

МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ДЛЯ XXI ВЕКА**

VI международная научная конференция
Москва, 19–21 ноября 2009 г.

Доклады и материалы

Секция 4

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Издательство Московского гуманитарного университета

2009

Издание осуществлено при поддержке
Российского гуманитарного научного фонда
(проект 09-06-14159Г)

В93 Высшее образование для XXI века: VI международная научная конференция. Москва, 19–21 ноября 2009 г. : Доклады и материалы. Секция 4. Психологические проблемы высшего образования / отв. ред. А. Л. Журавлев. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2009. — 58 с.

В выпуске публикуются материалы докладов, представленных участниками VI международной научной конференции «Высшее образование для XXI века».

*Ответственный редактор:
член-корреспондент РАН, член-корреспондент РАО,
доктор психологических наук, профессор
А. Л. Журавлев*

Сборник подготовлен на кафедре социальной и этнической психологии МосГУ

*Ответственный за выпуск:
К. Н. Кислицын*

© Авторы докладов, 2009.
© МосГУ, 2009.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ

ОБМЕНА ЗНАНИЯМИ В ОРГАНИЗАЦИИ

*А. Л. Журавлев, Т. А. Нестик (Москва, Институт психологии РАН)**

Socio-psychological factors of the exchange of knowledge in the organization

A. L. Zhuravlev, T. A. Nestik (Institute of Psychology RAS)

Авторы размышляют о проблемах влияния социально-психологических факторов обмена знаниями в организации.

Ключевые слова: социально-психологические факторы, знания, организация

Abstract: The authors are thinking over the influence of the socio-psychological factors of the exchange of knowledge in the organization.

Keywords: professional socio-psychological factors, knowledge, organization

Введение: обмен знаниями в контексте социально-психологического исследования

Наступление эпохи «экономики знаний», когда современные технологии, интеллектуальная собственность, знания и способности персонала, общая способность организации к обучению превращаются в основную форму активов — интеллектуальный капитал, выдвинуло на первый план новое научное направление в социальной, организационной и экономической психологии: *психологические проблемы управления знаниями в группах и организациях*.

В поле зрения экономических и организационных психологов включаются новейшие феномены экономического поведения: интеллектуальное предпринимательство, поведение индивидуальных и корпоративных потребителей на рынках знаний, инвестиционное поведение на рынках интеллектуального капитала, конфликты по поводу интеллектуальной собственности и др. *Знания* становятся экономическим объектом, а *обмен знаниями* — видом экономической активности, влияющим на отношение субъекта к другим экономическим объектам. В настоящее время финансовые и материальные активы могут оцениваться ниже, чем интеллектуальные.

Если рассматривать интеллектуальный капитал с позиции социальной или экономической психологии, то становится очевидной двойственная природа знаний в современной экономике: они выступают одновре-

* *Журавлев Анатолий Лактионович* — член-корреспондент РАН, директор, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии РАН, тел.: (495) 683 38 09; adm3@psychol.ras.ru.

Нестик Тимофей Александрович — научный сотрудник, кандидат философских наук, Институт психологии РАН, тел. (495) 683 54 30.

менно и как отчуждаемый товар, и как неотчуждаемая ценность. С одной стороны, знания подлежат обмену между индивидами и организациями (например, в партнерском взаимодействии). Они могут покупаться, сохраняться, передаваться, инвестироваться, накапливаться и, соответственно, могут быть обезличенными. С другой стороны, собственно знания отличаются от информации тем, что включают в себя личностный компонент — оценочное отношение к информации, большую или меньшую ее субъективную значимость для индивида или организации. *Отношение к знаниям* наделяет их множеством значений, как и отношение к любым другим экономическим объектам — собственности, богатству, деньгам и т.д. (см. работы российских психологов О.С. Дейнека, А.Л. Журавлева, А.Б. Купрейченко, А.Д. Карнышева, В.П. Познякова, В.Д. Попова, В.А. Хашенко и др.). Они могут рассматриваться как власть, возможность общения, средство обеспечения личной безопасности и т.д. Знания, в отличие от денег, а также в отличие от других форм интеллектуального капитала, таких как авторские права, технологии и товарные знаки, не могут обезличиваться и передаваться в подлинном смысле слова. Во-первых, они являются результатом научения, то есть формируются и представляют собой *процесс*; во-вторых, они включают в себя те *психологические отношения*, которые возникли в ходе их создания и усвоения.

Знания имеют социально-психологическую природу, так как включают в себя не только информацию и личностные смыслы, но и *элементы группового сознания*. Чаще всего знания формируются в совместной деятельности и включают в себя когнитивные и эмоциональные компоненты группового отношения к действительности. Это означает, что для понимания факторов и механизмов обмена знаниями необходимы системные теоретические модели тех процессов, которые ранее изучались самостоятельно в рамках психологии межличностных отношений и общения, социального познания, малых групп, межгрупповых отношений и др.

Именно по этой причине психология малых групп и теория лидерства все больше сближаются с такими научными направлениями, как теория самообучающейся организации и управление знаниями. Психологов все больше интересует, какие факторы содействуют преобразованию организации в обучающуюся, постоянно развивающую себя на основе собственного опыта (Арджирис, 2004, с. 76-102). Актуальность исследований в области организационного научения связана, прежде всего, с тем, что сегодня конкуренция разворачивается уже не за скорость бизнес-процессов и даже не за скорость изменений: конкурентное преимущество на стороне тех компаний, которые быстрее учатся.

Наконец, еще одна причина возрастающего интереса психологов к управлению знаниями связана с тем, что изучение обмена ими приводит к

пересмотру ряда традиционных представлений о факторах эффективности работы в командах. В частности, оказалось, что сплоченность малой группы повышает уровень взаимопомощи и согласованности действий, но может снижать мотивацию членов команды к выстраиванию внешних связей — с другими командами и заинтересованными лицами в организации. Как показывают исследования Д. Анкона, Д. Колдвелл и др., в проектных группах, занятых творческой деятельностью, именно внешние связи, обмен знаниями с экспертами за пределами своего подразделения и своей организации играют ведущую роль в решении групповых задач (Ancona, Caldwell, 1992).

Цель данной работы — обобщить и, по возможности, систематизировать сложившиеся в настоящее время представления о социально-психологических факторах обмена (более широко — управления) знаниями в группах и организациях, чтобы, в конечном итоге, подойти к решению практических задач по оптимизации или повышению эффективности этих процессов.

Социально-психологический анализ основных факторов обмена знаниями в организации

Существуют организационно- и экономико-психологические факторы успешности управления знаниями, которые нередко не принимаются во внимание на практике. Среди них можно выделить: индивидуально-психологические (например, мотивированность сотрудников на профессиональное развитие), межличностные (например, уровень межличностного доверия или недоверия), групповые (например, референтная и коммуникативная структура трудового коллектива), межгрупповые (например, степень аутгрупповой дискриминации и ингруппового фаворитизма при обмене знаниями), профессионально-психологические (например, осведомленность сотрудников о возможностях, предоставляемых ИТ-системами, и оценка уровня собственной компетентности в работе с ними), организационно-психологические (например, наличие системы оценки деятельности и стимулирования труда, ориентированной на развитие обмена знаниями и на формирование позитивного отношения к этой системе у сотрудников), экономико-психологические (например, оценка сотрудниками экономической ценности приобретаемых ими знаний на рынке труда) и др.

