящий из педагогов, учащихся и их родителей, представителей общественности [2, с. 54].

Принимавшиеся в ходе школьных реформ 1966 и 1984 гг. декларации об «укреплении связи семьи, школы и общественности» до начала 1990-х гг. оставались лишь на бумаге, поскольку не были законодательно обеспечены права семьи как равного партнера школы в образовательно-воспитательном процессе.

Таким образом, долгие годы в нашей стране теоретически и практически утверждался приоритет общественного (обеспечиваемого государством, т.е. – школьного) воспитания над семейным. В результате и сегодня многие родители продолжают считать, что главная их задача – обеспечить содержание ребенка в семье, создать ему условия

жизнедеятельности, а его воспитание – дело школы и других учебно-воспитательных учреждений. Современные исследователи отмечают, что это – одна из существенных причин семейного неблагополучия, лежащая в основе нарастающего отчуждения между детьми и родителями в российских семьях [6, с. 13–19]. Это относится к семьям с низкой общей и педагогической культурой. В семьях же, искренне заинтересованных в воспитании и образовании собственных детей, наблюдается другое негативное следствие продолжительного отчуждения семьи от школы, о котором пишет современный ученый-педагог П.С. Лернер: «Слова о школе развития, о воспитании, о педагогике сотрудничества, даже о жизненном и профессиональном самоопределении растущей личности родительский корпус в целом воспринимает как, в лучшем случае, педагогические декларации или как, в худшем случае, посягательство на частную жизнь семьи» [8, с. 16]. То есть родители подчас не верят в школу, по-прежнему не считая ее «честным партнером» в совместном деле воспитания и образования. Преодоление указанных тенденций происходит в последние полтора десятилетия с большим трудом, что также вызвано спецификой функционирования российской семьи в конце XX – начале XXI вв.

Продолжение следует.

Библиографический список

1. Блонский П.П. Задачи и методы народной школы. О некоторых встречающихся у педологов ошибках. Педология в массовой школе первой ступени. М., 2000.
2. Гулько М.Н. Организационно-педагогические условия становления государственно-общественного управления муниципальной образовательной системой: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
3. Иорданский Н.Н. Основы практики социального воспитания. М., 1923.
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учеб. пособие для пед. уч. заведений / Под ред. акад. РАО А.И. Пискунова. М., 2001.
5. Калашников А.Г. Очерки марксистской педагогики. Т.1. Социология воспитания. М., 1929.
6. Концепция предупреждения социального сиротства и развития образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Под ред. Л.М. Шипициной. СПб., 2000.
7. Королев Ф., Раскин Л. Воспитательные задачи школы. М., 1930.
8. Лернер П.С. Бифуркации педагогической парадигмы в профильном образовании учащихся старших классов // Профильная школа Москвы: опыт, проблемы перспективы: Материалы науч.-практич. конференции (г. Москва, 14–15 мая 2003 г.). М., 2003.

9. Народное образование в СССР: Общеобразовательная школа: Сб. документов 1917–1973 гг. М: Педагогика, 1974.
10. Пистрак М.М. Насущные проблемы современной советской школы. М., 1923.
11. Саранцев Г.И. Теория, методика и технология // Педагогика. 1999. № 1.
12. Семья // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. Т. 2. М., 1999.
13. Федорова Н.М. Исторический опыт адаптации зарубежных педагогических методик в практику школы России в 20-е годы XX века // Инновации и образование: Сб. материалов конференции. Серия «Symposium». Вып. 29. СПб., 2003.
14. Шульгин В.Н. Проблемы научной педагогики. М., 1930.

Абрамишвили Р.Н.

Особенности житейских представлений о противоречиях и конфликтах

В статье рассматривается разница между житейским и научным представлением о конфликте. Если в представлении обывателя противоречий необходимо избегать, то, по мнению психологической науки любой кризис, конфликт или противоречие – это возможность позитивных изменений, переосмысления своей жизни, а может быть и начала нового пути. От восприятия ситуации и поведения в ней зависит результат завершения конфликта: конструктивный или неконструктивный (деструктивный).

Ключевые слова: противоречие, конфликт, конфликтная ситуация, динамика противоречий, структура конфликта, внутриличностный конфликт, межличностный конфликт, конструктивный и неконструктивный результат.

Вряд ли найдется человек, который на вопрос: «Ссорились ли Вы когда-нибудь в своей жизни?» ответит: «Никогда!». Ссора – это, согласно «Словарю русского языка» С.И.Ожегова, состояние взаимной вражды, размолвка, взаимная перебранка. «Высказывание или поступок, направленные против кого- или чего-нибудь, либо положение, при котором одно (высказывание, мысль, поступок) исключает другое, не совместимое с ним, или же противоположность интересов» – это есть противоречие («Словарь русского языка» С.И. Ожегова).

Суть противоречия заключается в наличии двух высказываний, одно из которых – это отрицание другого. Противоречия между людьми неизбежны. Хотя бы в силу присущих им различий в характерах, жизненном опыте, занимаемых позициях и отношении к жизни. В зависимости от того, как воспринимается ситуация и как человек ведет себя в ней,

заканчивается конфликт, с каким результатом – потерями или приобретениями – человек из него выходит.

С психологической точки зрения, ситуация – это внешние обстоятельства в их восприятии и интерпретации человеком. Жизненную ситуацию образуют обстоятельства жизни человека и восприятие их, переживание человеком этого в совокупности. В повседневной жизни человек оказывается в различных обстоятельствах: на работе, дома, в гостях и т.д. В течение дня мы переходим из одной ситуации в другую, общая совокупность которых и образует наше жизненное пространство. Но жизнь человека «течет», и это «течение» измеряется еще и годами. Если обратиться к этому измерению, то можно увидеть череду событий, составляющих и образующих жизненный путь человека. Среди них особо выделяются те, которые можно обозначить как критические жизненные ситуации. Необходимо уточнить, что речь идет о проблемных вопросах, которые непривычны для человека, какие бы трудности они не содержали. То есть это те моменты, которые не только требуют разрешения или преодоления, а и поиска нового решения, выхода или непривычных ресурсов проживания. И именно конфликт – это ситуация, в которой два и более индивидов демонстрируют разногласие в спорном вопросе, также несогласие между двумя или более сторонами, когда каждая сторона старается сделать так, чтобы были приняты именно ее взгляды или цели, и помешать другой стороне сделать то же самое.

Хотим мы того или нет, но конфликты в нашей жизни неизбежны. Мы с вами такие разные, все в нас индивидуально: цели, ценности, установки и т.п. И, встречаясь друг с другом, вряд ли можно избежать взаимного непонимания и даже прямого столкновения. Даже наедине с самим собой человек может встретиться с противоречиями, когда должен принять то или иное важное решение или найти выход из создавшейся ситуации. При этом он ведет длительные внутренние мысленные споры. Мы говорим о внутреннем конфликте, который может быть состоянием психики одного человека.

XXI век развеял миф о всеобщей гармонии интересов и утвердилось мнение, что противоречия, которые являются значимыми для индивида (человека) – это одно из естественных состояний в отношениях между людьми, называется это состояние конфликтом.

Что же такое конфликт? Какие признаки помогут его определить на ранних стадиях? Ведь чем быстрее мы это увидим, тем легче будет принимать решение о своих действиях в данной ситуации. Далеко не все, что в обыденной жизни привычно обозначается словом «конфликт» (ссоры, недоразумения, разногласия, непонимание), является таковым на самом деле.

Конфликт – одна из форм взаимодействия людей, при которой действия одной стороны, столкнувшись с интересами другой, препятствуют реализации ее цели.

Конфликты являются неотъемлемой частью жизни и деятельности любого человека и это не зависит от статуса, здоровья и т.д. Конфликтовать могут не только знакомые или сослуживцы, конфликтуют все: родственники, коллеги по работе, партии, народы и государства в целом.

Если раньше считали, что конфликтовать «плохо», и старались избегать взаимодействия с людьми, мнение которых противоречит их собственному, то сейчас большинство людей стоит на обратной позиции и в спорных ситуациях чаще подключает разум, вытесняя эмоции. И это верно. Конфликт как столкновение – не зло, а вариант спокойного разумного поведения и принятия выгодного в данной ситуации решения. Конфликт помогает глубже понять себя, смотреть на окружающих как на друга, а не как на врага, а значит, по-новому оценивать потребности и свои, и другого, видеть главное в подобных ситуациях. Именно поэтому конфликты неизбежны, о них необходимо знать и понимать их сущность.

В современной литературе существует достаточно много определений конфликта. Конфликт – это особые отношения между людьми (в том случае, если мы говорим о межличностном конфликте), построенные на объективном противоречии их интересов, устремлений, ценностей, которые переживаются ими как некоторое негативное эмоциональное состояние [4].

Конфликт – это элемент человеческой деятельности и существования, который начинается с конфликтной ситуации, состоящей из участников конфликта и объекта конфликта, т.е. причин, из-за которой субъекты вступают в противоборство, тем самым вызывая подобную ситуацию [1]. Конфликты являются типичными жизненными ситуациями. Прежде всего, они ассоциируются у нас с разного рода противоречиями, разногласиями, столкновениями. Действительно конфликт – это противоречие, но не всякое противоречие становится конфликтом. Для возникновения конфликта необходим ряд дополнительных условий. Прежде всего противоречие должно осознаваться человеком, при этом восприниматься как значимая для него проблема, требующая решения. Именно эта важнейшая особенность конфликтов порождает сопутствующие им эмоциональные переживания. Для конфликта характерна активность, направленная на поиск выхода, преодоление или разрешение возникшей проблемы. Например, руководитель принял в отношении своего подчиненного несправедливое решение. Это будет значимой проблемой для подчиненного, но конфликтной ситуацией эта проблема станет только тогда, когда подчиненный

станет принимать усилия по ее изменению. Будет обсуждать с руководителем свою проблему или высказывать ему свои претензии. Таким образом, конфликт – это противоречие, воспринимаемое человеком как значимая для него психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая активность, направленную на его преодоление.

Здесь важно, оказавшись перед лицом конфликтной ситуации, не поддаваться желанию отстаивать свои представления или интересы как единственно обоснованные, не бояться осложнений в отношениях (если партнер чувствует, что вы готовы уступить, лишь бы не портить с ним отношения, он может оказать на вас давление и вынудить к желательным для него уступкам, а это, хотя и разрешит данную ситуацию, может повредить вашим дальнейшим отношениям). Важно задаться вопросом: как мы можем сделать так, чтобы вместе решить эту общую для нас проблему и максимально учесть интересы каждого?

Типичным заблуждением в подобных ситуациях является представление о том, что в конфликтах кто-то прав, а кто-то не прав, кто-то выигрывает и кто-то проигрывает. Если это именно так, то, конечно, каждый хочет выиграть, и потому будет стремиться к своей победе и, соответственно, «проиграшу» партнера. А на самом деле более обоснованным является другое высказывание: если ты выиграл, то на самом деле также и проиграл, потому что проиграл в отношении к тебе твоего «проигравшего» партнера. И потому типичным для современного подхода к эффективному поведению в конфликтах является другой принцип: «Как сделать так, чтобы мы оба выиграли?» И вера в то, что это возможно!

Характерным в реагировании на конфликты является повышенная эмоциональность в их восприятии и оценке. Многие люди, и это нормально, при попадании в конфликтную ситуацию начинают переживать преимущественно негативные эмоции: раздражение, возмущение, гнев, страх, обиду, ярость. Эти бурные переживания, так называемая «эмоциональная нагрузка», и превращают объективное противоречие в психологический конфликт. Эмоциональные переживания в конфликтных ситуациях в немалой степени связаны с тем, что мы не можем доказать свою столь очевидную для нас правоту, утвердить свою, как нам часто кажется, единственно правильную точку зрения, с чувством, что нас не понимают (или не хотят понять). Нам кажется, что наш визави и даже противник проявляет к нам враждебность, что наши отношения ухудшаются и, если дело происходит в семье или на работе, за этим могут последовать серьезные осложнения.

Любому современному человеку важно обладать хотя бы минимумом знаний об общих особенностях развития конфликтного процесса

и навыками эффективного управления. Обычно, анализируя тот или иной конфликт, выделяют то, что является важным – четыре основных категориальных группы: структура конфликта, типология, его динамика и функции.

Участники (субъекты) взаимодействия, которые находятся в состоянии конфликта или же те, которые явно или неявно поддерживают конфликтующих; объект (причины конфликта) и предмет (то, из-за чего возникает конфликт) конфликта, а также образ конфликтной ситуации (отображение предмета конфликта в сознании участников) относятся к основным структурным элементам конфликта.

Предмет конфликта всегда достаточно значим для участников противоборства, хотя эта значимость может быть чисто ситуативной. С практической точки зрения преодоление значительных трудностей при определении предмета в реальном конфликте обычно оправдывается и компенсируется возможностью более-менее точно спрогнозировать поведение противоборствующей стороны, так как предмет конфликта является одним из факторов, определяющих это поведение.

Типология конфликтов как одна из основных категорий их анализа играет не только методологическую, но и практическую роль. В настоящее время существует большое количество различных типологий и классификаций конфликтов, отражающих различные взгляды и позиции авторов. Сферы проявления конфликтов разнообразны: экономические, идеологические, социально-бытовые, семейные и т.д., отсюда и разнообразие типов и видов конфликтов. Рассматривая столкновения с точки зрения субъектов конфликтного взаимодействия, выделяют внутриличностные и межличностные конфликты.

Внутриличностные, или просто личностные, конфликты представляют собой противоречия человека с самим собой. Они обусловлены несовпадением внешних требований и внутренних позиций данного человека. Эти несовпадения порождаются различными возможными обстоятельствами: необходимость выбора между приемлемыми и неприемлемыми, между двумя неприемлемыми или двумя приемлемыми обстоятельствами. Такие конфликты могут быть связаны и с излишней зависимостью или ролевой напряженностью. Л.Н. Толстой сказал: «Если сомневаешься и не знаешь, как поступить, представь себе, что ты умрешь к вечеру, и сомнение тотчас же разрешается: тотчас же ясно, что – дело долга и что – личные желания». Внутриличностный конфликт – это острое негативное переживание, которое вызвано затянувшейся борьбой структур внутреннего мира личности и отражает противоречивые связи с социальной средой, а также

задерживающее принятие решения в данной ситуации [3]. Именно «длительная и устойчивая дезинтеграция приспособительной деятельности личности и является характеристикой внутреннего конфликта» [6]. Межличностные конфликты – это самый распространенный тип конфликта, эта зона включает разногласия между двумя и более людьми одной группы или даже нескольких групп [4]. Они возникают из-за противоречий в их целях, интересах, потребностях, способах поведения и т.п. Любой конфликт как сложное социальное явление многообразен и уникален, имеет свое развитие во времени и пространстве, т.е. свою динамику развития. Динамика любого конфликта имеет общие этапы развития. *Предконфликтная* стадия характеризуется возникновением разногласия по какому-либо вопросу между людьми (число их может быть различным – от 2-х и более). Если люди не могут договориться, то в силу вступает психологический фактор: люди начинают переживать преимущественно негативные эмоции (раздражение, возмущение, страх, гнев, обиду, ярость, растерянность, неудовлетворенность событиями, отношениями и т.п.). Стороны воспринимают ситуацию как угрожающую их личной независимости и свободе. Появляется желание во что бы то ни стало настоять на своей точке зрения. При этом оппозиция сменяется противодействием, которое и переходит в следующую стадию – *собственно конфликт*. Данная стадия характеризуется активными действиями сторон, направленными на нанесение ущерба другой. Участники конфликта открыто заявляют о своих позициях, выдвигают определенные требования.

Таким образом взаимодействие принимает форму открытой «войны». Но ничто в мире не вечно и рано или поздно наступает окончание конфликта. Это и есть третья стадия конфликта – *разрешение конфликта*. В настоящее время активное использование словосочетаний «предупреждение и разрешение конфликтов» создает иллюзию понятности и очевидности их смысла. В отношении понятия «предупреждение конфликтов» действительно достаточно уровня житейских представлений, чтобы понять, что речь идет о недопущении конфликтов. Что же касается понятия «разрешение конфликта», то оно может быть достигнуто двумя способами: конструктивным (уход от конфликта, сглаживание спорных вопросов, компромисс, использование принуждения) и неконструктивным (конкуренция, приспособление, избегание).

Конструктивное или неконструктивное (деструктивное) разрешение конфликтов и выявляет функции тех или иных конфликтов. А эти функции (конструктивная и деструктивная) являются четвертой основной категориальной группой при анализе конфликта.

При определении функций реального конфликта необходим конкретный подход, поскольку один и тот же конфликт может быть деструктивным в одном отношении и конструктивным в другом. На одном этапе развития и в каких-то конкретных обстоятельствах он может играть негативную роль, и позитивную – на другом этапе, в другой конкретной ситуации. В дополнение к этим функциям и, говоря о деятельности организаций, конфликт может выполнять еще пять функций: сигнальную, диагностическую, восстановительную, зондирующую и регулятивную.

Общей характеристикой всех критических жизненных ситуаций является необходимость их конструктивного разрешения. Их успешное преодоление может стать источником личностного роста, развития большей личностной зрелости и, в конечном счете, фактором повышения удовлетворенности жизнью. В противном случае они могут оказать негативное влияние на человека, разрушая, деформируя его личность и жизнь.

Как правило, к сожалению, всегда говорят только о деструктивной (негативной, разрушительной) функции конфликта. Но ведь разногласия людей в чем-либо могут быть и вполне полезными. Надо всегда помнить, что не каждый конфликт непременно вреден. Достаточно большое количество положительных аргументов можно привести в пользу конфликта, которые могут порождать и что-то положительное.

Своим стилем поведения мы невольно «задаем» те правила, по которым другие будут вести себя с нами. Существует психологический закон общения, который в упрощенной форме гласит: кооперация вызывает кооперацию, а конкуренция – конкуренцию [7].

В конфликте по сравнению с «нормальным» общением мы особенно нуждаемся в том, чтобы правильно понять нашего оппонента и быть правильно понятым самому. Это возможно только при определенной степени доверия и открытости между людьми. Вместе с тем в конфликтной ситуации люди редко прибегают к такому доверительному общению. Основная преграда к этому – сознательная или несознательная защита себя. Человек может сознательно стремиться о чем-то умолчать, так как считает, что это может быть использовано против него. Да и бессознательно, невольно мы «закрываемся» от партнера, стараясь не показывать своих истинных чувств и переживаний. Если мы хотим, чтобы наше общение в конфликтной ситуации было конструктивным, мы должны пытаться создать атмосферу доверия. Понять позицию партнера и его чувства. Даже если вам кажется, что он заблуждается (а это кажется только именно вам), надо понять, почему он думает именно так.

Ф.М. Бородкин и Н.М. Коряк предложили следующее общее понимание разрешения конфликта. Заключается оно в том, что «разрешение

конфликта, т.е. завершение конфликтного противоборства, а не перерыв, может произойти только в случае изменения конфликтной ситуации, под которым понимается изменение любого из ее параметров: цели, объекта конфликта, оппонентов (участников, сторон), отношений объект – оппонент или оппонент – оппонент» [2]. Конфликт исчезнет только тогда, когда исчезнет породившее его противоречие.

Противоречия между людьми неизбежны в силу присущих им различий. От нашего восприятия противоречивых ситуаций и поведения в них зависит результат завершения конфликта: конструктивно или неконструктивно (деструктивно) люди выходят из конфликта. Практические знания, которые содержатся в индивидуальном житейском опыте каждого человека, определяют, какую стратегию поведения выберет человек в конкретном конфликте. Эти знания представляют собой накапливаемые в процессе жизни опытным путем и частично передаваемые от поколения к поколению. Любой кризис, конфликт или противоречие – это возможность позитивных изменений, переосмысления своей жизни, а может быть, и начала нового пути.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М., 2002.
2. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! Новосибирск, 1989.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб., 2005.
5. Дмитриев А.В., Кудрявцев В., Кудрявцев С. Введение в общую теорию конфликта. М., 1993.
6. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности. Пермь, 1970.
7. Субботина Л.Ю. Психологические защиты. Ярославль, 2000.

Березина Т.Н.

Интроспективный эксперимент: новые возможности старого метода

В статье анализируется применение методов интроспекции в современной психологии, приводятся примеры использования интроспективных техник в когнитивной психологии, психологии личности. Отмечается перспективность использования интроспекции для исследования измененных состояний сознания; предлагается особая разновидность интроспекции – интрансспекция – для изучения образной сферы в осознанных сновидениях.

Ключевые слова: интроспекция, сознание, образы, осознанные сновидения, интрансспекция.

Интроспекция – один из древнейших методов в психологии, был ведущим в XVIII–XIX вв., когда большинство исследований выполнялись с его помощью. Целью интроспекции с момента ее возникновения являлся поиск «элементов сознания» – тех «кирпичиков», из которых складывается высший уровень человеческой психики; на роль этих «элементов» в разное время предлагались эмоции, ощущения, первичные чувства и т.п. Предполагалось, что из них складываются все наши мысли и чувства, как слова из букв, и специально подготовленный человек, наблюдая за состояниями своего сознания, сможет уловить эти элементы, а потом установить, как именно они объединяются между собой, образуя все богатство психической жизни человека.

Иногда современные психологи называют интроспекцию субъективным самонаблюдением, тем самым подчеркивая ее отнесение к неэкспериментальным исследовательским методам. Однако в конце XIX в. была разработана именно методология интроспективного эксперимента (В. Вундт, У. Джеймс); в подобного рода исследованиях с помощью интроспекции изучались изменения в субъективных переживаниях человека под действием какого-либо стимула. Говоря современным языком, собственно интроспекция в данных исследованиях являлась методикой измерения зависимой переменной, а независимой переменной являлись стимулы, воздействующие на человека.

Однако в начале XX в. интроспекция как метод постепенно вытеснялась из психологии, заменяясь на более объективные пути исследования. В качестве причины этого обычно называют чрезвычайную субъективность интроспекции, результаты интроспективного эксперимента были

практически невозпроизводимы ни другими людьми, ни даже самим испытуемым через какое-то время.

Однако исключить интроспекцию из числа методов научного познания невозможно, потому что другого способа заглянуть внутрь своей психики нет. В психологии XX в. наблюдалось возрождение интереса к интроспективным методам исследования. А недостатки классической интроспекции заставляли исследователей искать все новые и новые способы заглянуть внутрь психических процессов [4; 12]. Современные исследователи рассматривают интроспекцию как один из методов научного исследования, точнее, как группу таких методов [10].

Второе рождение интроспекции произошло во второй половине XX в. и связано с развитием когнитивной психологии. Возрождение интроспекции произошло в рамках информационного подхода. У. Найссер и Дж. Брунер предложили использовать интроспекцию для изучения познания, а не сознания, познание рассматривалось ими как активный процесс, непрерывная проверка человеком когнитивных гипотез. С помощью интроспекции исследователи пытались найти внутри своей психики когнитивные схемы – амодальные и обобщенные характеристики познания, позволяющие отделять неизвестную информацию от известной, и пронаблюдать за когнитивными циклами. Впрочем, экологическая валидность подобного рода исследований оказалось очень низкой [7]. И в данном случае интроспекция по-прежнему рассматривалась как метод регистрации зависимой переменной.

И, наконец, очередное рождение интроспекции произошло в психологии личности. В.Н. Дружинин, анализируя методы психологии, отмечал, что «психологи лишены возможности непосредственно наблюдать структуру психики другого человека» [6, с. 140], поэтому в качестве наиболее адекватного способа исследования личности он и рекомендуют герменевтические методы исследования, а не естественно-научные. И в качестве метода, позволяющего проникнуть к глубинным психическим процессам, наряду с пониманием, В.Н. Дружинин рассматривает интроспекцию, представляющую собой «наблюдение субъектом состояний собственной субъективной реальности» [Там же].

И именно в рамках психологии и психотерапии личности был предложен другой подход к интроспективному эксперименту. Здесь интроспекция рассматривалась уже не только как метод регистрации зависимой переменной и один из способов контроля управления независимой переменной. Во-первых, в качестве «элементов сознания» были предложены психические образы. Во-вторых, испытуемые не просто с помощью субъективного самонаблюдения изучали свои образы, их задачей было изме-

нить характеристики своих психических образов, и с помощью интроспекции пронаблюдать за реализацией этой задачи. В данном случае изменение характеристик этих «элементов сознания» являлось независимой переменной, а в качестве зависимой выступало психическое здоровье человека, его функциональное состояние, эмоциональная сфера и т.п. Созданы целые психотерапевтические направления, в которых преобразование образной сферы приводило к избавлению человека от фобий, депрессий, вредных привычек. Это и имаготерапия [5], и особенно популярное ныне нейролингвистическое программирование. Именно в нейролингвистическом программировании разработано положение о значимости формальных характеристик образа (субмодальностей: размера, цвета и т.п.) в работе с психологическими переживаниями и проблемами. «Например, в то время, как вы вспоминаете приятный опыт, степень удовольствия, которое вы получаете из этого воспоминания, есть прямое следствие цвета, размеров, яркости и дистанции до визуального образа, который вы «держите» глазами своего воспоминания. <...> Обучение манипулировать субмодальностями, такими как цвет, фокус, размер, дистанция, движение, высота, объем, положение, является первым шагом в развитии гибкости для контролирования ваших внутренних состояний» [9, с.16].

Ранее нами была предложена разновидность интроспективного эксперимента для изучения жизненного пути личности [2]. Чтобы преодолеть основные недостатки классической интроспекции – крайний субъективизм испытуемых в оценке своего опыта и невозможность сравнивать данные, полученные двумя разными людьми, – мы применили новую систему анализа образного материала.

Первым принципиальным моментом в нашей работе был подход к образу как к изображению (по Л.М. Веккеру и Б.Ф. Ломову). Представление образа в виде изображения позволило нам сформулировать второй важный принцип нашего исследования. Мы решили отказаться от анализа содержания сознания, заключенного во внутреннем образе, потому что именно содержание наиболее субъективно и изменчиво, а провели анализ формальных характеристик образа, выделяемых методологией НЛП: особенностей его формы, величины, месторасположения в пространстве воображения. Разработанную нами методику изучения жизненного пути мы назвали «образная транспектива времени». Ретестовая надежность для многих характеристик образной транспективы была достоверной, коэффициенты корреляции между показателями в лонгитюдном исследовании колебались от 0,3 до 0,8 [3].

Проводимое нами исследование было корреляционным и выполнялось по квазиэкспериментальному плану, что расширяет возможности

интроспекции применительно к квазиэкспериментам. В частности, в другом квазиэкспериментальном исследовании мы применяли интроспекцию для оценки взаимосвязи базовых запахов с базовыми эмоциями [1].

Однако подлинный расцвет интроспекции, на наш взгляд, возможен только при возвращении к истокам, т.е. для исследования психологии сознания. Но в отличие от классических опытов, интроспекция при этом должна быть направлена на изучение измененных состояний сознания и, в частности, сноподобных состояний.

В качестве исследования, выполненного по подобной технологии, мы бы назвали эксперименты, выполненные В.М. Русаловым с соавторами [11]. Изучалось изменение состояния сознания при засыпании. Были обнаружены интересные состояния: состояние, при котором происходит торможение внутренней речи, состояние «провала мыслей», обнаружены ЭЭГ корреляты этого состояния. Сами авторы, впрочем, термином интроспекция не пользовались. В качестве методов исследования состояния сознания при засыпании ими были заявлены самонаблюдение и самоотчет испытуемых, по сути, это все та же интроспекция.

Другая возможность применения интроспекции – это изучение осознанных сновидений, точнее, изучения состояния сознания человека при возникновении осознанных сновидений. Феномен осознанных сновидений был открыт С. Лабержем; с помощью специально организованных экспериментов было доказано, что у спящего человека, при полной физиологической картине сна тела, действительно может возникнуть частичное осознание себя, своего состояния, при этом человек может вспомнить инструкции, данные ему при бодрствовании и начать наблюдать картины своего внутреннего мира или совершать какие-то действия [8]. Это явление открывает новые границы перед психологией сознания, и возвращает нас к интроспекции, поскольку никакого другого способа изучения этого феномена нет.

При этом нам кажется перспективным соотнести предложенные нами подходы к изучению формально-динамических характеристик внутренних образов с изучением осознанных сновидений, ведь сновидения – это и есть образная сфера человека. Состояние сновидения позволяет нам представить наш внутренний мир как внешний, и изучать его аналогично тому, как наблюдатель изучает окружающее его реальное пространство. Нам представляется актуальным изучить в этом состоянии пространственно-временные характеристики окружающего человека образного мира, и изучать их с помощью самонаблюдения. В данном случае получается интроспекция вдвойне. С одной стороны, исследователь будет

наблюдать за своими внутренними образами как наблюдатель, находящийся в состоянии осознанного сновидения. Если принять модель В.М. Русалова о том, что сознание имеет несколько уровней, то мы полагаем, что это не самый высокий уровень сознания. С другой стороны, по возвращении, проснувшись, исследователь должен отчитаться о результатах того наблюдения, при этом человек будет находиться в совершенно другом состоянии сознания, мы бы сказали, со значительно большим уровнем осознания, и он будет сообщать не столько результаты того наблюдения, сколько результат своего анализа, рефлексии, запомнившейся информации.

Мы предложили специальный термин для этой разновидности интроспекции: интранспекция – изучение измененных состояний сознания (состояния транса) методами субъективного самонаблюдения. Предлагаемая нами интранспекция в рамках интроспективного эксперимента может применяться как для управления независимой переменной (испытуемый изменяет какую-то характеристику образов сновидения, например, взлетает), так и для регистрации зависимых переменных (испытуемый наблюдает за изменением формально-динамических характеристик образов сновидения, происходящих под действием стимула).

И еще, возвращаясь к классике психологии, хотелось бы отметить, что в случае интранспекции исследователь и испытуемый вновь становится одним лицом, поскольку, во-первых, добиться осознания собственных сновидений довольно трудно и это сможет не каждый, во-вторых, исследователь никак не может контролировать искренность испытуемого, а значит, для повышения достоверности результата лучше этот опыт ставить на себе. Таким образом, древняя методика интроспекции не исчерпала своего научного потенциала и может быть применена к изучению измененных состояний сознания.

Библиографический список

1. Березина Т.Н. Базовые эмоции и запахи: ассоциативный эксперимент // Психология и психотехника. 2009. № 1(4). С. 48–55.
2. Березина Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности. М., 2001.
3. Березина Т.Н. Пространственно-временные характеристики внутренних образов как основа для психологических измерений // Инженерно-физические проблемы новой техники: Тезисы докладов. М., 1998.
4. Боринг Э.И. История интроспекции // Вестник МГУ. Сер. 14. 1991. № 3. С. 4–63.
5. Гостев А.А. Дорога из зазеркалья: психология развития образной сферы человека. М., 1998.

6. Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования. М., 1994.
7. Дружинин В.Н., Ушаков Д.В. Когнитивная психология. М., 2002.
8. Лаберж С., Рейнголд Х. Исследование мира осознанных сновидений. М., 1995.
9. Макдональд В. Руководство по субмодальностям. Воронеж, 1994.
10. Розен Г.Я. Интроспекция (современное состояние проблемы) // Зарубежные исследования по психологии познания. М., 1977.
11. Русалов В.М., Русалова М.Н., Митрофанов А.А. Психофизиологический подход к проблеме сознания // Успехи физиологических наук. 2005. Т. 36. № 4. С.37–56.
12. Gillespie G. Use of subjective information in scientific psychology: The internal image during visual perception, an introspectionist analysis // Percent and Met. Skills. 1990. № 3. P. 963–983.

Панькина Е.В.

К вопросу о соотношении понятий «психологическая зрелость» и «самоактуализация» в психологии личности

В статье представлены взгляды различных ученых относительно таких понятий, как «самоактуализация» и «психологическая зрелость». Автор отмечает, что общей чертой для каждого из этих понятий является ответственность, и ставит вопрос о том, насколько ответственность способствует самоактуализации и психологической зрелости личности.

Ключевые слова: психологическая зрелость, личность, ответственность, самоактуализация, самореализация, успешность.

Проблема достижения личностью психологической зрелости является одной из приоритетных в психологии личности. Однако что конкретно стоит за этим явлением? Какая личность является психологически зрелой? Наиболее часто такое определение дается в отношении человека

успешного, способного ставить и достигать поставленные цели, удовлетворенного собой и своим местом в жизни, независимого и ответственного. Зачастую понятие «психологически зрелая личность» воспринимается как синоним понятия «самоактуализирующаяся личность». Поэтому в данной статье мы попытаемся рассмотреть эти два понятия, выяснить их соотношение.

На сегодняшний день наиболее распространенным является определение «самоактуализации», предложенное А. Маслоу: «Самоактуализация может быть определена как полное использование и реализация способностей, таланта, потенциала личности. Самоактуализирующиеся личности полностью реализуют все, на что они способны...» [3, с. 391]. Также им были выделены пятнадцать характеристик самоактуализирующихся людей, среди которых выделяются такие как принятие (себя, других, природы); спонтанность, простота и естественность, автономия; независимость от культуры и среды; и др. Кроме того, он выделяет также восемь типов поведения, ведущих к самоактуализации (независимость от мнений и точек зрения других, честность и принятие ответственности за свои действия, использование своих способностей и разума, т.е. «работа ради того, чтобы делать хорошо то, что ты хочешь делать» и т.д.).

Идея самоактуализации занимает одно из центральных мест в работах К. Роджерса. Но он рассматривает самоактуализацию как процесс, ведущий к зрелости. «Это стремление расширяться, распространяться, становиться зрелым, стремление выражать и задействовать все способности организма в той мере, в которой это действие усиливает организм или самость» [2, с. 201]. По его мнению, одним из показателей того, что личности присуща тенденция к самоактуализации, является конгруэнтность как соответствие между тем, что человек чувствует, тем, что реально происходит в действительности и тем, что он сознает. Способность осознавать, что выбор – это его личное дело, чувствовать, что локус (источник) оценки лежит внутри него также, по мнению К. Роджерса, одна из важных характеристик самоактуализирующейся личности. Тенденция к самоактуализации, по его мнению, свойственна не только людям, но и всему живому вообще.

С понятием «психологическая зрелость» дело обстоит несколько сложнее. По мнению Б.Г. Ананьева, трудности определения объективных критериев зрелости человека привели к замене понятия «зрелость» понятием «взрослость». Он различает следующие понятия:

- физическую зрелость как глобальную зрелость всего организма – его жизнедеятельности и механизмов поведения;

- умственную зрелость как интеллектуальное развитие, критерием которого является определенный объем и уровень знаний, свойственный данной системе образования в данную историческую эпоху;
- гражданскую зрелость, с наступлением которой человек становится юридически дееспособным лицом;
- трудовую зрелость как полный объем трудоспособности.

В «Словаре практического психолога» С.Ю. Головина можно встретить такое определение: «Зрелость (взрослость) – состояние, к которому приходит организм в конце периода развития. Самый продолжительный период онтогенеза, характерный тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей личности. Хронологические рамки периода зрелости достаточно условны и определяются завершением юности и началом периода старения. Исследователи выделяют следующие характеристики зрелой личности:

- 1) развитое чувство ответственности;
- 2) потребность в заботе о других людях;
- 3) способности: а) к активному участию в жизни общества и к эффективному использованию своих знаний и способностей; б) к психологической близости с другим человеком; с) к конструктивному решению различных жизненных проблем на пути к полноте самореализации. Развитие человека в период зрелости непосредственно связано с его активным включением в сферу общественного производства» [1, с. 317].

В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев рассматривают личность как полную самоопределенность человека во всей совокупности его действий, отношений с другими, его устремлениями и ориентациями. По их мнению, признаком психологически зрелой личности являются развитые ценностные ориентации (политические, философские, нравственные убеждения, глубокие и постоянные привязанности, нравственные принципы поведения). Они обеспечивают определенность и последовательность поведения, постоянство взаимоотношений человека с социальным миром, с другими людьми. Психологически зрелый человек (личность) самостоятельно выбирает и планирует ответственное поведение, принимает решение на совершение действий, которые получают социальную оценку, заранее принимают на себя ответственность за последствия этих действий. Итак, самыми существенными характеристиками такой личности являются самостоятельность и ответственность. «Самостоятельность действия – это действие с опорой на свои собственные интеллектуальные и духовные силы, без обращения к подсказке другого, к авторитету» [4, с. 198]. Ответственность связывается В.И. Слободчиковым, Е.И. Исаевым

«...со способностью человека нести ответ за свои поступки перед другими, перед обществом, перед самим собой» [4, с. 198].

М.Ю. Семенова считает, что зрелая личность это тип личности, образующийся в результате личностного роста и имеющий сформированное устойчивое единство личностных черт и ценностных ориентаций, развитое нравственное сознание, сложившуюся иерархическую мотивационно-потребностную сферу, где доминируют высшие духовные потребности. Личностно зрелый человек характеризуется потребностью выходить за существующие пределы своей жизни и решать проблемы совершенствования и развития как своего общества, так и всего человечества, активно владеет своим социальным окружением. Ему свойственны психологическое здоровье, возможно более полное самовыражение и самораскрытие, продуктивность и творчество, тенденция развиваться в направлении все большей сложности, самодостаточности и компетентности, стремление к смыслу жизни, к реализации ценностей и ответственности за них.

Таким образом, понятие личностной зрелости в психологии предполагает выделение двух основных аспектов: зрелость как этап жизни и зрелость как уровень развития. В данной статье нас в большей степени интересует второй аспект.

Подводя итог сказанному, попробуем соотнести между собой изложенные выше определения.

Анализ всех приведенных ранее определений указывает на наличие такой общей для них черты, или способности, как ответственность и самостоятельность. Наличие ответственности и самостоятельности является одним из критериев определения как психологически зрелой, так и самоактуализирующейся личности. Однако возникает вопрос: всегда ли психологически зрелая личность – это самоактуализирующаяся личность, и насколько наличие ответственности и самостоятельности способствует достижению психологической зрелости и самоактуализации. Можно предположить, что психологически зрелая личность – это личность, в полной мере освоившая требования социума, предъявляемые к членам общества, и принявшая на себя ответственность за их реализацию, в то время как самоактуализирующаяся личность – это личность, принявшая на себя еще и ответственность за полную реализацию и развитие своих индивидуальных возможностей.

Библиографический список

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. М., 2007.
2. Райгородский Д.Я. Психология личности: Хрестоматия. Т. 1. Самара, 2008.

3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М., 1995.

Смирнова Г.Е.

Развитие профессиональных компетенций студента факультета психологии в контексте психологического тренинга

В статье освещается опыт развития профессиональных компетенций студентов-психологов на психологическом тренинге. Сделан краткий исторический обзор развития теории и практики психологического тренинга. Описаны технологии развития учебно-профессиональной мотивации, некоторых универсальных и профессиональных компетенций студентов первого курса. Предлагаются пути формирования профессиональной компетентности студентов-психологов на психологическом тренинге в учебном процессе.

Ключевые слова: психологический тренинг, профессиональные компетенции, мотивация, самоизучение, саморазвитие, выбор, ответственность, профессиональная компетентность.

Мы встретились восьмого сентября 2009 года. Двадцать студентов первого курса, которые только начали осваивать новую социальную роль, роль студента факультета психологии, собрались в учебной аудитории на психологический тренинг.

По плану в первом полугодии на психологический тренинг отводится тридцать шесть учебных часов. Из них восемь – лекционные. Столько же во втором полугодии. Для занятий мы выбрали аудиторию, в которой легко размещаются десять столов, двадцать стульев, и остается свободное пространство, в котором можно образовать круг, свободно передвигаясь со стульями и без них. Подготовили видео- и аудиотехнику. Разработали учебно-тематический план занятий и учебно-методический комплекс для их проведения. Определили, что психологический тренинг в первом

семестре носит базовый ознакомительный и практический (адаптационный) характер.

Практические занятия направлены на групповое сплочение, расширение репертуара коммуникативных умений, развитие учебно-познавательной и профессиональной мотивации, формирование компетенций самоизучения и саморазвития, а так же профессиональных, в том числе лидерских способностей и умений.

Обратимся к понятию «психологический тренинг» в историческом контексте.

Термин «тренинг» (train, training) в переводе с английского многозначен: воспитание, обучение, подготовка, тренировка, дрессировка. Возникновение групповых форм психологического тренинга связывают с именами К. Левина, К. Роджерса, Л. Брэдфорда, Дж. Кэмпбелла, М. Форверга.

Разработанные Куртом Левиным и Карлом Роджерсом теории групповой динамики и ориентированной на личность клиента терапии считаются источниками теории и практики группового тренинга. В середине 40-х гг. XX в. в США появились учебные группы, в которых участники экспериментировали с собственным поведением в атмосфере доверия и поддержки: тренинговые группы (Т-группы). Участники тренинга получали от тренера необходимую психологическую информацию, формировали у себя новые навыки, способствующие более успешному общению с другими людьми. Курт Левин, изучая процессы групповой динамики, сделал вывод, что для выявления и изменения своих неадаптивных установок и расширения репертуара коммуникативных умений людям необходимо понять, как их воспринимают окружающие. В 1947 г. в Коннектикуте была создана Национальная лаборатория тренинга. В то же время в Чикагском университете развивалась еще одна форма группового психотренинга. Упор в чикагских группах делался в основном на развитие личности, совершенствование межличностных отношений и обучения. Основные задачи таких групп – взаимное исследование, исследование собственной личности, ее самораскрытие и саморазвитие. Важнейшими условиями их эффективности были сильное чувство общности, атмосфера свободы самовыражения, спонтанность поведения, неформальный характер встреч, добровольность участия, эмоциональная поддержка и защищенность, активность и вовлеченность участников в групповой процесс [2].

В 70-е гг. XX в. под руководством М. Форверга (M.Vorweg) была разработана концепция социально-психологического тренинга поведения. Основными элементами тренинга стали ролевые игры с элементами

драматизации, создающие условия для формирования навыков общения. В 1982 г. была опубликована монография Л.А. Петровской, в которой термином социально-психологический тренинг (СПТ) была названа практика психологического воздействия, основанная на активных методах групповой работы с целью повышения компетентности в общении: формирование знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения. Затем в СССР началась перестройка, стали появляться социально-психологические тренинги.

Впервые я приняла участие в социально-психологическом тренинге в 1986 г. Он был организован Александром Юрьевичем Панасюком в Ленинграде для психологов, работающих в профессиональном образовании. Группа была большая, более тридцати человек. Но результат социально-психологического тренинга был осязаем: полезные для жизни и профессиональной практики компетенции сформировались быстро, я умела и была готова их применять, новые умения и способности изменили мою жизнь и профессиональную деятельность к лучшему. Свой собственный опыт был убедительнее множества лекций. Потом была серия психологических тренингов под руководством психологов из США и Канады с целью освоения современных тренинговых технологий, методов и приемов.

Каковы особенности применения психологического тренинга в учебном процессе в вузе? В процессе взаимодействия, организованного преподавателем, участники сами приобретают необходимый опыт, действуют в соответствии со лично сформулированными целями обучения в данном тренинге. Учебный процесс осуществляется таким образом, чтобы каждый участник смог почувствовать и осознать, что ему надо изменить или усовершенствовать в своем поведении, деятельности, общении и овладеть полезными технологиями. Учебная программа состоит из специально разработанных и взаимосвязанных упражнений, игр, дискуссий, проектов. Участники учатся понимать себя и совершенствовать свои возможности, понимать других и взаимодействовать с ними конструктивно. Параллельно с развитием личностной и социальной компетентности, социального и эмоционального интеллекта формируется предметная психологическая компетентность студентов в области создания проектов тренингов и их проведения.

В программе курса предусмотрены лекции (8 часов), на которых формируются представления и некоторые научные понятия о психологическом тренинге как особой форме обучения. Все эти лекции мы провели как диалогические, включая в них фрагменты, в которых применяются технологии проблемного, знаково-контекстного, проектного обучения,

тренинговые методы [1]. Это позволило преодолеть противоречие между обязательностью занятий и добровольностью участия в них, формальностью учебного расписания и неформальным характером встреч. В ситуации, когда студенты не владеют еще систематизированными психологическими знаниями, а потребность овладеть прикладными компетенциями очень высока, к началу практических занятий учебно-профессиональная мотивация участия студентов в психологическом тренинге оказалась высокой.

Из всех известных сегодня в науке определений психологического тренинга на этом этапе актуальным для нас было определение Тобиаса Лестера, который считал психологический тренинг концентрированной средой пристального внимания к себе и другим. Наш первый – рефлексивный тренинг – оказался полезен всем участникам. Мы начали с размышления о прошлом, чтобы понять, что будет полезно для нас в будущем. В результате были сформулированы личные цели участников. Далее последовала работа, способствующая групповому сплочению: имитационные игры-катастрофы, дискуссии, выполнение групповых проектов. Групповая динамика не была гладкой. Обнажились противоречия, выявились причины межличностных конфликтов, сменился формальный лидер: по согласованию с деканатом был выбран другой староста группы.

От встречи к встрече самостоятельность участников увеличивалась. Апробация тренинговых упражнений, самостоятельное проведение игр и презентаций позволили студентам глубже понять и почувствовать смысл психологического тренинга. Студенты учились отличать реальные события от собственных интерпретаций этих событий, давать и получать эффективную обратную связь, говорить и слышать.

Музыкальное сопровождение упражнений, направленных на саморегуляцию и релаксацию, мы ввели с первого дня. Постепенно ввели фото-, а затем видеосъемку фрагментов занятий и игр. Упражнения «Структура обратной связи», «Оптимальное самоутверждение», «Моделирование конфликта», выполненные с видеосъемкой и анализом, усиленным визуальным рядом, позволили уточнить и расширить представления о самом себе, сделать богаче и позитивнее представления о других людях.

Изучение контекстов профессиональной деятельности, созданная группой идеальная модель психолога, сравнение представлений о самом себе с идеальной моделью позволили студентам сформулировать цели саморазвития в следующем этапе психологического тренинга, участие в котором они приняли во втором семестре.

Будущий психолог, овладевая профессией, должен научиться делать выбор и нести за него ответственность, извлекать уроки из успехов

и неудач, мотивировать самого себя на взаимодействие и результат, находить опору в самом себе, стать психологически зрелым человеком [3].

Психологический тренинг как особая форма обучения создает психолого-педагогические условия для осознания смысла профессии психолога и своей миссии в ней, понимания и усвоения необходимых компетенций, овладения методами целенаправленного профессионального и личностного саморазвития.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М., 2009.
2. Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб., 1998.
3. Смирнова Г.Е. Проблема развития профессиональной мотивации студентов-психологов // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2010. № 2. С.73–82.

Хохлов С.И.

К понятию духовности в образовании

В статье обосновывается необходимость внедрения в образование духовности. Дается определение духовности, раскрываются ее основные компоненты. Дается понятие меры духовности, раскрываются показатели духовности. Указанное определение духовности предполагает активную деятельность человека по совершенствованию и самосовершенствованию его в духовном плане, начиная от простых действий, поступков, к более сложным – образу жизни.

Ключевые слова: духовность, нравственные качества, истинные нравственные ценности, диалогическая личность, диалогическое общение, бесконфликтное поведение, гармонично развитая личность.

Необходимость внедрения духовности в образование никто не отрицает, но до сих пор мало что делается для этого. Прежде всего, необходимо дать её определение. Весьма полезным в плане определения

сущности духовности является высказывание директора Института социально-политических исследований РАН академика Геннадия Осипова: «Духовность выражает, прежде всего, нравственные, справедливые начала общественной жизни, свободу мысли, моральные нормы поведения человека в обществе, примат добра над злом. Она несводима к вере в Бога или монарха. Это уважение различных точек зрения, мнений, религиозных конфессий...». Однако, по нашему мнению, здесь духовность выступает лишь как мировоззренческий компонент, а не руководство к действию.