Исследование, проведенное А. Кабрера, У. Коллинзом и Е. Сальвадо в крупной транснациональной корпорации, позволило им выделить три основных группы факторов обмена знаниями: социально-экономические, организационные и психологические. При этом была установлена взаимосвязь между участием сотрудников в обмене знаниями (по данным самоотчетов) и рядом *психологических факторов*: личностные особенности со-

трудников, их оценка ориентации на обмен знаниями у своих коллег и руководителей, а также их отношение к внедряемой системе управления знаниями (Cabrera et al., 2006). Особенно важным, на наш взгляд, является одно из наблюдений авторов: внешнее денежное стимулирование сотрудников оказывает менее заметное воздействие на обмен знаниями, чем психологические характеристики самих сотрудников, их взаимоотношений и взаимодействия.

Одним из важных социально-психологических факторов обмена знаниями является осведомленность членов группы о знаниях друг друга. Эффективность обмена знаниями и опытом повышается, если каждый участник совместной деятельности знает, кто из его коллег и в какой области является экспертом. В сложной, быстроменяющейся среде сам по себе багаж знаний членов команды становится менее важным, чем «знание о том, кто знает» — «транзакционная память» группы (Mogeland, Argote, 2003). Оказалось, что наибольший вклад в ее развитие вносит совместное обучение членов группы, при котором они имеют возможность составить представление о знаниях, умениях и навыках друг друга. Формирование адекватных представлений работников организации об экспертных ресурсах друг друга постепенно становится специальной управленческой задачей. Для ее решения в компаниях с помощью информационных технологий создаются «карты знаний» сотрудников, а также фасилитируется обмен информацией между ними о знаниях, опыте и мастерстве друг друга: организуются специальные тематические форумы для обмена идеями по ключевым организационным проблемам, проводятся так называемые «ярмарки знаний» и «обеда знаний».

Вторым существенным фактором может быть большая или меньшая *доступность* экспертов для того или иного участника совместной деятельности из-за пространственной удаленности, различий в статусе внутри организации, отсутствия времени или мотивации делиться информацией и знаниями с коллегами и организацией (Cross et al., 2001). Обеспечению доступности экспертов способствуют свободная пространственная организация офисов с множеством мест для общения, создание межфункциональных проектных команд и экспертных советов, система межподразделенческих стажировок и ротаций персонала, а также специальная система материального стимулирования обмена знаниями.

Также было обнаружено, что существуют и *когнитивные ограничения* в передаче знаний от эксперта к новичку. С ростом навыков и опыта знания становятся более абстрактными и эксперту сложнее эффективно их передавать. Эксперты склонны алгоритмизировать и упрощать понимание задачи. Иногда они оказываются неспособными восстановить сложные взаимосвязи, отдельные нюансы и способ решения задачи так, чтобы это

стало доступно новичкам. Для преодоления этого барьера организациям приходится использовать специальные техники передачи опыта: ведение новичком дневника наблюдений за более опытными коллегами, получение от них структурированной обратной связи по результатам своей работы, совместное с ними выполнение задач и т.п.

Отечественные исследования в данной области только начинаются. В частности, Т. А. Нестик в серии поисковых исследований, проведенных совместно с И. В. Никитенко, Е. Осетровой и Е. Алексеевой в 2007-2009 гг. в российских компаниях, обнаружил связь ориентации на обмен знаниями с коллегами и рядом индивидуально- и социально-психологических характеристик: эмоционального интеллекта, ценностных ориентаций (таких как доброжелательность, универсализм, достижение, гедонизм, власть), отношения личности к своему прошлому, организационной идентичности и внутриорганизационного доверия, организационной культуры и др. (Нестик, 2009; Нестик, Никитенко, 2006).

Исследование 73 сотрудников одной из крупных консалтинговых компаний г. Москвы, выполненное Т.А. Нестиком совместно с Е. Осетровой, позволило установить корреляции психологической готовности к обмену знаниями с ценностными ориентациями личности. Так, готовность к передаче своих знаний достоверно связана с ориентациями на такие ценности, как доброжелательность (0,359 при $p=0,002$), универсализм (0,384, $p=0,001$) и достижение (0,247, $p=0,035$). Готовность к обращению за знаниями к другим оказалась связанной с конформностью (0,412, $p=0,001$) и самостоятельностью (0,344, $p=0,003$).

Для того, чтобы определить связь между уровнем доверия в организации и психологической готовностью сотрудников к обмену знаниями, был проведен опрос российских менеджеров — слушателей программ MBA (N=100). Использовался стандартизированный опросник, включающий шкалу ориентации на обмен знаниями, разработанную Т.А. Нестиком, а также ранее адаптированные совместно с С.Киселевой шкалы индивидуальной склонности к доверию и организационного доверия Л. Каффа и Л. Келли (N=442, альфа Кронбаха = 0,662 и 0,872, соответственно). В результате не было выявлено значимых корреляций между склонностью к доверию и готовностью личности обмениваться знаниями (обращаться за знаниями к другим и делиться своими). Однако была установлена высокая положительная корреляция между уровнем доверия в организации и готовностью сотрудников к обмену знаниями ($r=0,549$, $p<0,001$).

Такая взаимосвязь подтвердилась результатами другого исследования, в ходе которого были опрошены сотрудники 12 компаний (N=349). Была выявлена высокая значимость различий в психологической готовности сотрудников обмениваться знаниями в компаниях с низким и высоким

уровнем доверия в организации (соответственно 4,5 и 5,8 баллов по 7-балльной шкале, $p < 0,001$ по критерию Манна-Уитни). В этом же исследовании было обнаружено, что руководители в целом более ориентированы на обмен знаниями, чем рядовые сотрудники.

Полученные данные позволяют утверждать, что психологическая готовность сотрудников к обмену знаниями в организации в меньшей степени зависит от индивидуально-психологических факторов и в большей — от групповых и организационно-психологических.

Организационная память и отношение сотрудников к прошлому организации

Наиболее существенную роль в совместной деятельности обычно играют организационные знания — совокупность индивидуальных, групповых и корпоративных представлений об объекте и участниках совместной деятельности, ее целях и задачах, а также проверенных на опыте или в принципе возможных способах их достижения и решения.

Организационные знания часто понимаются как *организационная память*, то есть представления о прошлом организации, которые могут быть использованы при принятии сегодняшних решений (Walsh, Ungson, 1991). Она может накапливаться и храниться не только в знаниях, умениях и навыках отдельных сотрудников, но и в управленческих структурах, стратегиях, организационной культуре, официальных правилах и процедурах и т.д. Понятие организационной памяти, введенное в научную литературу еще в конце 1950-х гг., по-разному интерпретировалось специалистами. Принято считать, что организационное научение представляет собой развитие организационной памяти. Однако для одних память организации является не более, чем метафорой (Argyris, Schon, 1978, p. 11), а для других — ключевой характеристикой организации как интеллектуальной системы (Sanderlands, Stablein, 1987, p. 136). Одни исследователи полагают, что организационная память может храниться в представлениях всех ее сотрудников (Ungson, Braunstein, Hall, 1981), другие считают ее носителями преимущественно группу топ-менеджеров (Hambrick, Mason, 1984), а по мнению третьих, она складывается из правил и процедур, по которым живет организация (Hall, 1984), ее ключевых продуктов и услуг, а также отношений сотрудников друг с другом (Cross, Baird, 2000). В зависимости от способов использования накопленных знаний о прошлом, их влияние на эффективность деятельности организации может быть как тормозящим, так и стимулирующим (Walsh, Ungson, 1991; Chang, Cho, 2008).