Другие определения духовности также не отражают всей ее полноты, забывая или не желая включить в ее понятие истинные нравственные ценности. Наиболее точное, на наш взгляд, определение духовности дает А.А. Андрущакевич как «...способность человека различать и выбирать истинные нравственные ценности и подчинять им свои поступки, поведение, способ жизни» [1, с. 11].

Для использования в образовательном процессе мы предлагаем определение понятия «духовность» как способность и умение правильно оценивать, выбирать истинные нравственные ценности и в соответствии с ними определять и бесконфликтно осуществлять свои поступки, общение, поведение, образ жизни в педагогическом взаимодействии с учащимися.

Из этого определения следует, что компонентами духовности являются: обращенность к высшим и вечным ценностям бытия, ставшим или становящимся естественным атрибутом личности; любовь к себе, ближнему, учащимся, всему человечеству, природе; устремленность к познанию и побуждение к нему учащихся; стремление самого педагога и побуждение воспитанников к гармоничному развитию и саморазвитию.

Можно назвать следующие показатели духовности:

- 1) наличие таких качеств личности, как доброта, искренность, открытость, щедрость, благородство, мужество, эмоциональная устойчивость, понимание, воля, любовь к людям, наблюдательность, оптимизм, общительность, сострадание, радость, стыд (как голос совести);
- 2) достаточно развитые качества познавательных процессов: мышление, память, речь, внимание, воображение, восприятие;
- 3) потребность в созидательной творческой деятельности, являющейся важным компонентом духовности; благоприятное творческое самочувствие: вдохновение, широта интересов, увлеченность делами, ясность мысли, поисковая активность, радость, ощущение счастья, положительный энергетический потенциал;
- 4) наличие внутренней свободы: свобода от страхов, сознательное и добровольное выполнение обязанностей по работе (учебе) и других

- требований, предъявляемых обществом; принятие внешнего мира таким, каков он есть; бесконфликтность во взаимодействии с воспитуемыми, отсутствие обвинения воспитуемых, поиск причин внешних проблем в себе, жизнь по законам природы (Бога), служение людям;
- 5) здоровый смысл, проявляющийся во взаимообогащающем, развивающем взаимодействии с воспитуемыми;
 - 6) достаточная умственная и физическая работоспособность;
 - 7) наличие интереса к профессиональной педагогической деятельности: к познавательному и воспитательному процессам, к предметной подготовке;
 - 8) стремление жить не только для себя, но и для других;
 - 9) гуманизм в отношении к человеку (воспитуемому), миру, природе.

Духовность педагога может измеряться степенью его свободы от телесных влечений (способностью противостоять им, подчинять их себе, управлять ими) и душевных намерений, привязанностей, склонностей, побуждений (способностью противостоять им ради чего-то более значимого, чем личное «Я»), духовность педагога зависит от выбора между добром и злом, милосердием и равнодушием, истиной и ложью, личным и социальным.

Мерой духовности может служить степень свободы и ответственности педагога: ответственность перед людьми (воспитуемыми) и стремление к их ободрению, помощи им; ответственность перед совестью; ответственность перед Богом как проявление благоговения.

Духовно развитому человеку даруется свобода. Такой человек делает добро, говорит правду, искренен с людьми. Он делает это свободно во имя любви. Из выше приведенного определения следует, что духовность в образовании – это, прежде всего, сознательно выбранные самим педагогом, психологом умения и способности, форма взаимодействия с воспитуемыми, а не навязанные ему со стороны. Эти умения и способности педагог и психолог развивает в процессе самосовершенствования: самообучения и самовоспитания.

В приведенном определении духовности реализуется главное качество педагога, психолога – свобода его выбора тех нравственных качеств, которые он считает верными, согласующимися с его совестью, одухотворяющими его самого и воспитуемых.

Данное определение духовности предполагает правильный выбор истинных ценностей на основе личного опыта. Почему личного? Да потому, что человек доверяет в большей мере личному опыту. Мы, как правило, стараемся проверять все на личном опыте, не всегда доверяя даже родителям.

Из множества нравственных ценностей общепризнанным является для многих гуманизм – человеколюбие, созвучное христианскому взгляду, выраженному словами Иисуса Христа: «...во всем, как хотите, чтоб с вами поступали, так поступайте и вы с ними». Следовательно, гуманизм в нашем понимании – это не просто и не только определенная система взглядов, как это значит в отечественных словарях, но и включает истинную нравственную ценность, венцом которой является вера в Бога. Однако убеждать воспитуемых в этом не должен никто, кроме самого человека, который на собственном опыте должен выбрать для себя наиболее приемлемые нравственные ценности, которыми руководствовался бы в своих поступках, общении, поведении.

Выше приведенное определение духовности предполагает гуманистическое поведение и общение педагога, психолога, в основе которого – безусловное приятие каждого воспитуемого, уважение его, вера в его лучшие качества, стремление повысить его авторитет, самоуважение, уверенность в успешном саморазвитии и самосовершенствовании.

Указанное определение духовности направлено на активную деятельность человека по самосовершенствованию его в духовном плане, начиная от простых действий, поступков к более сложным – образу жизни. Все содержание духовности сводится к соблюдению высоконравственного поведения человека, к спасению всего человечества от губительного безнравственного поведения, наблюдаемого в настоящее время в нашей стране. Духовность рассматривается нами не как какое-то отдельное качество человека, а целая развивающаяся система нравственных качеств, направленных на оздоровление не только отдельной личности, но и всего общества в целом. Человечество просто не выживет, если в основе его социально-экономического развития будут преобладать ложь, зависть, алчность, нажива, индивидуализм и т.д. Естественно, что не только образование, но предпринимательство должно строиться на духовно-нравственной основе, а не на лжи, к которой их принуждают нередко действующие законы и бюрократившиеся чиновники.

Как видим, приведенное выше определение духовности носит светский, гражданский характер и направлено на духовное, нравственное возрождение личности и всего общества. Единственное возражение среди ученых и педагогов может относиться к включению в содержание духовности среди других нравственных ценностей вершины истинных нравственных ценностей – веру в Бога. Но человек должен быть свободен в своем выборе, не надо навязывать ему ни отсутствие, ни

наличие абсолютных истинных нравственных ценностей. Пусть человек сам решает это. Не следует пренебрегать и тем фактом, что истинные вечные божественные истины признавали такие выдающиеся ученые, как Кант, Ньютон, Эйнштейн, академики Вернадский, Шипов, Акимов, Павлов и др.

Степень развития своей духовности педагоги и психологи могут определить наличием (отсутствием) у себя следующих показателей:

- высокая потребность в проявлении своей любви ко всему человечеству (близким; воспитанникам; посторонним; людям, причинившим вам зло; природе; животным);
- возросшая восприимчивость к любви других;
- проявление улыбки, доброжелательности;
- способность радоваться каждому мгновению бытия, успехам воспитанников;
- чувство удовлетворенности от единения с природой и людьми;
- потребность ценить воспитанников, замечать, прежде всего, положительные их стороны, выражать благодарность, хвалить за успехи, продвижение в самовоспитании;
- принимать детей такими, какие они есть, и хорошо относиться к ним;
- отсутствие желания конфликтовать;
- отсутствие интереса к обсуждению поступков других;
- отсутствие интереса к осуждению других людей;
- самодостаточность, независимость от внешних обстоятельств, людей;
- способность мыслить и действовать в соответствии со своими принципами, а не на основе страхов, прошлого опыта или наставлений других людей;
- желание и умение прощать окружающих, своих питомцев;
- отсутствие проявлений обиды, зависти, зла, особенно на воспитанников.

Изучение такого понятия духовности в учебных заведениях в значительной степени будет способствовать одухотворению образования.

Библиографический список

1. Андрушакевич А.А. Персональная психология в определении сущности человека и сущности образования // Гуманизм и духовность в образовании: Научные труды Первой Нижегородской научно-практической конференции (1–3 октября 1998 года). Нижний Новгород, 1999.
2. Афонин В.В. Психологические проблемы гармонического развития личности // Гуманизм и духовность в образовании: Научные труды Первой Нижегородской научно-практической конференции (1–3 октября 1998 года). Нижний Новгород, 1999.

3. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. М., 1985.
4. Духовное развитие общества – основа прогресса России. Материалы III Нижегородской региональной Конференции единения духовно-просветительских организаций (20–21 марта 1999 года). Нижний Новгород, 1999.
5. Зеличенко А.И. Психология духовности. М., 1996.
6. Ничипоров Б.В. Введение в христианскую психологию. М., 1994.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1980.
8. Смайлс С. Саморазвитие. Умственное, нравственное и практическое. Минск, 2000.
9. Хохлов С.И. Психология самовоспитания: Теоретический курс. М., 1996.
10. Хохлов С.И. Психология эффективного взаимодействия педагога и учащегося: Учебно-методическое пособие. М., 2008.
11. Шилин К.И. Россия гармоничного будущего. Социология духовной жизни. М., 1998.

Адаскина А. А., Антонова Н.В.

Социально-психологические особенности одаренной, талантливой и инициативной молодежи

В статье рассматриваются результаты исследования социально-психологических особенностей и проблем талантливой и одаренной молодежи. Выявлены основные ценности и жизненные планы одаренной молодежи, проанализированы основные проблемы одаренной молодежи и пути их решения, а также направления социальной активности талантливых молодых людей.

Ключевые слова: одаренная и талантливая молодежь, поддержка талантливой молодежи, ценности, жизненные планы, социальные проблемы, личные проблемы, социальная активность.

В настоящее время в нашей стране проводятся несколько программ поддержки талантливой и одаренной молодежи [7; 8; 9]. Глобальный проект проходит в рамках национального проекта «Образование» [1]. Этот проект ориентирован на задачи поощрения талантливой молодежи. Их реализация происходит в основном за счет выделения специальных денежных премий одаренным молодым людям. Отбор талантливой молодежи проводится по пяти номинациям, основным критерий – победа в олимпиадах. Таким образом, можно отметить, что наиболее разработанной стороной системы поддержки талантливой и инициативной молодежи является проведение конкурсов и олимпиад. В то же время эксперты отмечают, что собственно «системой» эта совокупность мероприятий еще не стала, и в настоящее время ее при-

ходится рассматривать именно как сумму отдельных программ и мероприятий.

Существенной стороной разработки программы поддержки одаренной молодежи является учет психологических особенностей талантливых и инициативных молодых людей, исследование и понимание их мотивационных особенностей, личностных ценностей, особенностей взаимоотношений с окружающими. Отметим, что эта проблема разрабатывалась в первую очередь за рубежом и, главным образом, на примере детей и подростков, поэтому требуется тщательный научный анализ и апробация зарубежного опыта в отечественных условиях. Кроме того, необходим тщательный анализ специфических проблем и трудностей, с которыми сталкивается одаренный молодой человек.

Анализ современной отечественной и зарубежной литературы показал, что можно выделить следующие личностные особенности одаренных и талантливых молодых людей:

- 1) высокий энергетический уровень, активность в овладении интересующей их сферы деятельности или знаний;
- 2) дисгармоничность развития в различных сферах (преобладающее развитие одних сфер, отставание в других, проблема компенсации дисгармоничности развития);
- 3) ярко выраженное стремление к самоактуализации;
- 4) свободное, целостное мышление, в меньшей степени ограниченное стереотипами, способность и потребность иметь дело с неопределенными и неоднозначными явлениями окружающего мира; избегание монотонной однообразной деятельности, однотипных задач;
- 5) сохранение и во взрослом возрасте развитого воображения, способности к игре, детской изобретательности;
- 6) при различных личностных особенностях существование таких центральных личностных структур, как творческая мотивация и стремление к самоактуализации [2–11].

Существуют значительные гендерные различия в жизненной стратегии талантливых молодых людей. Исследования способностей мальчиков и девочек раннего возраста, проводившиеся в разных странах, не обнаруживают особых различий. Однако уже к подростковому возрасту число одаренных девочек сокращается на треть. Уже у 12-летних девочек исследователи отмечают снижение любознательности и познавательной активности. А среди взрослых людей большую часть ведущих позиций в науке, искусстве, политике и других значимых сферах общественной жизни занимают мужчины. Описан специфический для девушек феномен, получивший название «Маскировка одаренности»: одаренным

девушкам кажется, что они должны скрывать свои способности, чтобы избежать конфликта между своими достижениями и желанием быть принятой сверстниками и родными [6]. У одаренных девушек присутствуют специфические страхи (страх утраты женственности, страх успеха, зависти, осуждения со стороны окружающих, ухудшение отношений со сверстниками, страх неудачи – боязнь не оправдать ожидания родителей, учителей).

Однако в описанных исследованиях основное внимание уделяется когнитивной и мотивационной сферам личности, в то время как социально-психологические особенности рассмотрены недостаточно.

Целью нашего исследования было выявление социально-психологических особенностей, а также основных проблем одаренных и талантливых молодых людей.

Объектом нашего исследования явилась личность одаренного молодого человека, предметом – социально-психологические особенности его личности.

Методы исследования: опрос, результаты обрабатывались с помощью метода контент-анализа.

В исследовании приняли участие 204 человека, из них 57% юношей и 43% девушек более чем из 85 населенных пунктов России. Среди них 46% опрошенных учатся и работают, 25% – только учатся, 27% – работают, 1% респондентов в настоящий момент не учится и не работает.

Результаты исследования

1. Ценности одаренной молодежи.

Для выявления наиболее значимых ценностей талантливых и инициативных молодых людей в анкету был включен открытый вопрос «Укажите наиболее значимые для Вас ценности», количество ответов не ограничивалось (таблица 1).

Контент-анализ полученных результатов показал, что на первом месте у опрошенных находятся семейные ценности и ценности человеческих взаимоотношений. Именно эти три категории («семья, родственники», «ценности человеческих взаимоотношений» и «друзья») составляют основной блок ценностей принявшей участие в опросе талантливой и инициативной молодежи.

Второй по значимости блок связан с профессиональной и личностной реализацией («работа, наука, познание» и «самореализация»), что подчеркивает выраженность мотива самоактуализации для данной выборки.

Общественные ценности («благо людей», «процветание страны», «социальная справедливость») составляют третий по важности блок, 17% респондентов указывают социально-значимые ценности.

Таблица 1

Результаты анализа ценностей одаренной молодежи

Категория	Кол-во ответов*
Семья, родственники	43%
Ценности человеческих взаимоотношений (открытость, доверие, благодарность, умение прощать)	21%
Работа, наука, познание	16,5%
Самореализация	17,5%
Друзья	13,5%
Социальные ценности (благо людей, страны, справедливость)	16%
Материальные ценности	13%
Здоровье	9%
Индивидуалистические ценности (свобода, независимость)	8%
Карьера	6,5%

Примечание. Процент соответствует число отвечавших, указавших данную ценность как значимую для себя. Здесь сумма может превышать 100%, так как респонденты могли дать несколько вариантов ответа.

Материальные ценности («деньги», «материальное благополучие») указали 13% опрошенных, «карьера» как самостоятельная ценность важна лишь для 6,5% респондентов. Индивидуалистические ценности («свобода», «независимость») встречаются у 8% участвовавших в опросе молодых людей.

2. Жизненные планы.

Профессиональные задачи и планы на ближайшие пять лет, указанные респондентами, распределились следующим образом (таблица 2).

Опрошенные молодые люди в большой степени ориентированы на профессиональное самосовершенствование, ставят перед собой конкретные цели, четко обозначают области и проблемы, которыми планируют заниматься. Половина опрошенных планирует в ближайшие годы защитить диссертацию, проявляя тем самым интерес к фундаментальной науке и желание заниматься ей.

3. Проблемы.

Участникам опроса был задан вопрос: «Каковы наиболее существенные проблемы (как личные, так и социальные), которые волнуют Вас в настоящее время?». Опрошенная молодежь демонстрирует высокую озабоченность социальными проблемами, на них указали 54% респондентов (основные проблемы: деградация населения, бюрократизм, коррупция, низкий уровень образования, криминальная обстановка в обществе). Особенно остро воспринимается респондентами состояние молодежи.

В качестве основной проблемы выделяется наркомания, многие из опрошенных указывают на моральную деградацию молодежи, нежелание учиться, работать, получая при этом материальные блага («...ведь практически все спиваются, либо не видят смысла жизни, либо хотят уехать из страны – патриотизма никакого нет...это также очень важно!»).

Таблица 2

Анализ жизненных планов одаренной молодежи

Категория	Кол-во ответов*
Защита диссертации	49%
Работать, изобретать, заниматься наукой	39%
Внедрение собственного проекта	39%
Закончить вуз	21%
Повысить уровень образования (выучить второй язык, повысить квалификацию, пройти обучение, получить сертификаты)	12,5%
Добиться финансовой независимости	7%
Карьера	7%
Начать (развить) свое дело	6%
Организационная деятельность	6%
Создать семью	6%
Найти работу	3%
Путешествовать	1%

Респондентам был задан закрытый уточняющий вопрос, направленный на выявление наиболее значимых социальных проблем: **«Наше общество сталкивается с разными проблемами. Какие из них Вы считаете наиболее острыми? (Отметьте не более 5-ти позиций)**

1. Межнациональные конфликты.
2. Экологические катастрофы.
3. Экономический кризис.
4. Упадок морали, нравственности.
5. Преступность.
6. Кризис образования, культуры.
7. Распространение наркотиков.
8. Обнищание больших масс людей.
9. Пьянство, алкоголизм.
10. Расслоение общества на «очень бедных» и «очень богатых».
11. Высокие цены.
12. Насилие в обществе.
13. Другое (что именно)»

Распределение ответов (в процентах) показано на рисунке 1.

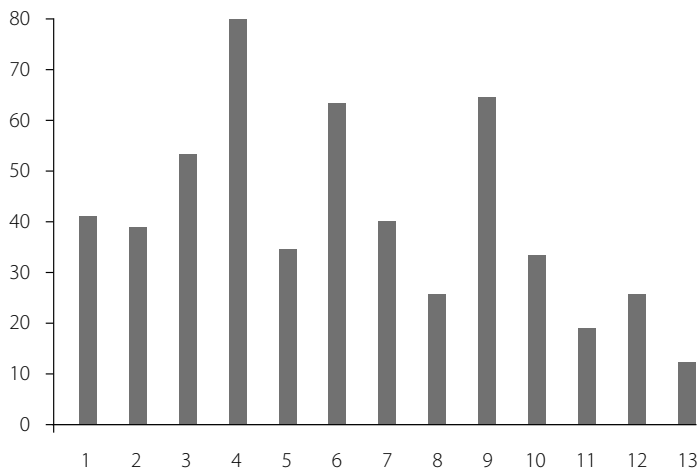


Рис. 1. Анализ основных социальных проблем

Таким образом, основные проблемы общества с точки зрения талантливой молодежи – упадок морали, нравственности, алкоголизм, наркотики. Это согласуется с результатами ответов на открытый вопрос, в котором на одно из первых мест выходит деградация населения. Следующая по значимости проблема – кризис образования. Далее следует комплекс экономических проблем: экономический кризис, обнищание населения, высокие цены. В графе «другое» наиболее частый ответ – коррупция.

Основные личные проблемы талантливых и инициативных молодых людей тесно переплетены с социальными, прямо вытекают из них – «бедность» (указали 26% опрошенных), «невозможность решить жилищный вопрос» (18%). Многие указывают на то, что занятие интересующим их делом (в первую очередь наукой) не обеспечивает приемлемого уровня жизни. Невозможность решить финансовые и жилищные проблемы мешают созданию семьи. Приведем характерный ответ на вопрос «Назовите типичные проблемы одаренных сверстников: *«Идут работать на иностранный капитал в иностранные фирмы, фактически работают на другие страны, хотя могли бы продолжать заниматься наукой и достичь выдающихся результатов. Нехватка денег у тех, кто занимается наукой. После защиты или после женитьбы 100%-ный уход из научной деятельности».*

Молодежь, проживающая в малых городах, отмечает невозможность найти работу по специальности, а также невозможность развивать

начатые проекты вследствие отсутствия необходимой научно-технической базы. Приведем типичный ответ: *«1. Недостаточное финансирование экспериментальной базы, в некоторых случаях финансирование полностью отсутствует. 2. Отсутствие необходимого (современного) оборудования для проведения качественной оценки экспериментов».*

Четко обозначается проблема «невозможность/сложность развиваться в своем городе». Приведем лишь один конкретный пример: *«В течение 6 лет я проработал в Москве в ГУ ГНЦ РАМН. С 2003 г. я занимался разработкой иммунологических биочипов для определения поверхностных антигенов клеток. Это были первые в нашей стране биочипы данного класса. Из-за невозможности купить жилье в Москве я вынужден был вернуться в г. Ижевск. Несмотря на то, что я сразу же получил должность заведующего лабораторией, а руководство института оказывает большую поддержку, дальнейшее развитие проекта существенно замедлилось. Причиной является отсутствие в нашем городе достаточной клинической базы и необходимого лабораторного оборудования. В результате для продолжения работы приходится постоянно (1–2 раза в месяц) ездить в Москву (зачастую за свой счет). Несмотря ни на что, работа продолжается. Но темпы ее продвижения могли бы быть гораздо большими, если бы у меня была возможность постоянно жить и работать в Москве. Работой подобного уровня можно серьезно заниматься только в условиях крупного медицинского НИИ. Следует заметить, что за рубежом уже началась коммерциализация подобной разработки (хотя и уступающей по ряду признаков). Подобные проблемы были у многих моих коллег. Большая часть из них в настоящее время уже уехала из России».*

Проблемы самореализации обозначили 11% респондентов. Остальные проблемы носят скорее частный характер, связаны с нехваткой времени (3%), с неуверенностью в будущем (4%), с состоянием здоровья (2,5%), переживаниями, связанными с неизбежностью старости, смерти (3%).

Таким образом, мы сталкиваемся с тем, что, несмотря на желание заниматься наукой, большинство респондентов понимает, что самореализация в этой сфере не принесет им материального достатка и возможности приобрести собственное жилье.

Для уточнения основных проблем талантливой молодежи в текст опросника был включен вопрос «Каковы наиболее серьезные проблемы у Ваших талантливых и инициативных сверстников?», в результате были выделены факторы, представленные в таблице 3.

Полученные результаты в целом соотносятся с результатами исследований, проведенных среди молодых ученых (информация размещена

на сайте <http://www-sbras.nsc.ru/win/snm/soc1.html>). Названы следующие проблемы, больше всего мешающие молодежи оставаться в науке: низкий уровень заработной платы, невозможность приобрести жилье; отсутствие перспектив профессионального роста на кафедре; оснащение учебных лабораторий многих кафедр устаревшим оборудованием; непрестижность профессий научного работника и преподавателя вуза; сложность решения социальных проблем: отсутствие жилья, своевременного медицинского обслуживания, возможности полноценного отдыха во время летнего отпуска; редкая возможность принять участие в научных конференциях за пределами города. Рейтинг наиболее острых проблем молодых ученых выглядит следующим образом: 1) низкий уровень доходов; 2) жилищные проблемы; 3) низкий престиж профессии ученого; 4) невозможность поездок на интересующие выставки и конференции; необходимость поиска дополнительной работы; 5) отсутствие необходимого научного оборудования; 6) низкий уровень внимания со стороны государства; 7) низкий уровень внимания со стороны руководства вуза.

Таким образом, мы видим явное противоречие между желанием молодых людей продолжать научную работу и отсутствием реальных перспектив в этой области, как в социальном, так и в экономическом плане.

4. Помощь специалистов в решении проблем.

Ответы на вопрос: «Какие специалисты могли бы помочь в решении Ваших проблем?» распределились следующим образом (таблица 4).

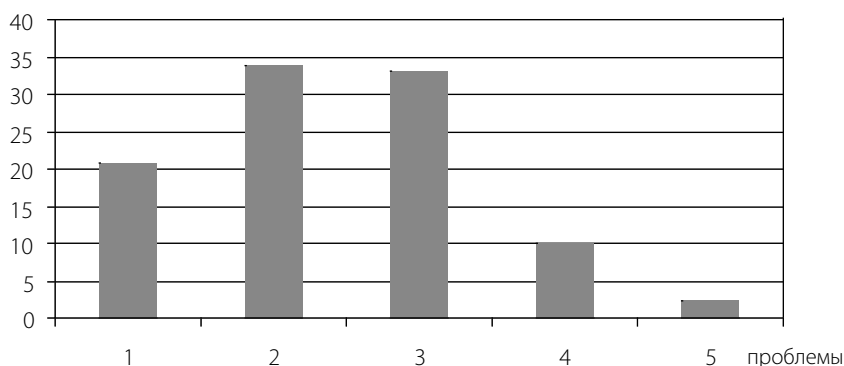


Рис. 2. Анализ личных проблем одаренной молодежи (Проблемы: 1 – психологические; 2 – экономические; 3 – социальные; 4 – медицинские; 5 – другое)

Таблица 3

Анализ проблем талантливой молодежи

Категория	Кол-во ответов*
Невостребованность (невозможность найти работу по специальности, реализовать свои идеи)	22%
Материальные проблемы (низкая оплата труда в науке и образовании)	24%
Недостаточное финансирование исследований (несвоевременное обновление лабораторного и промышленного оборудования)	13%
Жилищная проблема	12%
Сложность старта	8%
Отсутствие стимула к работе	7%
Безынициативность, неверие в себя	7%
Алкоголь, наркотики	7%
Нервные срывы, депрессии	1%
Плохая информированность о существующих возможностях	1%

Таблица 4.

Анализ путей поддержки одаренной молодежи

Категория	Кол-во ответов*
Организаторы молодежных программ	51%
Учителя, преподаватели, ученые	29%
Психологи	21%
Юристы	14,5%
Государство, чиновники	14%
Священники	9%
Врачи	5,5%
Бизнесмены, инвесторы	6%
Я сам	3%
Другое	14%

Итак, на первом месте – организаторы молодежных программ (51%), очередной раз проявляется высокая заинтересованность талантливой молодежи в организации специальных программ, в которых создается возможность представления собственных проектов, обмена опытом, завязывания новых контактов.

Второй по востребованности группой специалистов являются учителя, преподаватели, ученые (29%), так как многие из перечисленных выше проблем относятся к сфере образования.

Третья группа – психологи, на желательность их помощи указали 21% опрошенных. Подобный результат согласуется с существующими исследованиями в области психологии одаренности и мировым опытом организации работы с талантливой молодежью. Выделяют две категории талантливых молодых людей: с гармоничным и с дисгармоничным типом развития. Вторая группа по численности превосходит первую и нуждается в психологическом сопровождении.

Третья группа – юристы (14,5%): молодежь нуждается в правовой поддержке. Четвертая группа (14%) – «правительство, администрация, чиновники» была выделена на основе открытого варианта ответа на данный вопрос, многие из опрошенных в графу «другое» вписали именно этот ответ, понимая, что большая часть проблем реализации потенциала талантливой молодежи может быть решена только на государственном уровне с разработкой соответствующего законодательства и привлечением средств.

Достаточно частое упоминание следующей группы – «священники» (9%) – связано, по-видимому, с очень волнующей опрошенных проблемой деградации населения.

5. Социальная активность талантливой и инициативной молодежи.

Для выявления социальной активности талантливых и инициативных молодых людей, определения их отношения к различным молодежным движениям в анкету был включен следующий блок вопросов.

Являетесь ли Вы членом какого-либо молодежного движения?

А. Да.

Б. Нет.

В. Затрудняюсь ответить.

В случае положительного ответа, укажите, какое это движение.

Это молодежное движение можно отнести:

А. К формальным.

Б. К неформальным.

В. Затрудняюсь ответить.

Вы принимаете участие в этом молодежном движении потому что:

А. Вам близки провозглашаемые в его рамках ценности и идеалы.

Б. Это дает возможность интересного общения.

В. Это помогает Вам развиваться как личности.

Г. Дает возможность самореализации.

Е. Другое (укажите).

Являлись Вы организатором (членом оргкомитета) каких-либо мероприятий?

Результаты данного опроса таковы: 18,5% опрошенных указали, что участвуют в каком-либо молодежном движении, 72% – не являются

членами молодежных движений, 9,5% респондентов затрудняются ответить на этот вопрос.

В основном респонденты указали объединения молодых ученых или студентов, несколько человек (5%) входят в состав политических движений («Наши», «Россия молодая», «Молодая гвардия»), три раза встретилось упоминание экологических организаций (Green Peace, WWF, Молодежное Экологическое Движение (МЭД)).

Вопрос о том, формальным или неформальным является движение, в которое они входят, у многих вызвал затруднения, из числа ответивших на этот вопрос 62% выбрали вариант «формальное», 38% – «неформальное».

В целом же опрошенная молодежь высказывает достаточно низкую заинтересованность организованными движениями, некоторые активно подчеркивают нежелание в них участвовать (*«Насколько я осведомлена, молодежное большинство принимает участие лишь в неформальных мероприятиях, которые поддерживают их личный интерес»*). *«По моему мнению, социальные, политические, экологические программы (выбор которых отнюдь не разнообразен), не пользуются большим успехом»*. *«Не вижу в этом реализации, ... к тому же каждое движение или партия пытается изобразить всё по-своему, что сильно мешает объективно оценивать ту или иную ситуацию»*).

25% опрошенных указали, что являются организаторами (или членами оргкомитета) каких-либо общественных мероприятий. В первую очередь речь идет о научных конференциях, далее следуют праздники, фестивали. Единичны упоминания об участии в организации политических акций.

Таким образом, при высокой озабоченности социальными проблемами талантливые и инициативные молодые люди часто не видят реальных возможностей участвовать в социально значимых мероприятиях. В более выгодных условиях оказывается талантливая молодежь, занимающаяся наукой: ей удастся проявить социальную активность именно в той области, которая совпадает со сферой ее интересов (организация конференций, работа в совете молодых ученых и т.п.). Другие же инициативные молодые люди зачастую не могут найти приемлемых форм реализации своей активности. По мнению молодежи, существующие программы непопулярны и не отличаются разнообразием.

Для уточнения направленности социальной активности талантливой и одаренной молодежи в опрос был включен открытый вопрос: «Если бы Вы обладали неограниченными материальными и организационными возможностями, какие мероприятия для молодежи Вы бы провели?»

Рейтинг предложенных мероприятий выглядит следующим образом.

1. Программы поддержки молодых людей (форумы, подобные «Селигеру», на местном уровне, организация взаимовыгодного сотрудничества молодых людей, имеющих собственные разработки с инвесторами, совершенствование конкурсной системы).

2. Программы, направленные на повышение зарплат научным работникам, преподавателям, обеспечение их жильем.

3. Помощь студентам: повышение стипендий, помощь в трудоустройстве.

4. Образовательные программы (школы молодых ученых, институты повышения квалификации молодых ученых, неоднократно упоминается необходимость возрождения системы дополнительного образования, существовавшей в СССР в форме Дворцов молодежи, секций юных биологов, физиков и т.п.).

5. Культурные мероприятия (праздники, фестивали, восстановление памятников культуры, экскурсии по стране).

6. Спортивные мероприятия.

7. Благотворительные мероприятия (программы для детей-инвалидов).

8. Система общественных мероприятий, направленных на улучшение положения в стране.

Таким образом, проведенное исследование показало, что информированность молодежи о существующих программах можно оценить как среднюю: молодые люди указывают на сложность поиска информации, несвоевременность ее получения. Данные опроса указывают на высокую заинтересованность талантливых и инициативных людей в образовательных, конкурсных и прочих молодежных программах. Опрошенные молодые люди в большой степени ориентированы на профессиональное самосовершенствование, ставят перед собой конкретные цели, четко обозначают области и проблемы, которыми планируют заниматься. Половина опрошенных планирует в ближайшие годы защитить диссертацию, проявляя тем самым интерес к фундаментальной науке и желание заниматься ей.

Опрошенная молодежь демонстрирует высокую озабоченность социальными проблемами, на них указали 54% респондентов (основные проблемы: деградация населения, бюрократизм, коррупция, низкий уровень образования, криминальная обстановка в обществе). Особенно остро воспринимается респондентами состояние молодежи. В качестве основной проблемы выделяется наркомания, многие из респондентов указывают на моральную деградацию молодежи, нежелание учиться, работать.

Личные проблемы талантливых и инициативных молодых людей тесно переплетены с социальными, прямо вытекают из них – «бедность» (указали 26% опрошенных), «невозможность решить жилищный вопрос» (18%). Многие отмечают, что занятие интересующим их делом (в первую очередь, наукой) не обеспечивает приемлемого уровня жизни. Невозможность решить финансовые и жилищные проблемы мешают созданию семьи.

При высокой озабоченности социальными проблемами талантливые и инициативные молодые люди часто не видят реальных возможностей участвовать в социально значимых мероприятиях. В более выгодных условиях оказывается талантливая молодежь, занимающаяся наукой: ей удастся проявить социальную активность именно в той области, которая совпадает со сферой ее интересов (организация конференций, работа в совете молодых ученых и т.п.). Другие же инициативные молодые люди зачастую не могут найти приемлемых форм реализации своей активности. По мнению молодежи, существующие программы непопулярны и не отличаются разнообразием.

Полученные результаты могут быть полезны при разработке и коррекции программ поддержки одаренной и творческой молодежи в нашей стране, а также в работе практического психолога с одаренными молодыми людьми.

Библиографический список

1. Апатенко С.Н. О мерах по реализации приоритетного национального проекта «Образование» в части государственной поддержки талантливой молодежи // edu.lokos.net/sm.aspx?uid=34080
2. Воробьев Н.Е., Бабашев А.Э. Школьное образование в США и Западной Европе. Луганск, 2004.
3. Джурицкий А.И. Развитие образования в современном мире. М., 2004.
4. Лезина С.В. Личностные факторы в становлении одаренности младших школьников и подростков // <http://psi.lib.ru/detsad/sbor/lfso.htm>
5. Одаренные дети / Пер. с англ.; Под общ. ред. Г.В. Бурманского и В.М. Слупского. М., 1991.
6. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. Лейтеса. М., 1996.
7. Программа «Дети России». Подпрограмма «Одаренные дети» // http://odardeti.ru/static.php?mode=program_0001
8. Программа поддержки одаренного ребенка. Благотворительный фонд «Кто, если не я?» // <http://www.ktoeslineya.ru/recipients/support/>
9. Сайт Инновационного Конвента – 2008 // http://zv.innovaterussia.ru/zv_project/events/502

10. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность // http://www.koob.ru/books/age_psychology/odarenn_rebenok.zip
11. Shavinina L.V. International Handbook on Giftedness // Dordrecht: Springer Science and Business Media. 2009.

Арзамасова К.А.

Методика психологического эксперимента по контекстуальному моделированию разрешения проблемной ситуации

В статье описана методика психологического эксперимента, направленного на выявление роли контекстуального моделирования в процессе разрешения проблемной ситуации. Показаны особенности работы испытуемых под влиянием изменения предметного и социального контекстов их деятельности.

Ключевые слова: проблемная ситуация, контекстное обучение, контекстуальное моделирование.

Одним из принципов контекстного обучения является принцип проблемности содержания и процесса его развертывания в познавательной деятельности студентов [1; 2]. Автором этой теории А.А. Вербицким высказано предположение, что управление развитием мышления обучающегося в процессе разрешения им проблемных ситуаций может осуществляться посредством механизма «контекстуального моделирования». Действие этого механизма состоит, как предполагается, в том, что посредством изменений предметного или/и социального контекстов учебно-познавательной деятельности студента можно управлять процессом его мышления, направленного на разрешение проблемной ситуации. Предметный контекст задается посредством изменения тех или иных «природных» компонентов, объективных условий деятельности студента по разрешению проблемной ситуации, а социальный –

условий, связанных с присутствием, поведением и деятельностью человека, других людей.

В литературе можно выделить целый ряд приемов и способов, не осмысленных, правда, с позиции контекстуального моделирования, но направляющих мысль в нужную сторону в процессе разрешения проблемной ситуации. Это задание в ходе данного процесса подцелей предметного и/или социального характера, отражающих интересы разных людей; косвенная подсказка относительно предметных и/или социальных компонентов и условий разрешения проблемной ситуации; неожиданное введение других критериев оценки результатов либо параметров ситуации и др. В результате подобных изменений может меняться время разрешения проблемной ситуации, качество решения и сама его возможность.

Проверка возможности контекстуального моделирования как способа или механизма разрешения проблемной ситуации явилась целью нашего экспериментального исследования. В данной статье опишем методику исследования, направленного на проверку гипотезы о реальности этого механизма. Испытуемыми были студенты психологического факультета МГГУ им. М.А. Шолохова.

Методика эксперимента состояла в следующем. На занятиях по психотренингу группа студентов из 16 человек одного курса была поделена на 2 подгруппы: контрольную и экспериментальную. Одна подгруппа из 8 человек разместилась на левой стороне аудитории, другая – на правой. Их разделяла легко перемещаемая классная доска, так что испытуемые одной группы не видели, что делают студенты другой. Далее с обеими группами проведено три серии опытов, в которых экспериментальная группа пробовала разрешить проблемные задания в условиях изменения предметного и/или социального контекстов по ходу работы, а для контрольной группы условия работы оставались неизменными с начала и до конца эксперимента.

Серия №1. Обе группы испытуемых одновременно получали проблемное задание, условно названное «МОРМ». Экспериментатор записывал сочетание этих букв на обеих сторонах доски так, чтобы обе группы его ясно видели, и просил каждого индивидуально придумать как можно больше осмысленных предложений, состоящих из четырех слов, каждое из которых начинается с букв М, О, Р, М, и в том же порядке, как они записаны на доске. Например, «Мама окно рано мыла», «Мела очень русская метель», «Море осенью резко меняется». На выполнение задания давалось 10 минут.

Как только испытуемые приступили к работе, экспериментатор громко объявлял: «А я готовлю доску к следующему заданию!»

и прикреплял скотчем рисунки с изображениями моря, облаков, радуги и др. на обращенной к экспериментальной группе стороне доски. Замысел состоял в том, чтобы дать членам этой группы некую подсказку, поскольку названия всех предметов на прикрепленных рисунках начинались с букв «М», «О», «Р», «М». Экспериментальной группе задавался внешний контекст деятельности, тогда как контрольная группа работала вне этого контекста, не видя рисунков на обращенной к ним другой стороне доски.

В этой серии не подтвердилась наша предварительная гипотеза о том, что наличие рисунков-подсказок, задающих своего рода предметный контекст деятельности испытуемых, приведет к более эффективной работе экспериментальной группы по сравнению с контрольной, судя по общему числу придуманных ею предложений. Оказалось, что такой контекст выполнял обратную функцию – сдерживания творческой фантазии испытуемых.

Зато в контрольной группе, не связанные каким-либо предметным контекстом, ограничивающим мыслительный процесс, испытуемые продуцировали неординарные, нестандартные и в то же время яркие и правильные логически завершенные предложения, причем в большем количестве по сравнению с экспериментальной группой.

Серия № 2. Эта серия, условно названная «Стог сена», имела другой характер, поскольку здесь испытуемым задавался не предметный, а социальный контекст. Из числа студентов выбирались четыре добровольца, которые приняли роль продавцов. Остальная группа из 12 человек разделилась на тройки, в каждой из которых испытуемые играли роли богатого, бедного и начинающего бизнесмена практически без средств. Экспериментатор просил студентов двух троек говорить продавцам, а двух других скрывать, какую роль они выполняют. Каждый продавец должен был «продать» стог сена (в принципе ненужную вещь для представителей всех трех предложенных ролей) как можно большему количеству покупателей, чем и будет определяться эффективность выполнения задания. Время на выполнение задания 10 минут. Затем продавцы и покупатели менялись ролями с тем, чтобы каждый участник экспериментальной группы побывал в каждой из предложенных ролей.

Предполагалось (гипотеза), что больше продаж «стога сена» будет у тех продавцов, кто знает роли покупателей. Гипотеза подтвердилась: больше продаж оказалось у тех продавцов, кто сначала рекламировал товар всем троем, а затем подбирал индивидуальные ключи к каждому покупателю и договаривался о конкретных условиях покупки. Опрос испытуемых показал, что роль продавца сложная, но интересная.

Серия № 3. Задание «Стихи», в котором использовался социальный контекст. Испытуемым давалось довольно сложное для восприятия на слух стихотворение, включавшее разного рода метафоры и иные лексические приемы. Их просили зачитать одну-две строчки стихотворения двум разным аудиториям: сначала группе «иностранцев», не знающих русского языка, а затем экспериментатору, стараясь в обоих случаях передать смысл, заключенный в этих строчках.

В первом случае испытуемые, не владея иностранным языком, пытались донести смысл посредством, в основном, использования невербальных средств общения, а также рисунка на доске. А во втором случае испытуемый стремился передать смысл речевыми средствами, в ряде случаев присоединяя к ним невербальные средства (мимику, жесты). Ограничения времени на это задание не вводилось, в среднем его выполнение заняло около 20 минут.

Согласно нашей гипотезе, когда испытуемый лишается возможности передать информацию другому человеку привычным вербальным способом (словами), он начинает переосмысливать, интерпретировать, перекодировать ее и искать новые, нетрадиционные средства. Социальный контекст «русский – иностранец» включает творческое мышление испытуемого.

Всего на три серии эксперимента было потрачено 90 минут, то есть две учебные «пары».

Таким образом, наше пилотажное исследование, проведенное с помощью описанных методик, позволило выявить влияние изменения предметного и социального контекстов деятельности испытуемых на процесс и результат разрешения ими проблемных ситуаций.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М., 2009.
3. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М., 2010.

Балашова Ю.В.

Особенности когнитивной дифференцированности у студентов разных форм обучения

В статье представлены основные результаты экспериментального исследования когнитивной дифференцированности студентов очной и дистанционной форм обучения. Изучение студентов двух форм обучения проводилось в рамках системно-структурного подхода к пониманию интеллекта по методике скоростной классификации сигналов.

Ключевые слова: когнитивная дифференцированность, студент, методика, форма обучения.

В настоящее время в психологической науке исследования проводятся в рамках различных психологических направлений, целью которых является анализ когнитивного и личностного развития. Одним из подходов, позволяющих проанализировать природную сущность и закономерности психического развития, является системно-структурный метод, разрабатываемый Т.А. Ратановой [1; 2] и Н.И. Чуприковой [5; 6].

В данном случае системные позиции служат основой для раскрытия представителями этого подхода понятия «развитие». Естественно, что общность и совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих между собой элементов и составляет понятие системы. «Причем система имеет многоуровневую структуру, то есть ее элементы располагаются на разных уровнях и связываются между собой горизонтальными и вертикальными связями» [5].

Все изменения в личности и интеллекте студента наиболее четко показывают системность и дифференцированность развития самой личности и ее интеллектуальных способностей. В различных экспериментальных психологических теориях часто отличаются критерии развития интеллекта, что и объясняет разнообразие в определениях его сущности и содержания.

Положения, высказанные Н.И. Чуприковой, подтверждаются рядом экспериментальных исследований, направленных на изучение когнитивной дифференцированности у испытуемых различных возрастных групп: младших школьников (Н.И. Чуприкова и Т.А. Ратанова, Е.Г. Кузьмина, С.И. Прежесецкая, Э.В. Зиновьева), старших подростков общеобразовательной школы (С.В. Гриценко), младших школьников

с задержкой психического развития (Г.А. Винокурова), дошкольников с опережающим развитием (Е.В. Иванова), у студентов с разной специализацией: студентов вуза (В.И. Завалина), студентов среднего медицинского учебного заведения (Коваленко Е.М.), студентов факультета иностранного языка (Чесовская Е.Н.).

Считается, что принцип системной дифференциации лежит в основе развития способностей, как общих, так и специальных [4; 5], а также становления личностных структур. Это положение нашло экспериментальное подтверждение в работах, посвященных исследованию учащихся художественных школ (Т.А. Юшко), студентов педагогических вузов (В.И. Завалина) и педагогических колледжей (О.Н. Боровик), старших подростков музыкальных школ (И.А. Логанова) и старших подростков, обучающихся в школах с углубленным изучением иностранного языка (Н.И. Конакова), особенностей младших школьников при традиционном и развивающем обучении по системе Л.В. Занкова (О.В. Нестерова) и др.

Если принять, что развитие всех психологических структур идет в соответствии с принципом системной дифференциации, то правомерно рассматривать способность к дифференциации и степень актуальной дифференцированности в качестве основополагающих, базовых компонентов. Таким образом, когнитивная и личностная дифференцированность, выступая базовыми элементами соответствующих сфер развития, являют собой самостоятельные системы и нижележащий уровень системы, представляющей собой общее психическое развитие.

В основе структурной характеристики индивидуального интеллекта лежат такие психологические процессы, как дифференциация и интеграция. Для изучения когнитивной дифференцированности в нашем исследовании использовался компьютерный вариант методики «скоростной дифференциации стимул-объектов» Н.И. Чуприковой и Т.А. Ратановой. Использовалось пять типов стимульного материала, в каждом из которых первый вид был простой и легкий для выполнения, а второй – трудный, сложный для дифференциации. В эксперименте испытуемые должны были безошибочно и как можно быстрее выполнить дифференцирование (нажатием на клавишу «п» или «л») изображенных объектов, появляющихся на мониторе компьютера в случайном порядке. Все задания выполнялись 4 раза. При статистической обработке у каждого испытуемого для конкретного задания измерялось время его выполнения в первой пробе и вычислялось среднее время выполнения 2–4 последующих проб. Кроме того, определялись суммарные показатели: среднее время осуществления всех простых и всех сложных дифференцировок.

В исследовании участвовало 60 студентов юридических факультетов в возрасте от 19 до 21 года: 30 студентов Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, обучающихся по традиционной очной форме обучения, и 30 студентов Современной гуманитарной академии, обучающихся по дистанционным технологиям.

Главный результат использования методики классификации (рис. 1) состоит в том, что время дифференцировок всех типов и видов оказалось короче у студентов, обучающихся дистанционно (ДО), чем у студентов очного отделения. Исключение составляет лишь время, затраченное на сенсорные дифференцировки, с которых начинался цикл эксперимента. По-видимому, вхождение в экспериментальную ситуацию легче прошло у студентов очного отделения, чем у студентов ДО. Данные являются среднестатистическими, зафиксированными во всех пробах.

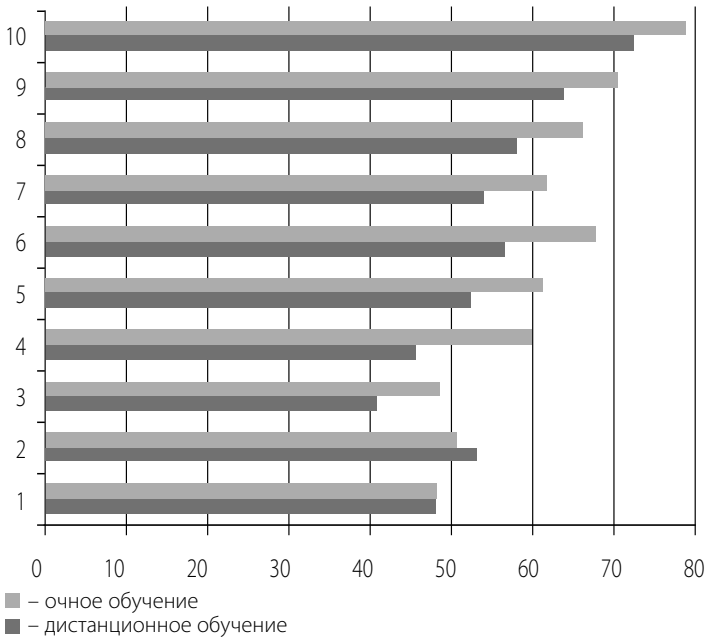


Рис. 1. Сравнение времени когнитивного дифференцирования объектов разного типа и сложности

Примечание. 1 – сенсорные простые объекты; 2 – сенсорные сложные объекты; 3 – перцептивные простые объекты; 4 – перцептивные сложные объекты; 5 – тождества-различия простые; 6 – тождества-различия сложные; 7 – семантические простые объекты; 8 – семантические сложные объекты; 9 – личностные простые объекты; 10 – личностные сложные объекты.