Неумение анализировать опыт прошлого, учиться на своих ошибках и достижениях является одной из наиболее частых причин неспособности организации не только управлять своими знаниями, но и реализовывать

свои стратегические задачи. Особую актуальность эта проблема представляет для российских предприятий и учреждений, где часто можно встретиться со скептическим отношением руководителей к анализу опыта такого рода. Анализ прошлого нередко представляется им излишним и пустым делом. По-видимому, такое отношение к прошлому может быть связано с целым рядом личностных и групповых феноменов, одним из которых является *организационная культура*.

Чтобы прояснить роль характеристик организационной культуры в формировании отношения сотрудников к прошлому своей компании, Т. А. Нестиком было проведено исследование, в котором приняли участие сотрудники 64 российских коммерческих организаций (N=614, из которых 40% представляли торговые компании, 15% — добывающие и производственные, 15% — телекоммуникационные, 15% — организации сферы услуг, 5% — транспортные, а на сотрудников всех других компаний приходилось 10%). В качестве эмпирического (т.е. выведенного опытным путем) критерия, определяющего «верхнее» значение численности выборки, выступала граница между малой и большой выборками (30 чел.), умноженная на два. «Нижняя» граница выборки, т.е. число представителей конкретной компании в исследовании, определялась ее количественным составом. Таким образом, в каждой организации были опрошены от 4 до 60 человек.

Чрезвычайно важным, на наш взгляд, результатом исследования оказалась позитивная связь, установленная между ориентацией сотрудников компании на учет опыта прошлого и принятием ими стратегических целей, предложенных руководством ($r = 0,419$ при $p = 0,012$). Согласованность представлений сотрудников о будущем организации тесно связана с ценностью для них ее прошлого. Отчетливый и разделяемый большинством сотрудников образ будущего позитивно связан с их ориентацией на прошлое организации ($r = 0,308$, $p < 0,001$). Это позволяет предположить, что качество (характер) отношения социальной группы к своему прошлому имеет важное значение для согласования ее представлений о будущем. То есть видение руководством будущего своей организации должно быть увязано с традициями и опытом прошлого для того, чтобы быть принятым сотрудниками.

Также была установлена взаимосвязь ориентации сотрудников на учет опыта прошлого с силой организационной культуры, то есть общностью норм и ценностей, разделяемых сотрудниками. Напротив, ориентация на учет опыта прошлого тем меньше, чем выше ориентация работников на ценности организационной культуры предпринимательского типа, поощряющей межличностную и межгрупповую конкуренцию в самой организации.

Корреляционный анализ показал положительную связь эмоциональной значимости корпоративного прошлого для сотрудников (склонность оценивать его как «интересное», «значительное») с оценкой силы корпоративной культуры ($r = 0,244$, $p = 0,028$). Возможно, это объясняется тем, что в сильной культуре с согласованными ценностями прошлое является источником корпоративных мифов, эталонов и стандартов поведения. Психологическая включенность в корпоративное прошлое (склонность оценивать его как «мое», «близкое») положительно связана с оценкой сотрудниками ориентации их компании на работу в командах ($r = 0,325$, $p = 0,003$). По-видимому, эта связь указывает на важную роль совместной деятельности в формировании представлений о корпоративном прошлом. Через работу в команде субъективное время сотрудника переплетается с командной и общеорганизационной историей.

Заключение

Говоря о перспективах развития отечественной психологии управления знаниями, необходимо выделить несколько наиболее актуальных, на наш взгляд, направлений исследования в данной области.

Во-первых, это изучение социально-психологических механизмов формирования интеллектуального капитала организации (сообщества, региона, страны), то есть *коллективных знаний*. Имеющиеся в настоящее время эмпирические данные позволяют предполагать, что в основе формирования феноменов социального капитала и группового знания лежат одни и те же социально-психологические процессы. Растущее число работ, посвященных роли социальных сетей в формировании групповых представлений, подталкивает к поиску *интегративного подхода*, позволяющего объяснить и прогнозировать взаимовлияние формально-динамических и содержательных (когнитивных, смысловых) характеристик социальных сетей.

Во-вторых, практически не исследованным остается влияние межгрупповых и межорганизационных процессов на обмен знаниями. Недостаточно изучен обмен знаниями между сотрудниками организации, с одной стороны, и ее клиентами, партнерами, конкурентами и т.п., с другой.

В-третьих, особое значение будут иметь исследования, направленные на изучение *механизмов социального обмена*. По нашему мнению, перспективным в объяснении обмена знаниями является использование представлений о психологическом (ценностном) обмене (Кричевский, Маржине, 2001), а также предположения Э. П. Файск о существовании четырех основных форм обмена ценными ресурсами. По-видимому, в зависимости от ценностных ориентаций личности и характеристик организа-

ционной культуры передача знаний может строиться на основе разных моделей обмена: добрососедского (каждый член группы получает доступ к знаниям остальных независимо от его личного вклада, на основе ценностей взаимной поддержки); распределения власти (доступ к знаниям получает не каждый и в разной степени, в соответствии с социальным статусом); поддержания равенства (обмен знаниями основан на ценностях социальной справедливости); рыночного ценообразования (доступ к знаниям определяется заслугами перед отдельными членами группы, руководством или перед всем трудовым коллективом) (Fiske, 1991). Иными словами, в малых группах и организациях обмен знаниями может опираться на разные ценности и нормы, совершаться в соответствии с разными правилами и т. п. Использование научных представлений о психологическом обмене может приблизить нас к более глубокому пониманию самого феномена группового и организационного знания, коллективной памяти, т.е. того, как личностное знание трансформируется в групповое, а неявное — в явное.

В-четвертых, ключевую роль в обмене знаниями играет совместный анализ коллективного опыта — *групповая рефлексивность*, являющаяся одним из основных признаков субъектности социальной группы (Журавлев, 2000). Психологические механизмы групповой рефлексии остаются крайне мало изученными. Между тем, в результате такой рефлексии формируются чувства «Мы» (прежде всего как переживания своей принадлежности к группе и единения с ней, эмоциональное принятие действующих в ней правил, в том числе психологического обмена) и образ-Мы (как групповое представление о своей группе, о том, кто и какими знаниями в ней обладает).

В этой связи особенно перспективными представляются исследования отношения руководителей и сотрудников к прошлому своего трудового коллектива. Заметим, что к началу 21 века Россия и весь мир знают немало примеров провала социальных изменений, в ходе которых лидеры перечеркивали, отрицали, недооценивали прошлое своего народа, общественного движения или конкретной организации. До сих пор мало изучены психологические факторы готовности лидера к анализу группового прошлого, формирования ориентаций на извлечение уроков из предыдущих проектов, особенно не состоявшихся, на обмен опытом и т. д.

Список литературы

- Арджирис К. Организационное научение. М.: Инфра-М, 2004.
- Журавлев А.Л. Психологические особенности коллективного субъекта // Проблема субъекта в психологической науке/ Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. М.: Изд-во «Академический проект», 2000. С. 133-150.

- Кричевский Р.Л., Маржине А.В. Психологические факторы эффективности руководства. Кишинев: Штиинса, 2001.
- Нестик Т.А. Психологические аспекты управления знаниями // Инновационное развитие: Экономика, интеллектуальные ресурсы, управление знаниями/ Под ред. Б.З. Мильнера. М.: ИНФРА — М, 2009. С. 590- 611.
- Нестик Т.А., Никитенко И.В. Социально-психологические аспекты экономики знаний // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2006. С. 35-39.
- Ancona D.G., Caldwell D.F. Bridging the boundary: External activity and performance in organizational teams// *Administrative Science Quarterly*, 1992, 37, pp. 634 — 665.
- Argyris C., Schon D.A. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.
- Cabrera A., Collins W. C., Salgado J. F. Determinants of individual engagement in knowledge sharing // *International Journal of Human Resource Management*, 2006, Vol. 17, Issue 2, pp. 245-264.
- Chang D.R., Cho H. Organizational memory influences new product success // *Journal of Business Research*, 2008, Vol. 61, Issue 1, pp. 13-23.
- Cross B, Baird G. Technology Is Not Enough: Improving Performance by Building Organizational Memory // *Sloan Management Review*, 2000, Vol. 41, Issue 3, pp. 69-78.
- Cross B, Parker A., Prusak L., Borgatti S.P. Knowing what we know: Supporting knowledge creation and sharing in social networks // *Organizational dynamics*, 2001, Vol. 30 (2), pp. 100-120.
- Fiske A.P. *Structures of Social Life: The four Elementary Forms of Human Relations*. N.Y.: Free Press, 1991.
- Hall R.I. The natural logic of management policy making: Its implications for the survival of an organization// *Management Science*, 1984, Vol. 30(8), pp. 905-927.
- Hambrick D.C., Mason P.A. Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers // *Academy of Management Bulletin* 1984, 9, pp. 193-206.
15. Moreland R.L., Argote G. Transactive memory in dynamic organizations // *Understanding the Dynamic Organization/ Ed. by R. Peterson, E. Mannix*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003, pp. 135 — 162.
16. Sanderlands G.E., Stablein R.E. The concept of organization mind // *Research in the sociology of organizations/ Ed. by S. Bachrach and N. DiTomaso*. Vol. 5. Greenwich, CT: JAI Press, 1987, pp. 135-162.
17. Ungson O.B., Braunstein D.N., Hall R.I.: Managerial information processing: A research review// *Administrative Science Quarterly*, 1981, 26, pp. 116 — 134.
18. Walsh J.P., Ungson G.R. Organizational memory// *Academy of Management Bulletin*, 1991, Vol. 16, Issue 1, pp. 57-91.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ О СВОЕЙ СТРАНЕ*

*Т. Г. Стефаненко, О. А. Тихомандрицкая, И. Б. Бовина, Н. Г. Мальшева,
Е. О. Голыничик (Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова)**

Representations of Russian students about their country

В рамках структурного подхода теории социальных представлений (Abric, 2001) исследуются представления студенческой части молодежи о России. Проверяются предположение о том, что Россия является одним из центров влияния в многополярном мире, а также о том, что представления о России кристаллизуются вокруг элемента «культура». Эмпирические результаты позволяют принять первое предположение, но не позволяют принять второе.

Ключевые слова: теория социальных представлений, структура представления, представления о России, многополярный мир

Abstract: Following the structural approach of the social representations theory (Abric, 2001) the representations of students about Russia were studied in this paper. It was supposed that Russia was one the centre of influence in the multipolar world as well as that the “culture” is a key element of the representations of Russia. The empirical data support the first supposition but do not allow supporting another one.

Keywords: social representations theory, representation structure, representations of Russia, multipolar world

Образ России, ее предназначение и судьба, ее место мире, взаимоотношения России и Запада — эти проблемы волновали не одно поколение русских философов и историков, среди которых — П. Я. Чаадаев, Н. О. Лосский, В.С.Соловьев, Н.А.Бердяев и многие другие. События конца XX — начала XXI вв. не только обострили важность всестороннего рас-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 09-06-01082 а/р).

* *Стефаненко Татьяна Гавриловна — доктор психологических наук, профессор, зав.кафедрой социальной психологии, кафедра социальной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, (495) 629 57 49, (499) 243 69 77, tstef@yandex.ru.*

Тихомандрицкая Ольга Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент, зам.декана факультета психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, (495) 629 58 50, (499) 238 43 85, Tihomandr@rambler.ru

Бовина Инна Борисовна — доктор психологических наук, доцент, доцент, кафедра социальной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, (495) 629 57 49, (495) 581 14 31, innabovina@yandex.ru

Мальшева Наталья Георгиевна — кандидат психологических наук, ассистент, кафедра социальной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, (495) 629 57 49, (499) 161 32 67, maly_na@ok.ru

Голыничик Елена Олеговна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, кафедра социальной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, (495) 629 57 49, (495) 402 10 86, elena_golynchik@mail.ru

смотрения этих вопросов, расширили их круг (в частности, — какова роль России в современном мире, ее вовлеченность в процессы глобализации, играет ли она одну из ведущих ролей с точки зрения влияния на политические процессы в мировом масштабе и пр.), но и сделали их привлекательными для анализа в рамках целого ряда социальных наук. Если в задачи политологов, историков, философов входит поиск научной объяснительной модели происходящих процессов, выработка модели мироустройства, прогнозирование того, по какому пути будет строиться взаимодействие между различными политическими силами в будущем; то наша задача — как социальных психологов — заключается в изучении того, как люди понимают происходящие процессы, к каким идеям и представлениям они апеллируют, предпринимая попытки объяснить как устройство современного мира, расположение сил в нем, так и изменения национального масштаба. В частности, актуальным является выяснение того, каким видит мир и родную страну как его часть новое поколение россиян — студенческая молодежь.

Эта проблематика, безусловно, оказывалась в фокусе психологического и социально-психологического анализа, однако на настоящий момент едва ли возможно говорить о палитре подходов к ее изучению; скорее речь может идти о целом ряде работ (например, Алавидзе, Антонюк, Гозман, 2002, Матвеева, Аникеева, Мочалова, Петракова, 2008, Петренко, Бердников, Митина, 2000, Стефаненко, 2008 и др.). В то же самое время в рамках социальной психологии существует достаточный потенциал для анализа того, какие представления о России существуют, как понимаются происходящие изменения мирового и национального масштабов (например, Алавидзе, Антонюк, Гозман, 2002, Андреева, 2005, Емельянова, 2006, Moscovici, 1961).

Перспективность обращения к теории социальных представлений (Moscovici, 1961) для изучения образа России в излагаемом здесь исследовании объясняется рядом причин. Среди них, в первую очередь, то, что в фокусе внимания теории социальных представлений находятся обыденные представления, на которые люди опираются, взаимодействуя друг с другом, принимая решение о том или ином поведении, вступая в социальные отношения. Более того, теория дает возможность рассматривать макросоциальные феномены, релевантные современной жизни, а также учитывать происходящие социальные изменения.

Среди существующих подходов к анализу социальных представлений предпочтение в данном исследовании отдается идеям структурного подхода. В соответствии с этим подходом, предлагается различать центральное ядро и периферическую систему в структуре представления (Abric, 2001). Ядро — это стабильная и устойчивая часть представления,

связанная с коллективной памятью, с историей группы, с ее ценностями и нормами. Элементы представления, в наибольшей степени коренящиеся в культуре, размещаются в этой части представления. Именно ядро определяет структуру всего представления, а также придает ему смысл. В этом и заключаются его основные функции. Более того, говоря словами М. Л. Рукета, ядро отражает консенсус внутри группы, играет нормативную роль, выражающуюся непосредственно в суждениях и действиях, а также и в суждениях в отношении действий (Rouquette, 1996). Периферическая система представления конкретизирует значение ядра представления, это связующее звено между ядром и той конкретной ситуацией, в которой вырабатывается и действует представление. Периферическая система характеризуется вариативностью и изменчивостью (Abric, 2001). Именно это свойство периферической системы позволяет самому представлению адаптироваться к изменяющемуся контексту. Данная часть представления опирается на индивидуальную память и индивидуальный опыт.