Таким образом, в результате нашего исследования студентов экспериментальной (ДО) и контрольной (очное обучение) групп на основании группового и корреляционного анализа времени дифференцировок стимул-объектов у этих студентов можно сделать следующие выводы.

1. С увеличением сложности вида и типа заданий на дифференцирование увеличивается время различения стимул-объектов по критериальным признакам, за исключением некоторых случаев сенсорных дифференцировок, время которых длиннее последующих из-за отсутствия у студентов обеих форм обучения навыка скоростной классификации объектов (с них начинается серия заданий на дифференциацию стимул-объектов). Наибольшее время студентам обеих форм обучения потребовалось на выполнение личностных дифференцировок, которые требуют более глубокого анализа содержания стимул-объектов.

2. На дифференцировку стимул-объектов у студентов обеих форм обучения тратится больше времени при выполнении сложных заданий, требующих тонкого различения объектов. При этом независимо от сложности и типа задания время дифференцирования объектов за редким исключением продолжительнее в первых пробах, чем среднестатистическое во всех последующих.

3. Время дифференцировок всех типов и видов короче у студентов, обучающихся дистанционно, чем у студентов очного отделения.

4. При выполнении большинства заданий на различение стимул-объектов время дифференцирования оказалось короче у студентов обеих форм обучения с более высокой успеваемостью, чем у хуже успевающих студентов. Но и у студентов очного обучения, и у студентов дистанционного обучения нет ни одного статистически значимого различия, что может свидетельствовать об одинаковом уровне развития различительных способностей у лучше и хуже успевающих студентов.

5. В ходе корреляционного анализа показателей на различение стимул-объектов у студентов дистанционного обучения было выявлено значительно меньшее количество статистически значимых корреляций между временем дифференцировок различных типов и видов (254 из 552, т.е. 46%), чем у студентов очного отделения – 472 корреляции из 552 (85,5%). При этом 50% значимых из них (276) у студентов очного отделения являются корреляциями высокого уровня значимости $p < 0,001$, а у студентов дистанционного большинство связей (118, т.е. 21,4 %) находится на низком уровне значимости $p < 0,05$.

6. При делении студентов двух групп по успеваемости оказалось, что у лучше и хуже успевающих студентов дистанционного обучения время большинства дифференцировок короче, чем у студентов очного обучения.

7. Лучше и хуже успевающие студенты очного обучения показали более короткое время при выполнении сложных сенсорных дифференцировок, что, вероятно, говорит о вхождении ими в экспериментальную ситуацию легче, чем студентами дистанционного обучения. Наиболее короткое время лучше и хуже успевающие студенты дистанционного обучения затратили на выполнение простых перцептивных дифференцировок, наиболее длительное время понадобилось им для выполнения сложных личностных дифференцировок.

8. У студентов разных форм обучения показатели интеллектуально-го развития в очень малом количестве случаев (от 2% до 4,2%) связаны со временем, затраченным на дифференцирование, что указывает на то, что показатели по тестам Амтхауэра, Айзенка и когнитивная дифференцированности слабо сопряжены между собой в уровнях своего развития, в отличие от взаимосвязей показателей интеллекта по тесту Векслера и когнитивной дифференцированности, используемых в других исследованиях. На данные результаты могли оказать влияние и другие факторы: особенности выборки, методические тонкости применения методики «скоростной классификации» и др.

9. У студентов очного обучения наибольшее количество значимых корреляций между интеллектуальным развитием и временем дифференцировок связано со специальной успеваемостью, а у студентов дистанционного обучения – с математическим интеллектом.

10. Успеваемость у студентов исследуемых групп в целом практически не взаимосвязана со временем дифференцировок, кроме пяти взаимосвязей среднего уровня значимости (со временем первых простых и первых и средних сложных дифференцировок тождества-различия, а также временем первых и средних всех сложных) у студентов очного отделения.

Итак, главный результат использования методики классификации состоит в том, что время дифференцирования всех типов и видов оказалось короче у студентов, обучающихся дистанционно, чем у студентов очного отделения как по группе в целом, так и при делении их на лучше и хуже успевающих.

Библиографический список

1. Ратанова Т.А. Взаимосвязь когнитивной дифференцированности и показателей интеллектуальных и специальных способностей в зависимости от возраста и условий обучения // Теория развития: дифференцированно-интеграционная парадигма / Сост. Н.И. Чуприкова. М., 2009.

2. Ратанова Т.А. Психофизическое шкалирование. Сила ощущений, сила нервной системы и чувствительности. – М.; Воронеж, 2008.
3. Ратанова Т.А., Чуприкова Н.И. Время реакций как показатель дискриминативной способности мозга, интеллекта и специальных способностей // Психология высших когнитивных процессов / Под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.И. Чуприковой. М., 2004.
4. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
5. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. М., 1997.
6. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). М.; Воронеж, 2003.
7. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: принцип дифференциации. СПб., 2007.

Бекасова Е.Ю.

Особенности межличностных отношений студентов, изучающих различные иностранные языки

В статье анализируется влияние иностранного языка на особенности межличностных отношений студентов. Особое внимание уделяется различию типов межличностных отношений в разных языковых группах. Изучается динамика степени выраженности типов межличностных отношений в зависимости от курса обучения.

Ключевые слова: межличностные отношения, типы отношения к другим людям, образ мира, языковая картина мира.

«Отношение к другим» является одним из элементов структуры образа мира, состоящей из трех компонентов: отношение к себе, отношение к другим людям и отношение к миру вообще [3]. Рассматриваемый нами элемент образа мира («отношение к другим»), формируется и трансформируется в течение всей жизни под влиянием многих факторов.

Традиционно основными факторами, влияющими на формирование «отношения к другим», считаются межличностные и воспитательные взаимодействия. Однако проведенные исследования показывают, что подобные формирующие воздействия могут осуществлять не только воспитательные, но и образовательные условия. К подобным условиям может быть отнесено изучение языка, как родного, так и иностранного как второго языка.

Языковая картина мира формируется в процессе овладения языком. Являясь составной частью общей картины или образа мира, языковая картина мира опосредованно влияет на все элементы структуры образа мира, в том числе и на «отношения к другим людям».

Подобная идея была выдвинута в гипотезе лингвистической относительности Сепира-Уорфа [4] и поддерживалась В. фон Гумбольдтом. Согласно данной гипотезе, структура языка определяет мышление и способ познания реальности. Предполагается, что люди, говорящие на разных языках, по-разному воспринимают мир и по-разному мыслят. Как указывает А. Вежбицка, «семантические факты любого языка отражают в себе некую «наивную картину мира», которая... кажется носителям языка естественной, потому что она запечатлена в самом языке» [1]. При этом «наивная картина мира, запечатленная в одном языке, может отличаться от запечатленной в другом». В ситуации двуязычия, естественного, когда родители являются носителями разных языков, или приобретенного, как результат освоения иностранного языка в процессе обучения, второй язык трансформирует языковую картину мира родного языка.

Цель нашего исследования – выявить особенности межличностных отношений студентов, изучающих различные иностранные языки. В исследовании приняли участие студенты романо-германского отделения факультета иностранных языков, изучающие немецкий, испанский и французский языки с первого по пятый курс. Выборка составила 302 человека. Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью программы SPSS (версия 11.5).

Для изучения особенностей межличностных отношений была применена методика Т. Лири. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке. Предполагается, что фактор доминирования-подчинения и фактор дружелюбия-агрессивности определяют общее представление о человеке в процессах межличностного восприятия.

Методика предлагает 8 типов отношений: авторитарный, доминирующий, агрессивный, недоверчивый, покорный, зависимый,

сотрудничающий, отзывчивый, имеющих различную степень проявления. Максимальная оценка уровня – 16 баллов – делится на 4 степени выраженности отношения: 0–4 – низкая и 5–8 – умеренная степень выраженности, определяющие адаптивное поведение; 9–12 – высокая и 13–16 – экстремальная степень выраженности, определяющие экстремальное поведение, доходящее до патологии.

В результате исследования были получены данные о динамике и значимых различиях в структуре межличностных отношений в трех языковых группах студентов (табл. 1).

Таблица 1

Сводная таблица результатов (средние значения по курсам)

Черты	Испанский язык					Французский язык					Немецкий язык				
	курс					курс					курс				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Авторитарность	5,6	6,8	9	6,7	8,0	9,4	9,0	7,8	7,8	7,7	8,3	8,6	7,9	8,7	9,0
Доминирование	3,9	5,7	6	5	7,0	6,9	6,8	6,3	5,3	5,5	6,4	6,6	5,7	5,7	6,5
Агрессивность	5,2	5,8	7,6	6,5	5,7	6,8	7,6	7,6	6,9	6,4	6,5	7,4	5,6	6,7	6,9
Недоверие	7,3	4,5	6,2	7,9	5,4	6,3	7,5	6,9	6,3	5,3	5,7	7,8	5,3	5,6	5,8
Покорность	7,0	6,2	4,9	6,1	4,1	5,3	6,2	5,2	5,8	7,1	5,4	6,8	5,8	6,2	4,3
Зависимость	4,1	4,4	4,4	6,8	5,1	6,2	5,8	4,3	5,7	5,9	4,6	7,2	4,8	5,4	5,9
Сотрудничество	6,3	6,9	7,2	7,3	7,0	7,1	7,0	6,0	7,7	7,3	6,8	7,8	7,2	6,9	7,9
Отзывчивость	6,2	6,0	8,2	7,6	7,1	8,4	7,2	6,5	6,7	7,5	6,5	8,0	6,9	7,2	7,3

Анализ средних показателей по курсам показал их значительное различие в трех языковых группах. У студентов, изучающих испанский язык, на I курсе средний балл по шкале авторитарности составляет 5,6, что говорит о тенденции к проявлению настойчивости, упорства и уверенности в себе. По шкале доминантности эти студенты имеют 3,9 балла, что говорит о невыраженности склонности к соперничеству и эгоцентризму. 5,2 балла по шкале агрессивности позволяет предположить отсутствие выраженной потребности в достижении поставленной цели, упорства и энергичности. По шкале недоверия средний балл составляет 7,3, что указывает на стремление к реалистичности в суждениях и поступках, критическом отношении к окружающим. На потребность в уступчивости, скромности и стремлении выполнять свои обязанности указывают 7 баллов по шкале покорности. По шкале зависимости средний балл – 4,1, что выявляет потребность в помощи, совете, одобрении, стремлении к восхищению окружающими, вежливости. По шкалам сотрудничества

и отзывчивости получены средние баллы 6,3 и 6,2 соответственно, что проявляется в склонности к сотрудничеству, общительности, дружелюбии, ответственности и бескорыстии.

Анализ показателей по шкалам, полученных на различных курсах, позволяет сделать вывод о следующих динамических изменениях: по шкале авторитарности наблюдается устойчивая динамика в сторону повышения значений. На пятом курсе средние показатели равны 8, что говорит о повышении уверенности в себе, упорства, настойчивости и самоуважения.

По шкале доминирования результаты повышаются на 3 балла, что связано с большей выраженностью чувства собственного достоинства, стремлением иметь свое мнение и независимостью. По шкале агрессивности наблюдаются незначительные изменения в сторону повышения значений (от 5,2 до 5,7 баллов). Шкала недоверия имеет тенденцию к снижению показателей (от 7,3 до 5,4 баллов), что говорит о повышении степени доверия к другим людям, снижению критичности и скептицизма. По шкале покорности происходят значительные изменения показателей (от 7 до 5,3 баллов), что указывает на повышение чувства собственного достоинства и способности к асертивности. По шкале зависимости, сотрудничества и отзывчивости наблюдается незначительное повышение значений (1 балл), что говорит об устойчивости этих характеристик для данной группы испытуемых.

У студентов, изучающих французский язык, на I курсе средние результаты по шкале авторитарности выше 9 баллов, что говорит о переоценке собственных возможностей, нетерпимости к критике и желании руководить другими. Но к пятому курсу эти показатели снижаются до 7,7, что указывает на стремление к более демократическому стилю взаимоотношений с другими людьми, но сохранению тенденции к организаторскому поведению. По шкале доминирования также наблюдается снижение показателей с 6,9 до 5,5 баллов, что говорит о смягчении самоуверенной позиции и стремлении к соперничеству с сохранением чувства уверенности в себе и независимости. По шкале агрессивности происходят незначительные изменения с тенденцией к снижению показателей (на 0,4 балла) до 6,4, что указывает на устойчивую характеристику данной группы испытуемых, выражающейся в упорстве, настойчивости, энергичности и непосредственности. Результаты по шкале недоверия снижаются с 6,3 на первом курсе до 5,3 баллов на пятом курсе, что указывает на снижение критичности по отношению к другим людям, повышению доверчивости, открытости и дружелюбия. По шкале покорности наблюдается значительное повышение показателей: с 5,3 на первом курсе до

7,1 баллов на пятом, что говорит о повышении способности сдерживать свои эмоции, уступчивости, эмпатии и ответственности перед другими. По шкале зависимости выявляется небольшое снижение показателей (с 6,2 до 5,9), что указывает на повышение чувства уверенности в себе и самостоятельности, а по шкале сотрудничества – повышение показателей (с 7,1 до 7,3 баллов), что означает повышение потребности в кооперации и сотрудничеству с другими людьми. По шкале отзывчивости происходит снижение показателей с 8,4 до 7,5 баллов, что указывает на установление паритетных, менее эмоциональных и более ответственных, отношений с окружающими.

У студентов, изучающих немецкий язык, показатели по шкале авторитарности повышаются с 8,3 на первом курсе до 9 баллов на пятом курсе, что свидетельствует о повышении степени уверенности в себе, стремлении быть энергичным и успешным. По шкале доминирования результаты, показанные студентами первого и пятого курсов близки (6,4 и 6,5 баллов соответственно), что говорит об устойчивости данной характеристики для этой группы испытуемых и характеризует их как уверенных, независимых, ориентированных на себя и склонных к соперничеству. По шкалам агрессивности и недоверия наблюдается незначительное (на 0,2) повышение средних баллов, что свидетельствует о таких характеристиках, как упорство, настойчивость, энергичность, реалистичность в суждениях и поступках, критичность по отношению к окружающим. По шкале покорности наблюдается снижение баллов с 5,4 у первого курса до 4,3 у пятого, что коррелирует с повышением баллов по шкале авторитарности и говорит о возрастании уверенности в себе, самостоятельности и независимости. По шкалам зависимости, сотрудничества и отзывчивости пятый курс показывает более высокие баллы, чем первый курс, что свидетельствует о повышении социальной ответственности, стремлении к социальным контактам, усилении потребности к сотрудничеству с другими людьми, понижению конфликтности, повышению эмпатии и ответственности за других.

В исследовании были выявлены существенные различия между языковыми группами по такому показателю, как авторитарность. Самые низкие баллы – у студентов, изучающих испанский язык («испанцев»), самые высокие – у студентов, изучающих французский язык («французов»), средние показатели – у студентов, изучающих немецкий язык («немцев»). В процессе пятилетнего обучения авторитарность у «испанцев» и «немцев» повышается, а у «французов» снижается. Низкая потребность в доминировании характерна для «испанцев» первого и второго курса. На более старших курсах потребность в доминировании

у «испанцев» повышается незначительно. У «французов» потребность в доминировании к старшим курсам снижается. У «немцев» остается на первоначальном уровне. Самые высокие баллы по шкале агрессивности и подозрительности демонстрируют «французы» (13, 14, 15 баллов). По шкале покорности высшие баллы у немцев (13, 14, 16). По шкале зависимости все группы показывают средние показатели (не выше 12). По шкале сотрудничества значимых различий между группами не выявлено. По шкале отзывчивости преобладание высоких показателей характерно для «французов».

Анализ полученных результатов позволил подтвердить предположение о наличии не только динамических изменений в особенностях интерперсональных взаимодействий между студентами разных курсов, но и выявить устойчивые различия, характерные для групп, изучающих различные иностранные языки.

Библиографический список

1. Вежбицкая А. Русские культурные скрипты и их отражение в языке // Ключевые идеи русской языковой картины мира. М., 2005.
2. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1979. № 2.
3. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема психического отражения. М., 1985.
4. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку // Новое в лингвистике. Вып. 1. М., 1960.

Борщева О.В.

Интеграция национальной культуры в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе

Статья посвящена проблемам современного языкового образования. В ней рассматривается понятие «национальная культура» с позиций методики преподавания иностранных языков, а также способы интеграции национальной культуры в процесс обучения иностранному языку. Результатом интеграции является формирование нравственных и эстетических ценностей учащихся.

Ключевые слова: иноязычное образование, культура, национальная культура, интеграция.

Иноязычное образование сегодня ставит большие акценты на межкультурную коммуникацию, в эпоху глобализации эта тенденция является своевременной и актуальной. Основы межкультурной коммуникации как методического направления заложены в трудах С.Г. Тер-Минасовой, В.П. Фурмановой и ряда их последователей. Анализ диссертационных исследований последних лет показывает, что наибольшее внимание уделяется иноязычной культуре, социокультурным компонентам коммуникации и иноязычного общества; родная же культура учащихся воспринимается как должное, известное, не требующее изучения или рассмотрения. Но если взглянуть на наше общество и культуру в целом, то можно убедиться, что за последнее десятилетие социум, его быт, привычки, даже повседневная культура поведения и общения существенно изменились. Во многом сказываются процессы миграции, экономические, политические и даже военные события недавних лет. Сейчас уже трудно найти однородную аудиторию, где учатся те, кто имеет одинаковый жизненный опыт (проживание в одном и том же месте всю жизнь, социальный статус семьи, путешествия, родственные связи). Можно не вдаваться в прочие подробности, а просто констатировать, что наше общество сегодня значительно отличается от того общества, в котором мы жили даже десять лет назад.

Насыщенность образовательного, методического, информационного пространства литературой, сфокусированной на англоязычных странах, достаточно велика. Объяснение этому факту довольно простое: зарубежные издательства публикуют «своих» авторов и более ориентированы

на мировой рынок, нежели на локальный. Отечественные преподаватели чаще всего издают методические пособия, которые используются «на месте» в своем же вузе. Создание серьезных учебников хорошего качества, имеющих все необходимые сегодня компоненты, как, например, DVD-Rom, книга для учителя с раздаточными материалами и тестами и т.д., требует больших финансовых и временных затрат. Поэтому потребность в изучении родной культуры или хотя бы ее учет в обучении не всегда реализуется. Опросы студентов показывают, что им интересно было бы узнать больше о других культурах жителей нашей страны, тем более что теперь они сидят в одной аудитории. Теоретические основы такого обучения можно обозначить в сравнительно-сопоставительном подходе к изучению иностранного языка, который изначально акцентировал внимание на использование потенциала родного языка в преподавании иностранного. Подобным образом необходимо использовать потенциал родной, национальной, региональной культуры учащихся.

Само понятие «культура» довольно широкое. Оно изучается в философии, социологии, психологии, педагогике и ряде других дисциплин и соответственно трактуется по-разному. Вслед за А.С. Запесоцким с позиций иноязычного образования под культурой мы понимаем совокупность ценностей, норм, идеалов, характерных для социальной общности (этноса, нации, общества), зафиксированных и закрепленных в текстах, преданиях, обычаях, традициях и обеспечивающих смысл существования человека и общества» [3, с.150–151].

Обратимся к понятию национальная культура. Согласно Ф.Ф. Харисову, национальная культура – это «система материальных и духовных ценностей, созданных определенным народом, включающая в себя традиции трудового, нравственного, эстетического и конфессионального характера, которая передается из поколения в поколение» [5, с. 18].

С.Н. Гавров под национальной культурой понимает «целостное образование со своими специфическими механизмами саморегуляции, которые детерминируют структурные связи между ее элементами, помогают сохранить длительную историческую устойчивость, социально-историческую уникальность и самобытность наряду с непрерывными изменениями» [2, с. 47]. Также подчеркивается, что национальная культура представляет собой источник накопления, сохранения и преобразования длительного социально-исторического опыта и знаний: традиций, норм, ценностей [2, с. 47].

В.И. Белый в своем диссертационном исследовании провел анализ дефиниций «национальной культуры» и сделал вывод, что некоторые исследователи рассматривают национальную культуру как триединую

систему, в которой смешаны интернациональные духовные ценности и национально-смешанный фонд. Другие считают, что национальная культура – это «ограничение общечеловеческой культуры рамками конкретного народа» [1, с. 23].

Особенностями национальной культуры являются: 1) целостность; 2) взаимосвязь национальных культур; 3) творческая направленность; 4) самобытность; 5) интегративность [5, с. 27].

Выделяются следующие функции национальной культуры: 1) познавательная; 2) социально-адаптивная; 3) мировоззренческая; 4) воспитательная; 5) коммуникативная; 6) эстетическая; 7) защитная [5, с. 27]. Все они, на наш взгляд, соотносятся с целями образования и воспитания личности.

Итак, основываясь на вышеизложенном, интеграция национальной культуры в обучение иностранному языку (ИЯ) будет способствовать:

- 1) развитию гибкости мышления учащихся;
- 2) формированию необходимых знаний, благодаря которому возможна эффективная межкультурная коммуникация;
- 3) развитию творческого мышления;
- 4) формированию толерантности;
- 5) расширению кругозора;
- 6) формированию нравственных ценностей и патриотических чувств;
- 7) повышению мотивации к изучению культуры и процессу обучения в целом.

На занятиях по иностранному языку могут использоваться следующие способы интеграции национальной культуры.

1. Включение информации об истории, музыке, народных обрядах, традициях, географии и т.д. в программу по ИЯ. Материал о национальной культуре должен быть представлен вместе с материалом об иноязычной культуре. То есть, например, при прохождении темы «Выдающиеся люди Великобритании» учащиеся узнают об известных людях своей страны и региона и т.д. Отсутствие такой информации в учебниках и учебных пособиях может компенсироваться самостоятельной работой учащихся по поиску интересной информации о родном крае, что также будет способствовать формированию автономии учащихся.

2. Использование сравнительно-сопоставительного метода при работе с текстами об иноязычной и национальной культуре. Когда учащиеся видят различия культур, они узнают, что каждая из них занимает свою определенную нишу, могут глубже понять ценности каждой из них. Благодаря этому меняется восприятие окружающей их поликультурной среды. Также, глубже понимая различные культуры, учащиеся все

больше осознают ценность своей и таким образом осознанно входят в культуру своего народа.

3. Использование творческих заданий, которые будут способствовать развитию гибкости мышления, активизации мыслительной деятельности, переносу умений и навыков из других предметов.

4. Проектная методика может хорошо стимулировать познавательную активность учащихся в этом русле. Групповая работа над проектом способствует не только более глубокому и всестороннему изучению какого-либо явления, но и может помочь формированию толерантного отношения, коммуникативных навыков дискуссии.

5. Использование потенциала информационно-коммуникационных технологий в изучении культуры. Слайдпрезентации, например, позволяют визуализировать изучаемые факты, веб-квесты помогают формировать информационную культуру и навыки работы с большим количеством информации.

Благодаря овладению ценностями родной культуры учащиеся глубже, всесторонне и более точно понимают другие культуры. При общении с представителями других культур важно понимать, что нет культур, которые лучше или хуже, все культуры своеобразны, уникальны. Эти различия нужно использовать как источник дополнительных возможностей культурной синергии. Эти знания делают возможным конструктивный диалог между представителями разных культур, ведут к воспитанию у личности открытости, а также помогают при построении межличностных отношений. Кросскультурная грамотность (понимание, уважение традиций, культуры другого народа) способствует формированию у обучаемых целостной картины окружающего мира, духовных, общечеловеческих ценностей [4, с. 82].

Итак, вопрос интеграции национальной культуры в процесс обучения иностранному языку является как никогда актуальным. Помимо решения образовательных задач, интегративное обучение нацелено и на воспитательные задачи. В результате формируется личность учащегося, свободная от стереотипов, осознающая значимость собственной культуры и принимающая разнообразие других культур.

Библиографический список

1. Белый В.И. Международный культурный обмен и его влияние на развитие национальной культуры: Дис. ... канд. филос. наук. М., 1992.
2. Гавров С.Н. Национальная культура и межкультурное взаимодействие: Теоретические аспекты: Дис. ... канд. филос. наук. М., 2001.

3. Запесоцкий А.С. Образование, философия, культурология, политика. М., 2002.
4. Маркова Н.Г. Кросскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания // Высш. образование сегодня. 2009. № 1. С. 81–84.
5. Харисов Ф.Ф. Интеграция национальной культуры и учебно-воспитательного процесса: Дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1999.

Булков А.А.

Оценка эффективности профессиональной подготовки иностранных студентов в государственных вузах России: критерии и показатели

В статье рассматриваются проблемы совершенствования профессиональной подготовки иностранных студентов. В частности, разбирается вопрос о критериях и показателях эффективности подготовки, позволяющих оценить динамические и процессуальные стороны. Рассматриваются особенности разработки критериев и показателей.

Ключевые слова: эффективность обучения, критерий, показатель, профессиональная подготовка.

Современные требования Президента РФ, Министерства образования и науки России к перестройке и повышению эффективности высшего профессионального образования на основе качественных параметров ставят перед необходимостью по-новому взглянуть и на проблемы совершенствования профессиональной подготовки иностранных студентов. Для оценки ее эффективности требуется наличие критериев, позволяющих оценить динамические и процессуальные стороны профессиональной подготовки, степень достижения конечного результата при оптимальном использовании имеющихся для этого возможностей.

Начиная с 70-х гг. прошлого века ученые-педагоги активно разрабатывают проблему эффективности педагогического процесса. Принято считать, что эффективность близка к понятию результативность. Кроме этого, в педагогических исследованиях под эффективностью, помимо результативности, понимают действенность, т.е. степень соответствия результатов поставленным целям. Видимо, чтобы судить об эффективности профессиональной подготовки, надо отчетливо представлять конечную педагогическую цель и соотносить с ней полученный результат с учетом лимита времени, затраченных сил и средств.

Вопрос о критериях оценки эффективности профессиональной подготовки специалистов к различным видам деятельности является важной и активно обсуждаемой проблемой педагогической науки. Так как каждый руководитель образовательного процесса иностранных студентов, преподаватель должны четко представлять критерии и показатели, методы оценки уровней профессиональной подготовки и подготовленности, разработка научно обоснованных критериев и показателей выступает важнейшей предпосылкой совершенствования данного процесса.

В педагогической литературе предлагается оценивать знания, полученные специалистами, по таким критериям, как их объем, прочность, осмысленность, системность, а навыки и умения, личностные качества – по широте проявления, устойчивости, гибкости, результативности.

При решении проблемы разработки критериев оценки эффективности профессиональной подготовки иностранных студентов учитывались идеи ученых-педагогов А.В. Барабанщикова, Н.П. Балыкова, В.А. Вдовюка, А.М. Воробьева, Н.И. Гаврилова, П.Н. Городова, В.Н. Гуляева, В.П. Давыдова, В.В. Ивановой, В.И. Луценко, А.Н. Лыткина, А.И. Пустозерова и др.

Прежде всего, это идеи о том, что уровень профессиональной подготовленности специалистов следует оценивать по их деятельности, ее количеству и качеству, по отношению к ней.

Во-вторых, мнение о необходимости дифференцировать оценки действий специалистов в зависимости от их структурной сложности.

В-третьих, положение о том, что, прежде чем оценивать и учитывать результаты педагогических воздействий, следует четко представлять минимум ведущих качеств, который упрощал бы учет и в то же время позволял достаточно полно охватить решающие черты характера.

С целью уточнения содержания понятий «критерий» и «показатель» проанализированы определения, имеющиеся в справочной и научной литературе.

В справочной литературе критерий (от греческого *kriterion*) понимается как отличительный признак, мерило, на основании которого дается оценка какого-либо явления, действия, идеи. Так, например, в Толковом словаре В.И. Даля критерий рассматривается как оселок, верный признак для распознавания истины. С.И. Ожегов определяет критерий как мерило оценки, суждения. Развернутое определение данного понятия дается в Советском энциклопедическом словаре, где под критерием понимается средство для суждения, признак, на основе которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки.

Каждый из критериев содержит показатели, отражающие отдельные стороны или слагаемые, раскрывающие его содержание. В качестве показателей может выступить определенный набор характеристик, выражающий в совокупности тот или иной критерий. Следовательно, критерии и показатели представляют собой элементы определенной системы, выражающие ее внутреннюю упорядоченность и целостность.

Выступая в роли мерила, нормы, критерий служит как бы идеальным образом, эталоном, выражает высший, наиболее совершенный уровень изучаемого явления. Сравнивая с ним реальные явления, можно установить степень их соответствия, приближения к норме, идеалу. Но для этого критерий должен быть развернутым, т.е. включать в себя определенные компоненты, некие единицы измерения, позволяющие «замерять» действительность, сопоставлять ее с нормой. Развернутый критерий представляет собой совокупность основных показателей (индикаторов), раскрывающих норму, высший уровень развития исследуемого явления. Показатель – это то, по чему можно судить о развитии и ходе чего-нибудь. Он, в свою очередь, характеризуется рядом признаков, которые называются индикаторами.

При разработке критериев оценки педагогических явлений, необходимо учитывать следующее: во-первых, исходить из цели и задач данного педагогического исследования; во-вторых, отбирать критерии, которые объективно отражают признаки, присущие изучаемому явлению независимо от воли и сознания субъекта; в-третьих, эти признаки должны быть наиболее существенными; в-четвертых, признаки должны раскрывать основное содержание критериев.

Анализ научных источников показал, что критерии оценки эффективности профессиональной подготовки иностранных студентов в государственных вузах Российской Федерации являются сложными по содержанию и структуре педагогическими явлениями. Это сочетание основных

актуализируемых и развиваемых в ходе данного процесса показателей: профессионально-важных качеств, знаний, навыков и умений, целей и мотивов деятельности, ее результатов.

Педагогический анализ литературных источников, преподавательская практика позволили определить следующие критерии оценки эффективности профессиональной подготовки иностранных студентов в государственных вузах России:

- мотивационно-целевой критерий – критерий, отражающий направленность, цели и мотивы профессиональной подготовки;
- процессуальный критерий – критерий, содержащий показатели динамики и качества профессиональной подготовки иностранных студентов в государственных вузах России;
- результативно-деятельностный критерий – критерий, характеризующий результаты подготовленности иностранных студентов и эффективность профессиональной подготовки.

Каждый из критериев выражает одну из существенных сторон анализируемого процесса, позволяет определить степень соответствия качества профессиональной подготовки иностранных обучающихся требованиям Государственного образовательного стандарта. Содержанием критериев выступают показатели, по степени выраженности которых определяется высокий, средний или низкий уровень профессиональной подготовленности.

Показатели определялись на основе личностно-социально-деятельностного подхода к оценке подготовленности иностранных студентов к профессиональной деятельности по специальности.

В связи с тем, что мотивационно-целевой критерий отражает направленность, потребности, интересы и мотивы профессиональной подготовки иностранных студентов, их анализ позволил определить следующие основные показатели данного критерия:

- целенаправленность профессиональной подготовки иностранных обучающихся;
- системность и целостность ее планирования с учетом опыта подготовки иностранных студентов;
- потребность в совершенствовании профессиональных знаний, навыков, умений;
- интерес к учебным занятиям по специальности;
- стремление к качественному освоению специальности;
- инициатива и творчество при подготовке ко всем видам учебных занятий, практик;
- стремление к самообразованию;

- моральная удовлетворенность иностранных студентов профессиональной подготовкой;
- удовлетворенность иностранных обучаемых педагогическим взаимодействием с преподавательским составом;
- удовлетворенность преподавательского состава взаимодействием с иностранными обучаемыми;
- характер взаимоотношений между преподавательским составом и иностранными обучаемыми.

Основные показатели данного критерия профессиональной подготовки иностранных студентов в государственных вузах Российской Федерации и их индикаторы представлены в таблице 1.

Наряду с мотивационно-целевым критерием оценки эффективности профессиональной подготовки иностранных студентов использовался процессуальный критерий, характеризующий качество исследуемого процесса и его динамику. При определении качества профессиональной подготовки иностранных студентов выделены наиболее существенные показатели, а именно:

- наличие специальных технологий обучения иностранных студентов;
- характер связей между учебными дисциплинами учебного плана по специальности;
- характер учета уровня образования при планировании профессиональной подготовки;
- целесообразность применения избранных средств, методов, способов и организационных форм профессиональной подготовки иностранных студентов;
- целесообразность применения в ходе профессиональной подготовки иностранных обучаемых методов и способов корректирования;
- качество учебных занятий в учебных группах иностранных студентов;
- своевременность разработки рабочих учебных планов и внесения изменений в учебные программы и тематические планы;
- качество учебной материальной и учебно-лабораторных баз;
- качество учебной и учебно-методической литературы для профессиональной подготовки иностранных студентов;
- качество теоретических знаний иностранных обучаемых;
- качество подготовки к учебным занятиям;
- результаты учебных занятий;
- степень участия иностранных студентов в организации учебных занятий;

Таблица 1

**Мотивационно-целевой критерий профессиональной подготовки
иностраннных студентов в государственных вузах России**

Показатели	Индикаторные характеристики по показателям	Уровневая интерпретация по показателям		
		Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Потребность в совершенствовании профессиональных знаний, навыков, умений	Проявление стремления к совершенствованию профессиональных знаний, навыков, умений	Не проявляет	Проявляет при наличии постоянного контроля со стороны преподавательского состава	Активно проявляет стремление к совершенствованию профессиональных знаний, навыков, умений
Интерес к учебным занятиям по специальности	Качество подготовки к учебным занятиям по специальности	Готовится эпизодически, используя только конспекты лекций и основную рекомендованную учебную литературу	Готовится постоянно, используя только конспекты лекций и основную рекомендованную учебную литературу	Готовится постоянно, используя конспекты лекций, основную и дополнительную рекомендованную учебную литературу
Инициатива и творчество при подготовке ко всем видам учебных занятий, практик	Проявление инициативы и творческого подхода при подготовке ко всем видам учебных занятий, практик	Не проявляет	Проявляет эпизодически	Проявляет постоянно
Стремление к техническому самообразованию	Уровень использования в обучении литературы из библиотечных фондов вуза и других учреждений	Не использует	Использует только рекомендованную литературу	Активно использует различные дополнительные источники
Моральная удовлетворенность иностранных студентов профессиональной подготовкой в вузе	Оценка иностранными студентами уровня организации профессиональной подготовки в вузе	Не удовлетворен	Частично удовлетворен	Полностью удовлетворен

- степень взаимодействия между преподавательским составом и иностранными обучаемыми;
- результаты сдачи зачетов и экзаменов, практик, выполнения курсовых работ и проектов, защит выпускных квалификационных работ;
- умение планировать и организовывать самостоятельную подготовку и др.

Основные показатели процессуального критерия с индикаторами профессиональной подготовки иностранных студентов в государственных вузах Российской Федерации представлены в таблице 2.

Анализ требований Государственного образовательного стандарта к знаниям, навыкам, умениям и профессиональным качествам специалистов с высшим профессиональным образованием и практики профессиональной подготовки иностранных студентов в государственных вузах Российской Федерации позволил определить синтезированные показатели результативно-деятельностного критерия:

- степень сформированности профессиональных знаний, навыков и умений;
- гибкость, устойчивость, широта, глубина, результативность, динамичность и комплексность сформированных профессиональных знаний, навыков и умений;
- степень сформированности профессионально-важных качеств;
- уровень развития творческого мышления;
- способности применять знания, навыки и умения на практике и др.

Результативно-деятельностный критерий профессиональной подготовки иностранных студентов в государственных вузах России, его основные показатели и индикаторы представлены в таблице 3.

Наличие критериев оценки эффективности профессиональной подготовки иностранных студентов позволяет проводить «срезы» уровня развития подготовленности на различных этапах, вносить коррективы в исследуемый процесс и полнее использовать имеющиеся в государственных вузах России резервы повышения его качества.

Таким образом, анализ педагогической литературы, исследовательские материалы, педагогическая практика позволили определить следующие критерии оценки эффективности профессиональной подготовки иностранных студентов в государственных ВУЗах Российской Федерации: мотивационно-целевой критерий, отражающий направленность и мотивы исследуемого процесса; процессуальный критерий, содержащий показатели динамики и качества профессиональной подготовки; результативно-деятельностный критерий, характеризующий результаты подготовленности обучаемых и эффективность профессиональной подготовки.

Таблица 2

**Процессуальный критерий профессиональной подготовки
иностраннных студентов в государственных вузах России**

Показатели	Индикаторные характеристики по показателям	Уровневая интерпретация по показателям		
		Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Качество теоретических знаний иностранных обучающихся	Знание теоретических положений учебных дисциплин учебного плана по специальности	Знает удовлетворительно	Знает хорошо	Знает отлично
Своевременность разработки рабочих учебных планов и внесения изменений в учебные программы и тематические планы	Наличие разработанных рабочих учебных планов и внесенных изменений и дополнений в учебные программы и тематические планы	Рабочие учебные планы не разрабатываются, изменения в учебные программы и тематические планы не вносятся	Рабочие учебные планы разрабатываются, изменения в учебные программы и тематические планы не вносятся	Рабочие учебные планы разрабатываются, изменения в учебные программы и тематические планы вносятся
Результаты учебных занятий	Уровень усвоения учебных программ учебных дисциплин учебного плана по специальности	Усвоил 25–50%	Усвоил 50–75%	Усвоил 75–100%
Степень взаимодействия между преподавательским составом и иностранными обучающимися	Оценивается методом экспертных оценок путем опроса преподавателей и иностранных студентов	Низкая	Средняя	Высокая
Результаты сдачи зачетов и экзаменов	Уровень знаний, навыков и умений, продемонстрированный в ходе зачетов и экзаменов	До 3,5 баллов	От 3,5 до 4,5 баллов	От 4,5 до 5 баллов

Таблица 3

**Результативно-деятельностный критерий
профессиональной подготовки иностранных студентов
в государственных вузах России**

Показатели	Индикаторные характеристики по показателям	Уровневая интерпретация по показателям		
		Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Степень сформированности профессиональных знаний, навыков и умений	По результатам выполнения и защиты выпускных квалификационных работ	Удовлетворительная защита выпускной квалификационной работы	Хорошая защита выпускной квалификационной работы	Отличная защита выпускной квалификационной работы
Гибкость, устойчивость, широта, глубина, результативность, динамичность и комплексность сформированных профессиональных знаний, навыков и умений	По результатам ответов на вопросы членов государственной аттестационной комиссии в ходе защиты выпускной квалификационной работы	Ответил на 50% вопросов	Ответил на 75% вопросов	Ответил на 100% вопросов
Степень сформированности профессионально-важных качеств	По результатам практик	Не сформированы	Частично сформированы	Сформированы
Уровень развития творческого мышления	По результатам подготовки курсовых работ, проектов и выполнения выпускной квалификационной работы	Не развито (работы выполнены с удовлетворительным результатом)	Развито (работы выполнены с хорошим результатом)	Высоко развито (работы выполнены с отличным результатом)
Способность применять знания, навыки и умения в соответствии с должностным предназначением	По отзывам работодателей	Не способен, соответствует должности с меньшим объемом задач	Способен	Творчески выполняет должностные обязанности

Библиографический список

1. Большая советская энциклопедия. М., 1976. Т. 30. С. 328.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 1979. Т. 2. С. 195.
3. Занков Л.В. О предмете и методах дидактических исследований. М., 1962. С. 132.
4. Краткий словарь иностранных слов. М., 1978. С. 149.
5. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика. М., 1981. С. 68.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. М., 1986. С. 263, 474.
7. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. М., 1986.
8. Советский энциклопедический словарь. М., 1979. С. 663, 943.
9. Теория и практика педагогического эксперимента / Под ред. А.М. Пискунова, Г.В. Воробьева. М., 1979.

Вербицкий А.А.

Проблемы воспитания в контексте психологических теорий обучения

Анализируется проблема единства обучения и воспитания в системе образования. Показано, что в традиционных системах обучения одно отделено от другого. Рассмотрены психологические механизмы формирования нравственных качеств личности.

Ключевые слова: воспитание, образование, социализация.

Воспитание – одна из наиболее острых, сложных и запущенных проблем современной системы образования. Истоки и проявления этой запущенности можно видеть не только в сложившейся в стране политической и социально-экономической ситуации, но и в понятийном аппарате, касающемся воспитания.

Разумеется, наиболее влиятельной объективной причиной здесь является отсутствие в постсоветской России общественно признанной и разделяемой большинством граждан системы национальных ориентиров и социальных ценностей, которые служили бы основаниями нравственности конкретного человека и всего общества. Многие в этой связи отмечают, что мы живем в условиях нравственного безвременья. В том числе и потому, что ставшие привычными коммунистические идеалы отвергнуты, а взамен люди не получили ничего, что цементировало бы морально-нравственные основы общества, на чем можно было бы выстраивать воспитание молодого поколения в системе образования. Давний пушкинский вопрос «Куда ж нам плыть?» сегодня вновь как никогда более актуален.

Но обратимся к психолого-педагогической и собственно педагогической стороне проблемы. Одна из часто встречающихся ошибок состоит в том, что понятия «воспитание» и «образование» стоят в одном ряду; нередко говорят о «воспитывающем обучении» или «обучающем воспитании», что запутывает то очевидное положение, что воспитание является органической составной частью целостного процесса образования. Обучение и воспитание есть две стороны одной медали – образования.

О воспитании можно говорить в двух смыслах, что, на мой взгляд, и создает предпосылки для понятийной путаницы. В широком смысле воспитание – это процесс социализации индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в том числе специально организованной целенаправленной деятельности родителей и педагогов.

Социализация охватывает все процессы трансляции наличной культуры: ее стихийного воздействия (со стороны улицы, сверстников, бытовых и профессиональных отношений, общения с другими людьми), влияние организованных «высоких» форм (искусство, семья, средства массовой информации), наконец, воздействия целенаправленного (законы, правовые нормы, школа, церковь и др.). В узком смысле воспитание – это обретение индивидом в процессах образования общественно признанных и одобряемых данным обществом социальных ценностей, нравственных идеалов и правовых норм, адекватных им качеств личности и образцов поведения.

В обоих этих значениях воспитание представляет собой взаимодействие внутренних психических процессов, обеспечивающих активное полагание личностью себя в мире предметной, социальной и духовно-нравственной культуры, самовоспитания, саморазвития, самореализации, с одной стороны, и внешних влияний – с другой. Результатом такого взаимодействия

выступает личность человека как уникальный сплав индивидуального и социокультурного, как единство знания, переживания и опыта.

Содержательная характеристика воспитания выражается, в конечном счете, в категориях права, морали и нравственности. Любой вид деятельности человека имеет нравственный аспект, которому нельзя научить, но к которому можно приобщить путем воспитания, переживания в чувствах, приобщения на опыте совершения личностью собственных поступков.

В отличие от обучения, опирающегося, прежде всего, на логику и когнитивные процессы, в воспитании преобладают эмоциональный, ценностно-ориентационный, поведенческий компоненты активности, межличностные отношения, вырабатывающие в человеке моральные принципы, ценности, установки, черты характера, нравственную позицию применительно к природе, обществу, труду, другим людям и к самому себе.

Обучение имеет дело преимущественно с искусственными – символическими, знаковыми, модельными объектами и системами. Воспитание же опирается на реальные межличностные отношения, социальные процессы и явления общечеловеческой и национальной культуры как естественные события окружающей человека действительности, способные вызывать эмоциональные переживания.

Есть ли в пока доминирующей в нашей школе (начальной, средней, высшей – любой) *объяснительно-иллюстративной системе обучения* возможности обеспечить единство обучения и воспитания в целостном образовательном процессе? Думаю, такой возможности просто нет, поскольку расхождение научной педагогики на две непересекающиеся ветви – теорию обучения (дидактику) и теорию воспитания – задано самой классической просветительской образовательной парадигмой, основы которой были заложены в Европе еще в XVII в.

С этого времени основной миссией образования перестало быть воспитание члена общины, объединяемой христианскими ценностями, на первый план вышел прагматический императив – подготовка подрастающего поколения к жизни и труду. Об этом свидетельствует и такой очевидный факт: до сих пор оценивается лишь уровень усвоения знаний, умений, навыков, а уровень воспитанности фактически остается «за кадром» и, если речь не идет о вопиющих пороках и девиантном поведении, то и не принимается во внимание, скажем, при поступлении бывшего школьника в колледж или вуз. С введением же ЕГЭ в общеобразовательной школе как единственного измерителя успехов школьников об оценке их воспитанности нужно просто забыть.

Воспитание выносится за скобки целостного процесса образования и, в силу провозглашения главной целью обучения усвоение основ наук и/

или развития теоретического мышления учащихся, происходит это уже в начальной школе (системы Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, например). При этом социально-нравственное содержание опыта человечества как бы остается за кадром и передается (за дополнительные деньги родителей) в систему дополнительного образования детей и молодежи.

Свою лепту в расхождение обучения и воспитания вносит, на мой взгляд, и принятие в качестве основной единицы, «клеточки» анализа и организации познавательной активности обучающегося, *ассоциации* в традиционной системе обучения, *«стимул-реакции»* в бихевиорально-программированной модели, *порции информации* в новых информационных технологиях, *предметного действия* в деятельностной теории усвоения социального опыта. В этих единицах не содержится ни грана того, что мы называем воспитанностью, нравственностью, духовностью, отношением не только к миру вещей, к природе, к технологиям производства или методам научного исследования, но и к миру людей, к самому себе.

В качестве единицы или клеточки воспитания может и должен выступить **поступок**, о чем я уже неоднократно писал. Поступок – это форма личностной активности человека, социально обусловленное и морально нормированное действие, имеющее как предметную, так и социокультурную составляющую, предполагающее отклик другого человека и коррекцию собственного поведения и деятельности с учетом этого отклика.

Поступок обладает одновременно качеством предметности и социальной и поэтому выступает единицей жизни, познавательной и профессиональной деятельности человека. Внешне поступок может принимать форму действия или бездействия, однако в обоих случаях предполагает выбор субъектом из числа этих альтернатив и тем самым утверждение себя в социуме, а значит, и принятие ответственности за сделанный выбор.

Подобные условия создаются в образовании контекстного типа, развиваемом в нашей научно-педагогической школе. В нем моделируются предметные и социальные условия жизни и деятельности субъектов познания – учителей и учащихся, преподавателей и студентов, реализуется принцип единства обучения и воспитания.

Можно задать вопрос: при каких условиях в образовательном процессе возникает возможность морального выбора и нравственного поступка? Ответ на него дан Л.С. Выготским: такие условия складываются в социальной ситуации развития, характеризующей место ребенка и взрослого в системе социальных отношений. В этих условиях и возникает проблема выбора адекватных форм организации активности субъектов образовательного процесса.