Цель излагаемого здесь исследования заключалась в изучении представлений о современном мире и представлений о России как его части. Основные вопросы, на которые мы искали ответ, были таковы: какие страны воспринимаются как наиболее влиятельные в современном мире, попадает ли в их число Россия, наконец, каковы представления о России в современном мире.

Объектом исследования были представители студенческой молодежи России (N=76 человек в возрасте от 18 до 25 лет, M=20,9, SD=2,1, 27,6% — мужчины, 72,4% — женщины). **Предметом** исследования явились представления о центрах влияния современного мира, представления о странах — центрах этого влияния, а также представления о России.

Нашими исходными предположениями были следующие: 1) в представлениях студентов Россия является одним из центров влияния в современном многополярном мире, 2) одним из важных элементов представления о России является культура.

Опрос (в варианте анкетирования) был избран в качестве основного **метода** исследования. Анкета состояла из трех частей, была направлена на выявление представлений о странах — центрах влияния, представлений о каждой из таких стран, а также о России. Основной методикой была методика свободных ассоциаций; для анализа полученных результатов — применялся прототипический анализ по П.Вержесу (Vergès, 1992).

Испытуемые выработали 276 ответов. Полученные результаты демонстрируют, что в представлениях студентов существует определенная иерархия стран, оказывающих влияние в современном мире: есть страны, которые занимают первые места в этой иерархии, — США (94,7% испытуемых указали на эту страну), Россия — 73,7%, Япония — 47,37%. Имен-

но эти страны указывались в первую очередь и большинством испытуемых по сравнению с остальными странами, ранг ассоциации соответственно 1,56, 1,89 и 2,94. Они занимают положение ядра представления, т.е. это высоко согласованные элементы, которые в первую очередь высказывались испытуемыми.

Дополнительное сравнение рангов появления ассоциаций позволяет говорить об их значимом различии ($F(2, 163) = 22,9, p < 0,000$), иначе говоря, США и Россия в первую очередь соответствует понятию «центр влияния», а затем уже следует Япония.

Вторую группу стран составили Китай и Великобритания, их указывали как центры влияния 46% и 27,6 % испытуемых. Третью группу стран образуют — Германия, Франция и страны ЕС в целом — соответственно, 23,7%, 17,1%, 6,6%. Однако расположение элементов — Китай, Великобритания, Германия, Франция и страны ЕС — в представлениях о странах-центрах влияния позволяет говорить о том, что эти страны второстепенны по сравнению с США, Россией и Японией.

Это представление о центрах влияния в современном мире является достаточно согласованным, т.к. доля ответов, включающая указанные страны, составляет 92,7% от всех полученных ответов.

Следует отметить, что хотя в современных политическом и экономическом дискурсах последнее время говорится о многополярном мире с новыми центрами влияния (прежде всего, из числа развивающихся стран), в обыденном представлении наших испытуемых эти страны не заняли важного места.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что Россия для студенческой молодежи является одним из центров влияния в современном мире. Выделение США, России и Японии в отдельную группу стран, с которыми в первую очередь ассоциируется влияние в современном мире, говорит в пользу представления о многополярном мире, где, однако, доминируют США и Россия. Можно предположить, что данный факт свидетельствует о процессе формирования представлений о многополярном мире в данной социальной группе. Для более определенного ответа требуется проведение дополнительного исследования, которое позволило бы оценить этап развития представления.

Обратимся к рассмотрению представлений о России как о центре влияния в современном мире. Всего испытуемыми было высказано 335 ассоциаций. Элементы зоны ядра и периферической системы составляют 40,1% от всех высказанных ассоциаций.

Представления о России

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	< 2,56	≥ 2,56
≥ 5	Родина (11; 2,18)	Путин (6; 3,17)
	Территория (9; 2,22)	Плохие дороги (5; 3,00)
	Сила (8; 1,60)	Деревня (5; 3,20)
	Природа (6; 2,33)	Кризис (5; 4,00)
	Богатство ресурсов (5; 1,8)	
	Газ (5; 2,00)	
< 5	Лес (4; 2,00)	Мощь (4; 2,75)
	Дом (4; 2,25)	Держава (4; 3,00)
	Нефть (4; 2,25)	Водка (4; 3,25)

Зона ядра представления о России образована элементами, имеющими геополитическую коннотацию — территория, сила, богатство ресурсов, газ. Эти элементы конкретизируются в периферической системе за счет элементов: нефть, Путин, мощь, держава. Элемент «родина» скорее указывает на принадлежность к стране, он конкретизируется в периферической системе за счет понятия — дом. Наконец, элемент «природа» — присутствующий в зоне ядра, конкретизируется за счет понятия периферической системы — лес. Если принимать во внимание существование позиции меньшинства, то эта позиция представлена следующими элементами: лес, дом, нефть. По сути, как в случае большинства, так и меньшинства — Россия представляется через категории, указывающие на природные ресурсы, на сырьевое значение страны, размер ее территории. Ассоциирование России с ее культурой, историческим прошлым занимает незначительный процент в ответах испытуемых, более того, элементы, указывающие на культуру, не располагаются в зоне ядра представления. Предположение о том, что культура является ключевым элементом представления о России для ее граждан-студентов не получила эмпирической поддержки.

Полученные результаты позволяют принять исходное предположение о том, что Россия по-прежнему остается центром влияния для студенческой молодежи, мир, вероятно, только становится многополярным в представлениях наших испытуемых. Однако, с их точки зрения, среди стран-центров влияния (США, Россия, Япония) существует некоторая иерархия: США и Россия — с одной стороны, Япония — с другой. Смысловое наполнение такого разделения позволит понять наше широкомасштабное исследование, направленное на выявление представлений о странах — центрах влияния.

Предположение о том, что культура является ключевым элементом представления о России для студентов не получила эмпирической поддержки.

Эти результаты позволяют наметить дальнейшую линию исследования данной проблематики. В частности, интерес представляет более детальный анализ того, каковы представления о России в современном мире в различных социальных группах, как представляются страны, являющиеся центрами влияния, как степень выраженности этнической идентичности отражается на понимании современного мира, а также на образе собственной страны, наконец, каковы особенности структуры и содержания представлений о России в кросс-культурном контексте.

Кроме того, результаты позволяют наметить ряд рекомендаций для улучшения образа России среди студенческой молодежи.

Список литературы

Алавидзе, Т.Л., Антонюк, Е.В., Гозман, Л.Я. (2002) Социальные изменения: восприятие и переживание//Социальная психология в современном мире/Под ред. Г.М.Андреевой; А.И.Донцова. М.: Аспект пресс. С.302-322.

Андреева, Г.М. (2005) Социальная психология и социальные изменения// Психологический журнал, том 26, N5.С.5-15.

Емельянова, Т.П. (2006) Конструирование социальных представлений в условиях трансформации Российского общества. М.: Институт психологии РАН.

Матвеева, Л.В., Аникеева,Т.Я., Мочалова, Ю.В., Петракова, Е.Е. (2008) Структура образа России в менталитете студенческой молодежи // Образ России в стране и за рубежом: Гуманитарное измерение. М.: Издательство МГУ.С.34-55.

Петренко, В.Ф., Бердников, К.А., Митина, О.В. (2000) Психосемантический анализ геополитических представлений о России// Психологический журнал. № 2. С. 49-69.

Стефаненко, Т.Г. (2008) О некоторых константах и трансформациях русской ментальности//Современный образ России: Перспективы развития. М.: Издательство МГУ.С.287-298.

Abric, J-C. (2001) A structural approach to social representations// Representations of the social: bridging theoretical traditions/ Ed. by K.Deaux, G.Philogène. Oxford: Blackwell Publishers. P.42-47.

Moscovici, S. (1961) La Psychanalyse: son image et son public. P.: Presses Universitaires de France.

Rouquette, M.-L. (1996) Social representations and mass communication research// Journal of the theory of social behaviour. Vol.26, N2. P.221-231.

Vergès, P. (1992) L'Evocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation// Bulletin de psychologie, Tome XLV, N405. P.203-209.

ИССЛЕДОВАНИЕ СИСТЕМЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ

*М.Е. Сачкова (Московский городской психолого-педагогический университет)**

Investigation of the system of interpersonal relationships in student group

M.E. Sachkova (Moscow City University of Psychology and Education)

Представлены результаты социально-психологического исследования системы межличностных отношений в учебных группах студентов 2 и 4 курсов. Показано, что студенческая группа имеет развитую статусную интрагрупповую структуру, включающую три выраженных статусных слоя: лидеры, аутсайдеры и среднестатусные члены группы. Характеристика внутригрупповых взаимоотношений дается в трех измерениях — социометрическом, референтометрическом и системе неформальной власти.

Ключевые слова: межличностные отношения, студенческая группа, неформальная структура, статус

Abstract: Results of social-psychological research of system of interpersonal relationships in study student groups of 2 and 4 courses are presented. It is shown that the student group has developed status intra-group structure including three expressed status layers: leaders, outsiders and middle status members of group. The characteristic of ingroup mutual relationships is given in three measurements — sociometric, referentometric and system of the informal power.

Keywords: interpersonal relationships, student group, informal structure, status

В настоящее время социальные психологи проявляют большой интерес к проблеме изучения ученических групп в системе высшего профессионального образования. При этом многие авторы рассматривают группу студентов как совокупный субъект деятельности и общения. Так, К. М. Гайдар считает, что данный феномен связан с развитием перцептивных способностей учащихся и уже на втором году обучения студенческая группа становится полноценным субъектом взаимоотношений (Гайдар, 1994). В исследованиях О. В. Андриановой, Е. Л. Козуб, Я. Л. Коломинского, Ю. М. Кондратьева, А. С. Чернышева особое внимание уделяется динамике взаимоотношений и взаимодействий в сообществах студентов на разных этапах их обучения в вузах. Авторы отмечают высокую референтность как самих межличностных отношений, так и группы в целом для ее участников. Ю.М. Кондратьев в своем диссертационном исследовании анализирует особенности отношений со «значимым другим» в студенческих группах в логике того, как воспринимает нижестоящий студент во внутригрупповой иерархии вышестоящего однокурсника и вышестоящий студент нижестоящего члена группы (Кондратьев, 2005). Исследователь

* Сачкова Марианна Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры «Теоретических основ социальной психологии» Московского городского психолого-педагогического университета, т. раб. (495) 632-95-44, т.дом.(499) 725-66-41, sachkova@list.ru

А.Э. Варчев считает, что эффективное функционирование студенческой группы зависит от психологического самочувствия ее членов, т.е., прежде всего, от развитости и благополучности системы неформальных внутригрупповых взаимосвязей (Варчев, 2003).

Цель нашего исследования состояла в изучении системы статусных отношений и особенностей интрагруппового структурирования в студенческих группах. В исследовании принимали участие студенты 2 и 4 курсов факультета «Социальная психология» МГППУ. Помимо целенаправленного наблюдения за жизнедеятельностью студенческих групп нами был использован комплекс социально-психологических методик: методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе, социометрия, референтометрия, модифицированный вариант «техники репертуарных решеток» Дж. Келли (в модификации М.Ю. Кондратьева). Исследование проводилось в два этапа. На первом были получены данные по распределению испытуемых в системе неформальной власти, а также выявлены особенности функционирования аттракционной структуры взаимоотношений. На втором этапе были получены данные, раскрывающие характер референтных отношений, а также результаты взаимооценок членов группы и показатели их ориентированности на статус.

По результатам нашего исследования оказалось, что неформальная властная статусная структура студенческой группы включает в себя следующие слои: лидеры (12%), аутсайдеры (20%) и среднестатусные члены группы (68%). В этом плане студенческая группа не отличается от других ученических групп, исследованных нами ранее (Сачкова, 2002). Высоко-статусные и среднестатусные члены группы адекватно оценивают свое внутригрупповое положение и статус других (особенно лидеров и аутсайдеров). Аутсайдеры достаточно часто правильно определяют низкий статус своей страты, но при этом примерно в 40% случаев неадекватно завышают его до среднестатусной позиции. Таким образом, в целом мы можем констатировать, что члены студенческих групп отличаются реалистичным представлением об интрагрупповом статусном «раскладе» в рамках иерархии неформальной власти.

По данным социометрического исследования, привлекательными для членов группы являются чаще лидеры и среднестатусные. При этом на 2 и 4 курсах данные различались. В результате исследования на 2 курсе лидеры получили 15% всех выборов, аутсайдеры — 14%, «средние» — 71%. На 4 курсе лидеры стали обладателями 36% выборов, аутсайдеры получили лишь 6% выборов, среднестатусные — 58% выборов. Коэффициенты взаимности в группах были близки к среднему уровню и немного отличались у разных курсов: 44% у 2 курса и 50% у 4 курса. При этом стоит отметить,

что большинство взаимных выборов получили не «полярные» статусные категории, а среднестатусные члены группы.

Результаты референтометрии имели отличия по разным экспериментальным группам. Так, на 2 курсе мнение лидеров оказалось значимо для 27% учащихся, аутсайдеров — для 15% студентов и «средних» — для 67% студентов. На 4 курсе на мнение лидеров ориентируется 41% студентов, среднестатусные значимы для 51% учащихся и лишь 8% референтометрических выборов получили низкостатусные студенты. В целом, полученные данные свидетельствуют о достаточно высокой референтности всех статусных категорий, но особой значимостью для групп обладают, конечно, высокостатусные студенты. Однако отдельно стоит подчеркнуть, что в некоторых ситуациях значимость среднестатусной страты возрастает, и она становится способной повлиять на принятие решений, являясь при этом групповым большинством. Было также установлено, что сами лидеры часто ориентируются на мнение именно среднестатусных учащихся. В дополнение следует отметить, что далеко не все полученные в исследовании референтометрические выборы оказывались взаимными. Наиболее низкие показатели взаимной референтности были зафиксированы на 2 курсе.

По результатам второго этапа экспериментального исследования было определено, что статусный принцип не детерминирует оценки товарищей по группе, т.е. члены группы рассматривают характеристики своих однокурсников не в контексте их статусной принадлежности, а как носителей определенных личностных черт. Однако статус все-таки является значимым при отождествлении себя с группой. Было установлено, что все статусные категории идентифицируют лидеров со среднестатусными членами группы, иногда аутсайдеров со «средними», но только в исключительных случаях объединяют высокостатусных и низкостатусных учащихся.