Очевидно, что это могут быть только формы их совместной деятельности, диалогического общения и межличностного взаимодействия. Именно они должны стать ведущими, а отнюдь не те, которые реализуют принцип индивидуализации обучения, хотя, разумеется, нужны и они. Предметное содержание учебной дисциплины, будь-то математика, физика, биология или что-то другое, нейтрально по отношению к нравственности или злонамеренности человека. И только через формы организации образовательной деятельности в содержание образования как бы втягивается то, что составляет содержание воспитания.

Позитивное воспитывающее влияние оказывает и активная позиция обучающегося в системе образования. Одно дело, когда студент занимает «ответную» позицию (активен в ответ на особые управляющие воздействия педагога – его вопрос, вызов к доске, требование решить задачу и др.), и совсем другое, если он вовлекается в процесс формирования знаний, а не только в их воспроизведение. Здесь появляется очень важный момент воспитания – ответственность человека за свой выбор. В этом же ряду – реализация принципов сотворчества, соуправления и соразвития преподавателя и студентов.

В рассматриваемом контексте неправомерно сводить (при самых наилучших намерениях авторов) сущность лично ориентированного подхода к индивидуализации обучения. Ведь личностью человек становится только через других людей. Ссылаясь на К. Маркса, скажу: только всматриваясь в человека Павла, Петр начинает и к себе относиться как к человеку.

Возможности достижения целей обучения и воспитания в одном потоке социальной по своей сущности познавательной деятельности студентов обеспечиваются в контекстном обучении, одними из основных принципов которого являются принципы ведущей роли совместных, диалогических форм организации учебной деятельности студентов и принцип единства обучения и воспитания. Следуя нормам грамотных предметных действий и принятым в обществе, данном профессиональном сообществе, в студенческой группе нравственным нормам каждый обучающийся развивается и как специалист, и как член человеческого сообщества.

Иконникова О.М., Пучкова Е.Б.

Взаимосвязь личностных особенностей и выбора профессии у будущих психологов

В статье рассматривается вопрос об обусловленности выбора профессии личностными особенностями. Представлялось важным рассмотреть эту зависимость на контингенте, где она должна прослеживаться вследствие личностного благополучия. Проведенное исследование показало, что существует взаимосвязь между личностными проблемами респондентов и выбором профессии.

Ключевые слова: мотивация, выбор профессии, самооценка, тревожность, уровень притязаний.

На современном этапе психология как наука переживает период развития и повышения интереса к области ее практического применения. Многие молодые люди, ученики старших классов решают выбрать в качестве будущей профессии именно психологию, желая помогать людям в решении их проблем или имея другие мотивы, зачастую скрытые. При этом в настоящее время недостаточно литературы, рассматривающей нынешнее соотношение внутренних и внешних мотивов личности, в частности, при выборе профессии.

Изучением мотивов и мотивации деятельности человека занимались Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Б.И. Додонов, В.И. Ковалев, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, С.Л. Рубинштейн, Г.С. Сухобская, Д.Н. Узнадзе, П.М. Якобсон,

М.Г. Ярошевский и другие. Большой вклад в разработку вопросов мотивации внесли И.М. Сеченов, В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, А.А. Ухтомский.

В психологической литературе можно проследить два основных подхода: один из них характерен для большинства зарубежных теорий, в которых мотивы часто рассматривались как изначально данные человеку, как проявления его биологической сущности, в другом подходе акцент делается на отрицании изначально заданности мотивов поведения – мотивация рассматривается как порождение социального.

В 1940 г. С.Л. Рубинштейн в книге «Основы общей психологии» рассматривал мотивы в связи с конкретными видами деятельности, что было шагом вперед в исследовании мотивации [6]. Подчеркивалось отличие человеческой деятельности, как сознательной, от инстинктивного поведения животных.

Разработкой проблем мотивации длительное время занимался А.Н. Леонтьев. В соответствии с его концепцией, мотивы рассматриваются как «опредмеченные» потребности, выступающие лишь предпосылками развития этих самых мотивов, «которые перестают быть тем, чем они были виртуально, «в себе», как только индивид начинает действовать [4].

Существенным для исследования структуры мотивации оказалось выделение Б.И. Додоновым ее четырех структурных компонентов: удовольствия от самой деятельности, значимости для личности непосредственного ее результата, «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность, принуждающего давления на личность [5].

В зарубежной психологии на данный момент существует несколько десятков оформившихся концепций по проблеме мотивации разнообразных психологических направлений и школ: интроспективная психология, бихевиоризм, гештальтпсихология, психоанализ [3].

В концепциях бихевиоризма, одного из господствующих в американской психологии XX в. направлений, мотивы поведения понимаются как причина телесных реакций организма в ответ на внешние воздействия. Это выражено в формуле «стимул – реакция».

Основоположник бихевиоризма Дж. Уотсон видел задачу психологии в исследовании поведения. Отказавшись от рассмотрения психических явлений, он выделял две формы: внешнюю и внутреннюю, связанные между собой стимулом и ответом.

Представитель гештальтпсихологии К. Левин понимал мотивы как нечто самостоятельное [3]. В своей теории поля он рассматривал природу мотивов, обусловленную как внутренне, так и внешне.

Психоаналитические концепции считают основой мотивации органически присущие человеку влечения. З. Фрейд и ряд других приверженцев психоаналитической концепции считали источником мотивации два базовых инстинкта – Эрос и Танатос. У Юнга понятие «либидо» используется в более широком смысле и означает «психическую энергию» как таковую, присутствующую во всем, что «устремляется к чему-либо». А. Адлер видел в человеке существо, непрерывно стремящееся к совершенству. В основе базового побуждения к деятельности лежит, с его точки зрения, комплекс неполноценности, обусловленный беззащитностью и слабостью каждого ребенка перед окружающим миром. Отсюда потребностью каждой личности становится стремление к превосхождению.

Что касается мотивации выбора профессии, большой интерес представляет концепция Д. Сьюпера, в которой он раскрывает выбор профессии через механизм идентификации образа «Я» с образом представителя данной профессии. При этом степень идентификации может служить показателем отношения личности к данной профессии и силы профессиональной мотивации.

Анализ научной литературы показывает, что проблема мотивации выбора помогающей профессии недостаточно разработана. Особенно это касается мотивации выбора профессии психолога. В ситуации выбора профессии психолога доминирующими выступают две группы мотивировок – помощь другим и помощь себе. Так, например, А.И. Донцов и Г.М. Белокрылова, анализируя профессиональные представления студентов-психологов, пришли к выводу, что у всех респондентов доминирующими выступили две группы мотивировок поступления на факультет психологии: 1) стремление помочь людям, «очеловечить» общество и 2) намерение решить собственные психологические проблемы, обеспечить личностный рост и саморазвитие [2].

Вопросу особенностей выбора профессиональной деятельности нужно уделять особое внимание, так как недостаточная изученность механизмов профессионального выбора практикующего психолога приводит к тому, что процесс становления профессионального мировоззрения, качеств специалиста становится спонтанным и неконтролируемым. Человек не отдает себе в полной мере отчет о том, почему он выбрал именно эту профессию и какова его главная цель. Это, конечно, негативно сказывается на эффективности обучения и становления студента как специалиста, создает различные проблемы в адаптации психолога к профессиональной деятельности, выработке важных для «носителя профессии» качеств, человек сам начинает сомневаться в возможностях психологии

и авторитете психолога в обществе. А без веры в себя, свои силы и свое дело невозможно вселить веру в других людей и помочь им справиться с трудностями.

Понимание истинных мотивообразующих факторов выбора профессии будущих психологов позволит в процессе обучения создать специальные условия для осознания истинной причины прихода в профессию и развития необходимых для достижения этой цели личностных качеств.

Целью нашего исследования было изучение влияния личностных особенностей (тревожности и самооценки) на выбор профессии психолога. Была выдвинута следующая гипотеза: личностные проблемы (повышенная тревожность и заниженная самооценка) влияют на выбор профессии психолога.

В обследовании приняли участие студенты первого и второго курсов очной формы обучения МГГУ имени М.А. Шолохова, обучающиеся на факультете психологии, МГППУ, обучающиеся на факультете психологического консультирования, и МППГУ – факультет педагогики и психологии. Всего в исследовании приняли участие 50 человек. Используются методы психодиагностики и математической статистики.

В результате нашего обследования были получены следующие данные.

1. По анкете, составленной нами для самооценки мотивов поступления и некоторых личностных качеств, выяснилось, что явное большинство испытуемых – более 50% – считают выбор профессии психолога личной позицией, то есть не внешние факторы, а именно личностные особенности подтолкнули человека к этому выбору. Уровень самооценки и притязаний многие (опять же, большинство – 54%) оценивают как заниженный, лишь около трети испытуемых считают его адекватным. Высокий уровень тревожности отмечают у себя также больше половины студентов – 60%. Большинство испытуемых высказывают потребность разобраться в своих личных проблемах, что и подтолкнуло их к выбору профессии психолога.

2. Изучение мотивации к достижению успеха (по Т. Элерсу), показало, что у студентов чаще обнаруживается средний уровень мотивации к достижению успеха. На наш взгляд, этот результат наиболее оптимальный, так как люди, умеренно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. В отличие от тех, кто боится неудач, они, как правило, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Специалист, работающий с людьми в эмоционально нагруженной атмосфере, вряд ли будет успешен, если склонность рисковать или же, напротив, всячески избегать риска у него будет запредельной.

3. В результате диагностики мотивации к избеганию неудач выяснилось, что почти одинаковое количество студентов имеют средний и высокий уровни мотивации к защите (34% и 38% соответственно). Также примерно одинаковые доли людей с крайними значениями: низкой и слишком высокой мотивацией к избеганию неудач, но их не большинство – 16% и 12%.

4. Опросник Дж. Кейрси использовался для определения профессионального типа личности студентов, а также для установления типичных способов поведения и личностных характеристик. Чаще остальных встречается в данной выборке тип личности INFP – 28%. Самое подходящее занятие для данного типа – любая гуманитарная деятельность. Следующий тип личности, находящийся на втором месте по частоте встречаемости в выборке (16% испытуемых) – ESTJ. Это тот тип, который лучше всего может реализовать себя в любой практической деятельности. Можно предположить, что практическая психология также представляет интерес для людей настоящего типа личности. Остальные типы встречаются реже.

5. Уровни реактивной и личностной тревожности испытуемых изучались при помощи шкалы Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина. Нас интересовал параметр именно личностной тревожности как предрасположенности субъекта к тревоге и предполагающий наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие. Доли испытуемых с умеренным и высоким уровнями личностной тревожности равны – по 48%. Количество испытуемых, обладающих низкой тревожностью, незначительно.

6. Исследовав уровень самооценки по методике Й. Шварцландера, мы получили данные о том, что доминирующим по частоте встречаемости является неадекватно заниженный уровень самооценки и притязаний – 56%. Неадекватно завышенная самооценка встречается лишь у 12% студентов, респондентов с адекватной самооценкой выявлено 25%.

7. Профессиональный тип личности диагностировался по методике Дж. Холланда. Оказалось, что в выборке выявлено больше испытуемых с артистическим типом личности. Таких людей на 9% больше, чем испытуемых социального типа. Доли оставшихся типов личности значительно меньше. Самый незначительно представленный тип в нашей выборке – реалистический – всего 2%.

В итоге проведенного математического анализа данных мы получили следующие результаты. Была выявлена корреляционная связь между показателями самооценки и мотивации к достижению успеха. К тому же связь между параметрами прямая. То есть при повышении показателей

самооценки, увеличении уровня притязаний увеличивается и уровень мотивации к достижению успеха, и наоборот. Такой результат, с нашей точки зрения, связан с тем, что лица, имеющие низкий или нереалистично заниженный уровень мотивации к достижению успеха выбирают слишком легкие и простые цели, что может объясняться как раз заниженной самооценкой и неверием в свои силы.

Интерес также представляет вопрос о тесноте связи между тревожностью и мотивацией избегания неудач. Ведь если человек обладает высоким уровнем защиты, то, вполне возможно, имеет место страх перед несчастными случаями, неудачами, высокой степенью риска, что предполагает также высокий уровень тревожности. В результате вычислений выяснилось, что такой параметр, как тревожность, положительно коррелирует с мотивацией избегания неудач на уровне значимости 5%. То есть при возрастании уровня тревожности усиливается мотивация защиты, и наоборот. Такой итог может быть связан с тем, что личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. А это, в свою очередь, может быть одним из признаков появления мотивации избегания неудач, стремления защищаться.

Также нами была обнаружена корреляционная связь между уровнем тревожности и мотивационной направленностью личности (исследованной при помощи теста А. Мехрабиана). Оказалось, что тревожность отрицательно коррелирует с мотивационной направленностью личности. Это означает, что чем выше показатели уровня тревожности, тем ниже значения мотивационной тенденции личности, то есть тем сильнее мотив избегания неудачи. Похожий вывод уже был сделан выше, он только подтвердился. Можно предположить наличие следующей связи: высокая тревожность ведет к преобладанию мотива избегания неудач, который впоследствии приводит человека к занижению самооценки и уровню притязаний.

По результатам обследования можно следующий сделать вывод. С одной стороны, по результатам анкетирования большинство студентов-психологов оценивают себя как высокотревожных людей, многие считают, что уровень их самооценки занижен. При этом большая часть испытуемых отмечают, что профессию психолога выбрали сами, а одним из главных стимулов поступления на факультет психологии было желание разобраться в своих личных проблемах. С другой стороны, не было выявлено значимых различий по уровню тревожности между группой с адекватной и группой с низкой самооценкой, что говорит о том, что не все тревожные испытуемые обладают низким уровнем притязаний.

Негативное влияние личностных проблем, таких как повышенная тревожность и заниженная самооценка, на формирование личности профессионала очевидно и, на наш взгляд, должно быть скорректировано в процессе вузовского обучения.

Библиографический список:

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие. М., 2006.
2. Донцов А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. № 2. 1999. С. 42–49.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2008.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность: Учебное пособие. М., 2004.
5. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М., 1984.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2007.

Зажогина Н.В.

Психологические особенности принятия решения в процессе группового взаимодействия

Статья посвящена описанию проведенного экспериментального исследования, целью которого было сравнение эффективности индивидуального и группового принятия решения, выявление и анализ психологических особенностей, влияющих на качество группового решения.

Ключевые слова: принятие решения, групповое решение, социальная ингибция, ролевая структура группы.

В современном мире большинство важных политических, экономических, финансовых, правовых, социальных решений принимаются в процессе общения и группового взаимодействия. Предпочтение групповых

решений индивидуальным объясняется тем, что решение некоторых проблем часто не под силу одному человеку, и тогда возрастает роль принятия решения в группе, согласно поговорке «Одна голова хорошо, а две – лучше». Члены группы, как правило, имея различный опыт, обладая разнородной информацией, могут найти большее число альтернатив и принять более эффективное решение.

Но существуют и противоположные мнения на вопрос эффективности группового решения. «Верблюд – это лошадь, спроектированная комиссией», – гласит другая современная поговорка. В социально-психологической литературе можно найти описание ряда феноменов, возникающих при групповом взаимодействии, которые негативно влияют на деятельность индивида (например, социальная ингибиция, «феномен группомыслия», блокировка продуктивности, «сдвиг риска», социальная ленность и др.). А принятие ошибочных решений, особенно если это касается значимых общественных явлений, могут иметь тяжелые последствия.

Таким образом, в научных исследованиях достаточно ясно прослеживаются две тенденции относительно качества принимаемых решений. Первая из них заключается в том, что в ходе дискуссии при решении сложных проблем преодолеваются инертность и стереотипность мышления, в результате чего происходит рождение новых идей, способов решения, а также рассматривается гораздо больше возможных вариантов решения. Вторая тенденция заключается в том, что в силу многообразия факторов, влияющих на процесс группового принятия решения, могут возникнуть явления и феномены, негативно влияющие на продуктивность данного процесса и приводящие к ошибочным решениям.

Наряду с этим многие авторы подчеркивают ведущую роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения, в том числе и субъектов образовательного процесса – преподавателя и студентов, студентов между собой, определяя важным профессиональным качеством любого специалиста способность принимать индивидуальные и совместные решения в вероятностных ситуациях профессиональной деятельности [2].

Таким образом, интересен вопрос об эффективности индивидуальных и совместных решений. Психологи довольно много занимались этой проблемой. Показано, что групповая деятельность повышает качество решений [4], групповое обсуждение порождает в два раза больше идей по сравнению с единоличными решениями.

Процесс группового принятия решения по своей сути сходен с процессом индивидуального принятия решения. В обоих случаях имеют место одни и те же стадии: осознание проблемы, сбор информации, выдвижение

и оценка альтернатив и выбор одной из них, но процесс группового принятия решений более сложен в социально-психологическом плане. Что же влияет на этот процесс, и при каких обстоятельствах группа достигает лучших результатов, чем отдельные люди?

Все эти обстоятельства еще не выявлены, чаще изучались связи между отдельными параметрами, влияющими на качество группового взаимодействия. Кроме того, большинство выводов сделано преимущественно на примере диадического взаимодействия, что вызывает серьезное сомнение в правомерности переноса результатов, полученных при изучении диад, на группы с большим числом участников. Ведь даже «молчаливо присутствующий» третий уже влияет на процесс обсуждения и результат, не говоря уже о группе.

В исследованиях принятия решений в группе был выделен ряд факторов, влияющих на процесс совместной работы: внешние, объективные (размер группы, физическая среда, характер задания) и субъективные (межличностные отношения и характер взаимодействия). Все факторы, влияющие на эффективность групповых решений, можно объединить в следующие блоки: особенности группы, особенности задачи, особенности процесса решения.

Одной из значимых детерминант как самого процесса группового взаимодействия, так и его результата является *ролевая структура* группы. Понятие роль определяется как набор функций, которые выполняет член группы в процессе решения задач. Различные схемы, включающие главные и второстепенные роли, разрабатывались зарубежными и отечественными исследователями.

На наш взгляд, наиболее полной является схема, предложенная М.Г. Ярошевским. Она включает следующие роли: организатор (член группы, чья активность направлена на организацию групповой работы), генератор идей (участник, продуцирующий различные варианты решений), критик (чья активность направлена на выявление недостатков предлагаемых решений, а также способствует выработке другого решения), коммуникатор (его задача – разработать и конкретизировать уже высказанные варианты), эрудит (чья активность проявляется в привлечении имеющихся знаний). Существенно то, что в различных схемах ролевые характеристики выделяются в зависимости от процессов, происходящих в группе в ходе обсуждения проблемы, т.е. функций на когнитивном и социальном уровне, а также на основе речевых сообщений.

В ряде работ показано, что роли в группе образуют своего рода иерархию. Так, критик, генератор идей и эрудит работают над разрешением творческой проблемы, остальные же обеспечивают их эффективное

функционирование и реализацию решения. Отсутствие какой-либо функции или роли в процессе обсуждения может повлечь за собой дезорганизацию групповой работы, а в конечном счете – неудачное решение.

Однако также очевидно, что само по себе наличие всех ролей не гарантирует безошибочного решения, хотя и имеет позитивное влияние на результат совместной деятельности. Скорее всего, не столько набор функций, сколько их распределение – ригидное и жесткое или подвижное и гибкое – детерминирует исход этого процесса.

Важным фактором в принятии совместных решений является наличие лидера в группе. Лидерство – это процесс, посредством которого определенные члены группы мотивируют и ведут за собой группу к намеченной цели. Тот или иной стиль поведения лидера в значительной мере влияет на групповую атмосферу и эффективность принимаемых решений. Демократический и авторитарный стили руководства ассоциируются с более высокими достижениями. В таких группах есть четкая структурная организация работы, тогда как при попустительском стиле никак не ограничивают и не направляют членов группы. Наибольшую удовлетворенность совместной работой члены группы испытывают при демократическом руководстве, тогда как авторитарные руководители могут подавлять индивидуальную волю участников [6].

Еще одна характеристика группы – ее сплоченность. Зависимость эффективности группового решения от сплоченности достаточно криволинейна: в малосплоченных группах отмечается снижение продуктивности, тогда как с повышением сплоченности группы наблюдается повышение продуктивности, однако в излишне сплоченных группах продуктивность снижается.

На работу группы влияет пространственное расположение ее членов. При решении кооперативных задач члены группы предпочитают рассаживаться рядом друг с другом, при решении конкурентных задач занимают места напротив. Важен также уровень притязаний группы, то есть выбор членами группы единой для всех цели. Успех повышает уровень притязаний группы, а неудача снижает, это присуще и уровню притязаний каждого члена группы. Индивидуальные особенности членов группы влияют на ее характеристику как целого. Гетерогенные (разнородные) группы, различаясь по квалификации и опыту, принимают решение более высокого качества, чем гомогенные (однородные). Существенное влияние на групповое взаимодействие оказывают установки, способности, мотивация, особенности когнитивных стилей членов группы.

В целом, в процессе группового принятия решения постоянно присутствуют два различных, но тесно взаимосвязанных уровня анализа –

индивидуальный и групповой. На групповом уровне выделяют два плана анализа: основной (развитие собственной идеи «для других») и периферийный (восприятие чужой идеи). Умение правильно аргументировать свою идею, чтобы с ней согласилась группа, как и умение услышать идею другого, в значительной степени определяют качество принимаемых решений.

Таким образом, особенности и качество принятия решения в группе определяются множеством параметров, основными из которых являются индивидуальные и групповые характеристики. Немаловажную роль играют также особенности решаемых задач и проблем. То есть продуктивность принятого решения зависит не только от того, лучше ли две головы, чем одна, «но и от того, как эти головы соединены» [6].

В психологических исследованиях достаточно ясно прослеживаются две особенности процесса принятия решений. Первая состоит в том, что при решении сложных проблем в ходе дискуссии в группе преодолевается инертность и стереотипность мышления, в результате рождаются новые идеи, способы решения, появляется гораздо больше вариантов решения. Это говорит о большей эффективности группового решения по сравнению с индивидуальным. Вторая особенность заключается в том, что в силу многообразия различных факторов (индивидуальные и групповые особенности, особенности задачи), влияющих на процесс группового принятия решения, продуктивность данного процесса может значительно снижаться.

Эти особенности позволили сформулировать замысел нашего эксперимента, целью которого было сравнение эффективности индивидуального и группового принятия решения, выявление и анализ психологических особенностей, влияющих на качество группового решения. В качестве гипотезы сформулировано предположение, что групповое решение более эффективно, чем индивидуальное; при этом качество совместно принятого решения обусловлено целым рядом внутригрупповых и личностных факторов.

В исследовании приняло участие 11 групп испытуемых, студентов психологического факультета МГГУ им. М.А. Шолохова, средний возраст 22 года. В каждую группу входило 5–7 человек, всего 66 студентов, из них 7 человек мужского пола, остальные – женского.

В качестве метода экспериментального исследования была выбрана деловая игра «Полет на Луну», проводимая в рамках занятий по психологическому тренингу. Выбор данного метода обусловлен, прежде всего, тем, что принципы деловой игры (проблемности, совместной деятельности, диалогического общения, двуплановости) позволяют достичь поставленной цели

исследования и проверить выдвинутую гипотезу. В соответствии со сценарием каждый участник игры сначала индивидуально принимает решения, затем идут этапы совместного (группового) решения и общего обсуждения хода игры и полученных результатов.

Процедура проведения эксперимента состояла из нескольких этапов. *На первом этапе* группа из 57 человек знакомится с проблемной ситуацией «Кораблекрушение на Луне». Участникам игры раздаются карандаши и бланки с наименованием предметов. Далее зачитывалась инструкция следующего содержания: «Вы – член экипажа космического корабля, который, согласно первоначальному плану, должен был встретиться с ранее посланным кораблем на светлой стороне Луны. Однако в результате механических затруднений вашему кораблю пришлось прилуниться в 200 милях (примерно 370 км) от места назначения на темной стороне Луны. Во время посадки многое оборудование на борту пострадало и, поскольку ваша жизнь зависит от того, попадете вы или нет на корабль, который вас ждет, необходимо выбрать принципиально важные вещи для похода на 200 миль. 14 предметов, которые не были повреждены после посадки, указаны на выданных вам бланках. Ваша задача состоит в том, чтобы проранжировать их в порядке важности для того, чтобы ваш экипаж смог добраться до места встречи (1 – приписывается наиболее значимому предмету, 2 – второму по степени важности и т.д. до 14 для наименее важного предмета). У вас есть 10 минут для заполнения бланка в колонке «Индивидуальная оценка». На данном этапе выдвигались определенные правила.