После качественного анализа взаимооценок разностатусных членов студенческих групп были получены следующие данные. Лидеры описали высокостатусных членов группы позитивно («ответственный», «дружелюбный», «искренний», «уверенный», «коммуникативный», «активный»), аутсайдеров чаще негативно («незаметные», «непричастные к группе», «неактивные», «безынициативные», «часто прогуливают»). Среднестатусных членов группы высокостатусные студенты оценили как позитивно, так и негативно («усердный», «активный», «общительный», «искренний», «открытый», «добрый», «уверенный», «спокойный», «обидчивый», «лицемерный»). Низкостатусные члены группы, в целом, оценили лидеров положительно («активный», «открытый», «готовый помочь», «оказывающий влияние», «общительный»). Аутсайдеров данная статусная прослойка охарактеризовала также позитивно («серьезный», «адекватный», «доброжела-

тельный»), лишь изредка в ответах можно было встретить упоминание отрицательных черт «соседей» по страте («менее активный», «плохая посещаемость», «не сосредоточен на учебе»). «Средних» аутсайдеры оценили как положительно, так и отрицательно («веселый», «ответственный», «общительный», «умный», «рассудительный», «доброжелательный», «серьезный», «равнодушный», «скрытный»), но в большинстве случаев нейтрально. Среднестатусные члены группы приписали лидерам положительные черты («ответственный», «активный», «общительный», «серьезный», «инициативный», «целеустремленный», «отзывчивый», «искренний», «приветливый», «глубокий»). Негативные характеристики при описании высокостатусных одноклассников встречались крайне редко («вызывающе себя ведет», «заморожен на учебе»). Аутсайдеров «средние» чаще оценивали отрицательно («плохо учится», «редко появляется», «пассивный в группе», «менее дружелюбен», «безынициативный», «ни с кем не общается», «халатный», «лентяй», «закрытый», «грубый»), чем положительно («любозный», «яркий», «благодарный»). «Средние» приписали своей страте как позитивные характеристики («старательный», «хорошо воспитан», «добрый», «ответственный», «легкий в общении», «хороший», «общительный», «обаятельный»), так и негативные («эгоцентричный», «необщительный»), но больше всего дали ей нейтральных оценок, показав стремление эмоционально описывать полярные статусные категории.

Подводя итоги, мы можем заключить, что наибольшим влиянием в студенческой группе обладают высокостатусные учащиеся. При этом помимо устойчивой позиции в структуре неформальной власти они зачастую являются и наиболее привлекательными в социометрическом плане студентами. Среднестатусные учащиеся занимают также стабильное, устойчивое место в учебной группе. Кроме того, данная статусная категория отличается высокой степенью взаимности отношений, и именно она обеспечивает большинство выборов всем статусным категориям в группе. Авторитетность мнения приписывается не только высокостатусным членам группы. В ряде случаев и ситуаций именно среднестатусные студенты в большей степени могут повлиять, как на мнение одноклассников при решении значимой групповой задачи, так и в итоге на характер и направленность группового развития. Аутсайдеры являются наименее предпочитаемыми членами группы и зачастую это связано с их слабой включенностью, как в систему межличностных взаимоотношений, так и в учебный процесс в целом.

Список литературы

Варчев, А.Э. (2003) Социально-психологические особенности современной студенческой учебной группы: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. — М., 21 с.

Гайдар, К.М. (1994) Динамика субъектного развития студенческой группы в период обучения: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. — М., 23 с.

Кондратьев, Ю.М. (2005) Особенности отношений межличностной значимости в системах «студент-студент» и «преподаватель-студент» в современном российском вузе: Дисс. ...канд. психол. наук. — М., 131 с.

Сачкова, М.Е. (2002) Среднестатусный подросток в системе межличностных отношений школьного класса. — М.-Воронеж: МПСИ — «МОДЭК», 128 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

*Н.Г. Жарких (Орловский государственный университет)**

Communicative competence in the educational space of the University

N.G. Zharkih (Oryel State University)

В статье представлена коммуникативная компетентность как важный компонент профессиональной компетентности, раскрыта сущность и пути ее формирования в процессе обучения в ВУЗе.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, формирование коммуникативной компетентности у студентов

Abstract: The communicative competence is presented in the article as an important component of the professional competence, the cope and the ways of its forming during the studying at the University are disclosed in it too.

Keywords: professional competence, communicative competence, forming students' competence

В современных условиях перспективно востребованный обществом выпускник системы высшего профессионального образования должен обладать целостной совокупностью свойств, обозначаемых термином профессиональная компетентность. Ее можно трактовать, как способность быть и специалистом, и профессионалом, и в широком контексте — личностью. По мнению А.В. Либина, фактор профессиональной компетентности является центральным в процессе жизненной активности взрослого человека в современном обществе. И его наличие или отсутствие уже само по себе объясняет различия в личностном самоопределении и стилях жизни у разных индивидуумов (Енгальчев, 2005).

В работах Э.Ф. Зеера, В.В. Камаева, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной, А.А. Реана под профессиональной компетентностью понимаются специальные знания и умения, необходимые для конкретной профессиональной деятельности.

* Жарких Наталья Григорьевна — старший преподаватель, аспирант, Государственное образовательное учреждение Высшего профессионального образования «Орловский государственный университет», факультет педагогики и психологии, кафедра социальной психологии и акмеологии. Тел.: 8-9202809835; Электронная почта: natalya_zharkih@list.ru

Анализ научных источников убеждает нас в том, что одной из базовых ключевых составляющих профессиональной компетентности выпускника любого образовательного уровня и профиля является коммуникативная компетентность, поскольку будущий специалист в своей профессиональной деятельности выступает как активный субъект коммуникации. Ему необходимо уметь общаться с различными людьми, убеждать их в справедливости своих идей, отстаивать свою профессиональную позицию, владеть коммуникативными умениями, уметь разрешать конфликты, регулировать свое состояние и т.д. Интенсивное становление коммуникативной компетентности происходит в студенчестве. Именно в ходе этапа первичного «освоения» профессии, который приходится на время обучения в ВУЗе, осуществляется процесс самоопределения молодого человека в жизни, формируется его жизненная и мировоззренческая позиции, осваиваются индивидуальные способы и приемы его деятельности, поведения и общения. Коммуникативная компетентность, являясь профессионально значимой для студентов, определяет перспективы личностного развития будущих специалистов.

Проблема коммуникативной компетентности многогранно представлена в психологии (Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, В.Н. Куницына, Л.М. Митина, Н.Н. Обозов, Л.А. Петровская, Е.В. Сидоренко и др.). В психолого-педагогических исследованиях этот феномен рассматривается с позиции деятельностного и личностно-деятельностного подходов. Сторонники деятельностного подхода (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская и др.) определяют ее как понятие, включающее в себя знания, умения, навыки, способы выполнения коммуникативной деятельности на высоком уровне. В качестве теоретической основы для анализа исследователи используют утвердившееся в отечественной психологии представление о структуре предметной деятельности. Это позволяет рассматривать коммуникативную компетентность как «систему внутренних средств ориентировки и регуляции коммуникативных действий» (Жуков и др., 1991: 4). Представители личностно-деятельностного подхода (А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.), разрабатывающие в рамках профессиональной деятельности, отмечают, что коммуникативная компетентность учителя представляет, с одной стороны, анализ, процесс (педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность) и результат (обученность и воспитанность школьников) его труда, с другой — соотношение объективно необходимых умений и психологических качеств, которыми он обладает.