На втором этапе участникам игры предлагалось объединиться в группу по 5–7 человек и сесть в круг. Зачитывалась инструкция следующего содержания: «Это упражнение на групповое принятие решения. Ваша группа должна принять решение методом консенсуса. Это означает, что со степенью предполагаемой важности каждого из 14 предметов, необходимых для выживания, должны согласиться все члены группы перед тем, как это станет частью группового решения. Консенсуса достичь нелегко. Следовательно, не любой вариант ранжирования вызовет всеобщее одобрение. Постарайтесь, работая, как единая группа, определять и принимать каждый номер лишь при условии, что все члены группы хотя бы частично с ним согласны». Затем предлагалось принять решение в течение 15 минут и заполнить колонку в бланке «Групповая оценка». На данном этапе также выдвигались определенные правила.

На третьем этапе давались правильные ответы и пояснения к ним, а также производился подсчет баллов.

На четвертом этапе участникам игры предлагалось поделиться своими впечатлениями о групповом взаимодействии (удовлетворен – не

удовлетворен; легко работалось – тяжело; что помешало в достижении лучших результатов и т.д.).

Обработка и анализ эмпирических данных проводились по следующим направлениям: результаты принятия индивидуальных решений; результаты принятия групповых решений; психологические особенности принятия групповых решений; обсуждения членов группы хода игры по ее окончанию. Проведенный эксперимент показал следующее.

Индивидуальная работа в целом проходила без особых трудностей и в отведенное время. Особенности принятия решения можно было выявить путем эмоциональных проявлений. Как правило, это выражалось в нерешительности участников (взгляды в разные стороны, заглядывание в чужие бланки и т.д.). Подобная нерешительность проявлялась затем и в групповом обсуждении, такие участники были малоактивны в высказываниях, пасовали в спорных ситуациях.

В процессе совместного решения выявляются наиболее активные члены группы – лидеры, вырабатываются стратегии коллективной проработки предлагаемых решений, различающиеся в разных группах. Можно сделать вывод, что особенности принятия решения обусловлены различиями самих групп.

В процессе принятия решений у студентов проявились следующие трудности: недостаток или отсутствие нужных знаний, поспешность в решениях; «неуслышанность» мнения какого-то участника или наоборот – следование давлению «лидера», стремление механически проголосовать за предложенное кем-то решение без учета всех других мнений.

Для оценки статистически значимых отличий в эффективности индивидуального и группового принятия решения использовался t-критерий Стьюдента. Оказалось, что групповое решение значительно эффективней индивидуального.

Можно выделить ряд особенностей, характерных для всех групп: наибольшую активность проявляют один или несколько членов группы; они призывают остальных высказывать свои предположения и аргументы, дискутирующие стремятся прийти к общему выводу относительно значимости и назначения того или иного ранжируемого предмета.

По качеству принятого решения группы различаются между собой, выделились группы с высокой, средней и низкой эффективностью принятого решения. Различия в ходе группового обсуждения и принятия решений заключались в следующем:

Группы с высоким качеством принятого решения отличались от остальных более активным обсуждением. Были участники игры, которые

занимали позиции пассивного согласия с группой, но в целом для данных групп характерна четкая обусловленность ролевых позиций (лидер, организатор, критик, эрудит). Лидерская позиция занималась одним из участников игры не с целью доминирования над другими, а для создания условий продуктивного обсуждения выдвигаемых вариантов и выбора лучшего решения.

В группах со средним качеством принятого решения не было достаточного критичного обсуждения предлагаемых решений, студенты стремились избегать обострения дискуссии даже ценой содержательных уступок. Отношения между членами группы носили доброжелательный характер, удовлетворенность в таких группах намного выше, чем в группах с высоким и низким качеством принятых решений.

В группах с низким качеством принятых решений выявились следующие особенности. Лидер обычно занимает здесь доминирующую позицию, «давит» на других, предлагая свои решения. Неактивные участники, даже предлагавшие более правильные решения, как бы отступали на периферию обсуждения. Это было результатом их собственной неуверенности в правильности своих предложений как результат низкой самооценки («Я думала, у меня неправильно»), конформизма («Я забыла про свои решения, слушала, что скажет группа»), нежелание работать с другими («Все равно они меня не слушали»). Таким образом, определенные личностные и коммуникативные особенности стали детерминантой эффективности принятых решений.

Обобщая результаты проведенного экспериментального исследования, можно сказать, что наиболее эффективным групповое решение оказывается при следующих условиях:

- в группе выявляется лидер, который организует и направляет деятельность группы, давая возможность высказаться всем членам группы, правильно и рационально оценивая мнения участников;
- члены группы активно высказывают свои мнения и прислушиваются к мнению других;
- участники умеют выслушать и учесть и противоположную точку зрения, критично оценивать свои ошибки и ошибки других;
- члены группы заняты решением проблемы, а не выяснением отношений;
- члены группы не боятся вступать в конфликт с другими участниками, отстаивая свою точку зрения, так как уверены в ее правильности.

Таким образом, качество групповых решений определяется индивидуальными характеристикам участников и особенностями группового обсуждения.

Библиографический список

1. Бизнес-поведение в изменяющемся мире. Модуль 1. Принятие решений: Хрестоматия. М., 2008.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
3. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. М., 2005.
4. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М., 1979.
5. Кулагин О.А. Принятие решений в организациях. СПб., 2001.
6. Плаус С. Психология оценки и принятия решений. М., 1998.
7. Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб., 2000.

Яковлев В.А., Елшанский С.П.

Значение психологических исследований для выявления показателей компетентности при подготовке специалистов вуза

В статье рассматриваются вопросы компетентного подхода к образованию студентов. Отмечается важность организации лаборатории психофизиологических исследований и психодиагностики. Рассматривается возможность приложения психофизиологических исследований ко многим сферам деятельности человека, являющихся основой базовых характеристик компетентности: индивидуальных особенностей, психосоматических нарушений, психофизиологических особенностей, неосознаваемых проблем социальной жизни, диагностике синдрома жизненного истощения, оценке резервов здоровья, измерения уровня стрессового воздействия на организм.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, компетентностный подход, высшее образование, психофизиологические исследования, психодиагностика, резервы здоровья.

В последнее время уделяется все большее внимание компетентностному подходу к образованию студентов, который предполагает акцентуацию

внимания на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях. Понятие компетенции предполагает комплексную характеристику готовности выпускника применять знания, умения и личностные качества в стандартных и имеющихся условиях. Изучение личностных качеств может быть одним из факторов, которые будут определять его профессиональную деятельность в широком социальном контексте.

Разработка исследований, определяющих признаки и показатели успешности человека (или показатели компетентности) является одной их приоритетных задач учебного процесса Университета в современных условиях. Здоровье нации и успешность людей является не только основной ценностью государства, обеспечивающей его безопасность, но и определяет успешность управления, экономическую и политическую стабильность.

В сложившихся условиях функционирования системы образования направленность на создание оптимальных условий для сохранения здоровья всех участников педагогического процесса (как студентов, так и педагогов) должна являться приоритетной. При этом современные технологии образования должны базироваться на понимании образования и здоровья как фундаментальных основ полноценного и гармоничного развития подрастающего поколения в соответствии с его физическими и психическими возможностями. Существенным для успешного обучения, снижения стрессорного фактора, сокращения сроков адаптационных процессов является не только сохранение и укрепление психофизиологического здоровья человека на этапе его обучению в вузе, но и выявление у него показателей компетентности и факторов, способных их формировать. Соответствие ресурсов здоровья индивида, его психофизиологического статуса компетентным характеристикам, предъявляемым в разных сферах производства, расширяет аспекты востребованности исследований в данном направлении.

Учитывая вышеизложенное, можно отметить актуальность и потенциальную востребованность в настоящее время организации лаборатории психофизиологических исследований и психодиагностики. Возможности лаборатории предполагают психофизиологические исследования во многих сферах деятельности человека, в которых раньше не учитывали значимость психофизиологических особенностей индивида, являющихся основой базовых характеристик компетентности.

Деятельность лаборатории также будет способствовать повышению качества подготовки специалистов системы образования. Поэтому совершенно очевидно, что при подготовке специалистов-психологов

и педагогов необходимо уделить особое внимание ознакомлению студентов с современными технологиями психофизиологических исследований, что позволит актуализировать системный подход к усвоению ряда профессиональных компетенций, в том числе и о методах психофизиологического исследования, областях применения методов психологической диагностики и прикладной психофизиологии. Как известно, ряд физиологических механизмов психической деятельности участвуют в организации поведенческого акта и имеют соответствующие физиологические корреляты. За счет их усложнения преобразуется уровень взаимодействия человека с окружающей средой, а это, в конечном счете, приводит к формированию социума и культуры. Последние же, в свою очередь, оказывают влияние как на совершенствование механизмов деятельности мозга и организацию высших психических функций, так и на становление личности самого человека. Знание этих основ необходимо в различных сферах деятельности человека, в том числе в выявлении параметров, определяющих успешность человека или показатели его компетентности. Возникает необходимость приложения психофизиологических исследований к многим сферам деятельности человека, в которых раньше не учитывали значимость психофизиологических особенностей индивида, являющихся основой базовых характеристик компетентности.

Целью психофизиологических исследований будет являться научное обоснование, создание и экспериментальная апробация комплекса психофизиологических методов, обеспечивающих эффективное решение проблем выявления показателей компетентности среди студентов разных факультетов вуза. Проблемное пространство современной психофизиологии в системе исследования показателей компетентности затрагивает широкий круг вопросов. Развитие науки и техники приведет к появлению новых требований к организации педагогической деятельности, требующих от человека не только определенного уровня знаний, но и определенных психофизиологических качеств, определяющих его успешность и компетентность. Определить эти качества – задача современного вуза. Современный преподаватель вуза должен владеть знаниями психофизиологии организации учебного процесса. Это требует научных исследований психофизиологических аспектов адаптации в вузе, изучение работоспособности студента и причин трудностей в усвоении программ обучения. Однако рассмотрение данных проблем невозможно без инструментальной базы психофизиологических исследований особенностей функционирования психики у людей с различными типами высшей нервной деятельности, особенностями регуляции ведущих адаптационных систем. Выявить эти особенности, дать количественную оценку

психофизиологическим параметрам – задача исследователей, работающих в области прикладной психофизиологии и психодиагностики. Не менее значимым является прогнозирование поведения в тех или иных условиях, умение вести себя адекватно ситуации, то есть быть профессионалом. Однако нередко профессия накладывает неизгладимый отпечаток на человека, деформирует личность, меняет ценностные ориентации, что проявляется в утрате собственного «Я». Это требует проведения исследований по проблеме психофизиологии профессиональной деформации. Поэтому очень важно выявить, какие показатели изменения функционального состояния адаптационных систем будут служить прогностическими признаками психических дисфункций (отклонений) стрессовых реакций или, наоборот, способствовать сохранению психического здоровья. Профилактика стресса и его последствий – также крайне актуальная задача. Использование в лечении стресс-индуцированных тревожных реакций и психовегетативных проявлений методов психотерапии, аутогенной тренировки, психотропных средств во многих случаях затруднено или не оправдано из-за ряда особенностей этих методов. Более эффективным средством повышения психической устойчивости к стрессу является адаптивное биоуправление, осуществляемое с помощью внешней информационной обратной связи. Перспективным является не только традиционный информационный контур обратной связи, но и стимулы, наказывающие при неблагоприятных физиологических реакциях на стресс, от которых требуется избавиться. В качестве модели стрессогенного воздействия и аверзивного стимула может использоваться умеренно болевая электростимуляция.

Принципиально новым является использование эгоскопии. Данный метод исследования личности позволяет сочетать и дополнять преимущества проективных методик исследования личности и оценки эмоциональной реакции, сопровождающей выполнение заданий на основе анализа трендов физиологических показателей. Способы обработки данных позволяют проводить совокупный анализ физиологических реакций, относящихся к разным системам организма (ВНС, ЦНС) и параметров поведенческой деятельности.

Создание лаборатории предполагает развитие инновационного потенциала университета. Работа лаборатории позволит расширить практические знания педагогов, специализирующихся в области психофизиологии. Повышение квалификации работников системы образования по данному направлению позволит выработать компетенции комплексного анализа психофизиологических процессов, развить их способности к научно-исследовательской работе.

Абрамишвили Раиса Николаевна – старший преподаватель кафедры психологии управления (менеджмента) факультета психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: rai1955@yandex.ru

Адаскина Анна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии факультета психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: aadaskina@mail.ru

Антонова Наталья Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: naty68@mail.ru

Арзамасова Ксения Александровна – ассистент кафедры социальной и педагогической психологии факультета психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: ksusha_d@mail.ru

Балашова Юлия Владимировна – аспирант кафедры психолого-педагогического образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: j_balashova@mail.ru

Бекасова Екатерина Юрьевна – старший преподаватель кафедры психологии, МПГУ. E-mail: bekasova@hotmail.ru

Березина Татьяна Николаевна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, Московский психолого-социальный институт. E-mail: tanberez@mail.ru

Борщева Ольга Владимировна – соискатель кафедры иностранных языков, преподаватель центра подготовки переводчиков, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: hollie@rambler.ru

Булков Андрей Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии управления (менеджмента) факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: bulkovaa@mail.ru

Вербицкий Андрей Александрович – доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: abcd75@mail.ru

Елшанский Сергей Петрович – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: ye_@mail.ru

Замолоцких Елена Геннадиевна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе, МГГУ им.М.А. Шолохова. E-mail: e.g.zamolotskih@mail.ru

Загогина Наталья Владимировна – старший преподаватель кафедры психологии управления (менеджмента) факультета психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: natarrelza@mail.ru

Иконникова Ольга Михайловна – студентка факультета психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: olga-kolyuchka@mail.ru

Панькина Екатерина Викторовна – старший преподаватель кафедры общей и практической психологии МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: my-katerina@rambler.ru

Пучкова Елена Борисовна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии управления (менеджмента) факультета психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: leniglen@yandex.ru

Смирнова Галина Ефимовна – старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии факультета психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: smirnovagala@yandex.ru

Хохлов Сергей Иванович – кандидат педагогических наук, профессор кафедры общей и практической психологии факультета психологии, МГГУ им. М.А.Шолохова. E-mail: SHohlov38@mail.ru

Яковлев Владимир Александрович – доктор медицинских наук, профессор кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: vjakovlev@mail.ru.

Zamolotskih E.G.

Family and school – social partners
(historical aspect)

The given article presents a further analysis of the experience of creation of an integrated family and school environment in Russia. It includes various active and passive periods of interaction of family and the surrounding environment.

Key words: education, upbringing, school, family, social partnership.

Abramishvili R.N.

Peculiar features of worldly ideas of confrontations
and conflicts

The article presents a review on the nature of conflict from two different viewpoints – scientific and worldly perception of the phenomenon. An average person tends to avoid confrontations, though from the point of view of psychology any crisis, conflict or confrontation can be an opportunity of positive change, rethinking of one's life and even a fresh start in life. The result of the conflict (constructive or destructive) depends on the reaction to the situation and the behavior of a person.

Key words: confrontation, conflict, conflict situation, dynamics of conflict, structure of conflict, intrapersonal conflict, interpersonal conflict, constructive and non-constructive result.

Berezina T.N

Introspective experiment:
new possibilities of an old method

The article is devoted to the analysis of the use of introspective methods in modern psychology. It also presents examples of the use of introspective techniques in cognitive psychology and personality psychology. The author

points out great potential of the introspective analysis in the investigation of the changes of consciousness. A special kind of introspective analysis – intraspection is suggested for the study of images in realized dreams.

Key words: introspective experiment, consciousness, images, the realised dreams, intraspection.

Pankina E.V.

To the question of the relation between the concepts of “psychological maturity” and “self-actualization” in the psychology of personality

The author describes such concepts as “self actualization” and “psychological maturity”, presents the views of different authors on the subject. The author notes that a common feature for each of these concepts is the responsibility and raises the question of how responsibility contributes to self-actualization and psychological maturity of the individual.

Key words: maturity, person, responsibility, self-actualisation, self-realisation, success.

Smirnova G.E.

Development of the professional competences of the student of the department of psychology in the context of psychological training

In the article the experience of the development of the professional competences of student-psychologists on the psychological training is illuminated. A brief historical survey of the development of theory and practice of psychological training is done. The technologies of the development of training – professional motivation, some universal and professional competences of the freshmen are described. They are proposed to the way of molding of the professional competence of student-psychologists on the psychological training in the training process.

Key words: psychological training, professional competences, motivation, self-development, selection, responsibility, professional competence.

Khokhlov S.I.

On the concept of spirituality in education

The paper argues the necessity of the introduction of spirituality in education. The author presents the definition of spirituality and its main

components; its indicators and characteristics. The given definition of spirituality involves active personal work on the spiritual growth and development starting from simple acts and behavior to more sophisticated – the way of life.

Key words: spirituality, moral qualities, moral values, dialogic identity, dialogic communication, conflict-free, behavior, harmoniously developed personality.

Adaskina A.A., Antonova N.V.

Socially-psychological features of the gifted,
talented and initiative youth

In the article the results of research of socially-psychological features and the talented and gifted youth's problems are considered. The basic values and life plans of the gifted youth are revealed. Basic problems of the gifted youth and their solutions as well as a direction of social activity of talented young people are analyzed.

Key words: gifted and talented youth, support of talented youth, values, life plans, social problems, personal problems, social activity.

Arzamasova K.A.

The Procedure of the Psychological Experiment
on Contextual Modeling
of Problem Situation Solution

The procedure of the psychological experiment aimed at identifying the role of contextual modeling in the process of problem situation solution is described. The paper reveals the peculiarities of subjects' work under the influence of changes in the object and social context of their activities.

Key words: problem situation, contextual learning, context modeling.

Balashova U.V.

Features of cognitive differentiation of students
of different modes of study

The article presents basic results of the experimental research of cognitive differentiation of full-time and part-time students. The investigation of students of the two modes of education was conducted from the point of view of system-structural approach to understanding of intelligence through the method of high-speed classification of signals.

Key words: cognitive differentiation, student, methodology, mode of study.

Bekasova E.Y.

Peculiarities of interpersonal relationships
between students learning
different foreign languages

The article analyzes the influence of foreign languages on the students interpersonal relationships. Special attention is given to the differences in types of interpersonal relationships in various language groups. The author points the main interest on changes in the degree of intensity in different types of interpersonal relationships. These types depend on educational courses.

Key words: interpersonal relationships, types of attitudes to other people, image of the world, language image of the world.

Borshcheva O.V.

Integration of National Culture
into Practice of Teaching
a Foreign Language at University

The article deals with the problems of linguistic education. It is focused on the concept of “national culture” and is devoted to the methods of integration of national culture into the practice of teaching a foreign language. The result of integration is viewed as the formation of moral and esthetic values of students.

Key words: linguistic education, culture, national culture, integration.

Bulkov A.A.

Evaluation of the effectiveness
of the training of foreign students
in state universities of Russia:
criteria and indicators

This article discusses the problems of improvement of professional training for foreign students. In particular, the criteria and indicators for assessing the effectiveness of dynamic and procedure are described as well as peculiarities of the development of criteria and indicators.

Keywords: effectiveness of the training, criterion, indicator, test, professional training.

Verbitskiy A.A.

The Problems of Upbringing in the Context of Psychological Teaching Theories

The problem of the integrity of teaching and upbringing processes is being analyzed in the article. It has been shown that in traditional educational systems teaching and upbringing exist as isolated processes. Also the article reveals the psychological mechanisms of moral qualities formation.

Keywords: education, education, socialization.

Ikonnikova O.M., Poutchkova E.B.

Nexus of personal characteristics and choices of profession for future psychologists

The article is devoted to the issue of the correlation of the choice of profession and personal qualities of a person. It is important to study this dependence in the group that should have it due to the personal wellbeing. The conducted research has proven that there is a correlation between personal problems and the choice of profession.

Key words: motivation, choice of profession, self-esteem, anxiety, the level of claims.

Zažogina N.V.

Psychological characteristics of the decision making in the process of group communication

The article is devoted to the pilot study to compare the effectiveness of individual and group action, the goal of which was the comparison of the effectiveness of individual and group decision making as well as identification and analysis of the psychological characteristics that influence the quality of the group decision.

Key words: decision making, group action, social structure, role-playing ingibiciâ group.

Yakovlev V.A., Elshansky S.P.

Value of psychological research to identify competencies of students in the course of training at University

The article considers questions of the competence approach to higher education. The importance of the organisation of laboratory of

psychophysiological researches and psychodiagnostics is marked. Psychophysiological research is useful for many fields of human activity, being considered as base characteristics of competence: specific individual features, psychosomatic infringements, psychophysiological features, not realised problems of social life, diagnostics of a syndrome of a vital exhaustion, estimation of health reserves, measurement of level of stressful influence on an organism.

Key words: higher educational institutions, competence approach, higher education, psychophysiological research, psychodiagnostics.

Памятка автору статьи, представленной для публикации
в ВЕСТНИКЕ МГГУ им. М.А. Шолохова

Статья принимается одним файлом, названным фамилией автора (соавторов) в формате Word.

К статье прилагается анкета автора: фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, звание (если имеются); должность; место работы/учебы или соискательства (полное название в именительном падеже); почтовый адрес (место проживания); телефон; E-mail.

Затем следует заглавие, аннотация статьи (8–10 строк) и ключевые слова (не более 10).

Резюме на английском языке должно включать: название статьи; фамилию, инициалы автора(ов); аннотацию, ключевые слова.

Объем статей не должен превышать 30 000 знаков, включая пробелы (т.е. 16 типовых машинописных страниц), а рецензии или отзывы на книгу – 3 страниц. Помимо бумажного, необходимо представить электронный вариант:

- редактор Microsoft Word;
- шрифт Times New Roman;
- формат А4, кегль 14 обычный – без уплотнения;
- текст без переносов;
- межстрочный интервал – полуторный (компьютерный);
- выравнивание – по ширине;
- поля – верхнее, нижнее, правое, левое – не менее 2,5 см;
- номера страниц – внизу посередине, на первой странице номер не указывать;
- абзацный отступ – 1,25 см;
- ссылки на литературу приводятся непосредственно после фрагмента, требующего ссылки на источник, в квадратных скобках;
- библиографический список располагается в конце текста (входит в общий объем статьи и формируется по алфавиту, сначала идет литература на русском языке, затем – на иностранном).

К предлагаемым для публикации статьям прилагается отзыв научного руководителя и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Редакционная коллегия проводит независимое рецензирование.

Автор гарантирует соответствие содержания файла на электронном носителе бумажному варианту.

Контактная информация

Редакция расположена по адресу:

109240, Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16–18, комн. 223.

Тел.: (495) 915-7369, доб. 225 – директор РИЦ Наумова Татьяна Николаевна, главный редактор Алексеева Алла Александровна.

E-mail: izdat_mgoru@mail.ru.

Издание
подготовили
к печати
сотрудники
редакционно-
издательского
центра
Редактор –
А. А. Козаренко
Корректор –
А. А. Алексеева
Обложка, макет,
компьютерная
верстка
М. В. Кантакузен

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. М. А. ШОЛОХОВА

2010.4

Электронная версия журнала: www.mgoru.ru

Сдано в набор 26.11.2010 г.
Подписано в печать 06.12.2010 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 7,5 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ № _____
Отпечатано с оригинал-макета заказчика
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,
141261, Московская обл., пос. Правдинский, ул. Лесная, д. 60.