В настоящее время в литературе можно выделить несколько направлений, связанных с обновлением сущности коммуникативной компетентности будущего педагога:

- изучение особенностей педагогического общения и педагогической деятельности во взаимосвязи с личностными качествами учителя (Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.Б. Орлов и др.);
- культура педагогического общения (Д.И. Балдынюк, Б.В. Бушелева и др.);
- технология педагогического общения (В.Ю. Питюков, Н.Е. Щуркова и др.);
- особенности монолога и диалога в общении (В.В. Горшкова, С.Ю. Курганов, Е.Е. Пронина и др.);
- специфика межличностного общения (Г.М. Андреева, К. А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев и др.);
- культура речевого общения (Т.А. Ладыженская, Н.И. Формановская и др.);
- невербальное общение (В.А. Лабунская, Л.М. Митина, Л.А. Петровская и др.);
- индивидуальный стиль педагогической деятельности (Л.М. Гуревич, Е.А. Климов, Н.И. Шелихова и др.);
- взаимообусловленность профессионального самосознания и педагогического общения (Е.Н. Волкова, Л.М. Митина, А.А. Реан и др.);
- развитие коммуникативных умений и коммуникативных навыков у педагога (Ю.М. Жуков, В.А. Канн-Калик, Г.А. Ковалев, А. А. Леонтьев и др.).

Ю.Н. Емельяновым проведено исследование теории формирования и практики совершенствования коммуникативной компетентности. Автор исследования определяет ее как такой уровень межличностного опыта, т.е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе. Отсюда следует, что коммуникативная компетентность зависит не только от присущих индивиду свойств, но также от изменений, происходящих в обществе, и связанной с этими изменениями социальной мобильностью самого индивида (Емельянов, 1995). По мнению исследователя, она проявляется прежде всего в особенностях межличностного поведения, определяющего эффективность или неэффективность его контактов с окружающими. Таким образом, коммуникативная компетентность — не просто индивидуальное качество, а определенное состояние сознания группы людей, стремящихся понять друг друга. Рассматриваемое состояние формируется и актуализируется в условиях непосредственного человеческого взаимодействия, разновидностью которого выступает образовательный процесс в ВУЗе.

По мнению С.Л. Братченко, формирование коммуникативной компетентности студента может осуществляться через: 1) коммуникативную на-

правленность различных дисциплин; 2) курсы, целенаправленно развивающие и совершенствующие коммуникативные качества студента; 3) профессионально-педагогическое общение (предполагающее общение с преподавателями на занятиях и вне их); 4) психолого-педагогическую практику (Братченко, 1987). Наиболее эффективным средством ее развития выступает активное социально-психологическое обучение. Это процесс, происходящий в условиях особым образом организованного интенсивного взаимодействия участников студенческой группы при использовании комплекса специальных методов и приемов психолого-педагогического воздействия, цель которого — дать возможность студентам за относительно короткое время оптимизировать свой социально-психологический потенциал, увеличить свою теоретическую и практическую компетентность, как субъектов общения, развить свои социально-перцептивные возможности, расширить коммуникативный потенциал. К активным методам обучения относят дискуссионные, игровые методы, социально-психологический тренинг. Они приводят студентов к осмыслению, с одной стороны, помех, затруднений, характерных для ситуации межличностного общения, а с другой, — к определению условий и факторов, благоприятствующих и оптимизирующих общение, что сказывается на росте и совершенствовании коммуникативной компетентности. Помимо методов, решающее значение в процессе развития коммуникативной компетентности в ВУЗе приобретает групповая форма обучения, в которой доминирующим признаком является общение и взаимодействие студентов между собой. Многие ученые (А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, Г.А. Ковалев и др.) отмечают, что групповое обучение обладает личностно-формирующим потенциалом. Это подтверждает исследование Т.А. Петровской, в котором было установлено, что наиболее успешное усвоение знаний осуществляется в условиях совместной групповой деятельности (Петровская, 1987). Коммуникативные качества и умения, развиваемые в групповой работе, затрагивают эмоциональные, когнитивные, поведенческие и личностные аспекты. Работа в группе влияет на индивидуальные жизненные установки, изменяя поведение. В результате аффективные переживания, происходящие в искусственно создаваемой обстановке, могут переноситься в мир, в условия профессиональной деятельности, повышая ее компетентность.

Список литературы

Братченко, С. Л. (1987) Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения // Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Л.

Емельянов Ю. Н. (1995) Теория формирования и практика совершен-

ствования коммуникативной компетентности. М.: Просвещение.

Енгальчев В. Ф. (2005) Психологическая модель профессиональной компетентности юридического психолога // Прикладная психология и психоанализ. № 3. С. 11-15.

Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. (1991) Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Изд-во Моск. ун-та.

Петровская Т. А. (1981) Активизация учебной деятельности и становление отношений коллективизма в учебной группе // Активизация учебной деятельности / Под ред. Г.А. Китайгородской. М.: Изд-во Моск. ун-та. С. 70-76.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ПО СИСТЕМЕ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ

*И.А. Новикова (Российский университет дружбы народов)**

Psychological problems of organization of educational process at higher school on European credit transfer and accumulation system (ECTS)

I. A. Novikova (Russian Peoples' Friendship University)

В статье рассматриваются основные психологические проблемы перехода Российского высшего образования к использованию для организации учебного процесса системы зачетных единиц (кредитов) на примере опыта работы направления «Психология» в РУДН.

Ключевые слова: система зачетных единиц (кредитов), балльно-рейтинговая система оценки, балльная структура оценки

Abstract: In the article the basic psychological problems of transition of Russian higher education to the use for organization of educational process of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) are examined on the example of Bachelor's degree program «Psychology» in PFUR.

Keywords: European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), rating system of mark, structure of mark

Одним из инновационных направлений работы в современной Российской высшей школе является переход к организации обучения по системе зачетных единиц (ECTS). Необходимость такой перестройки связана, прежде всего, с вступлением России в Болонский процесс, о чем говорится в приказе Министерства образования РФ № 215 от 29 июля 2005 года «Об инновационной деятельности высших учебных заведений по переходу на

* Новикова Ирина Александровна — доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (РУДН). Тел. дом. — (495) 420-57-57. Тел. раб. — (495) 787-38-03 (доб. *1267). E-mail: camiga@yandex.ru

систему зачетных единиц». Согласно приказу Министерства образования РФ № 2821 от 19 июля 2002 года «Об организации эксперимента в Российском университете дружбы народов» новые организационные формы обучения проходят свою апробацию именно в РУДН.

Число кредитов или количество зачетных единиц — это условный численный показатель общей трудоемкости, присваиваемый отдельному учебному курсу и другим видам учебных работ (курсовым, дипломным работам, практикам и т.д.), и определяющий его вклад в общую учебную нагрузку студентов. Это единица измерения общих трудовых затрат студента на выполнение той или иной учебной работы. Один кредит, по принятой в РУДН системе, составляет 36 часов учебного времени. При этом учебное время включает как аудиторную нагрузку (примерно 50% объема), так и внеаудиторную (подготовка к занятиям, чтение литературы, выполнение письменных и устных заданий и т.п.). За год обучения студент, как правило, должен набрать не менее 60 кредитов. В этот объем включается освоение обязательных курсов, курсов по выбору (элективных), прохождение практик, написание курсовых работ, а на выпускных курсах — написание дипломной работы и сдача государственных экзаменов. Подчеркнем, что введение новой системы ни в коей мере не затрагивает содержательных аспектов образования и осуществляется в строгом соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (Ефремов, 2009).

Согласно принятому в РУДН положению, неотъемлемой частью новой организационной системы является обязательное использование балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов. На наш взгляд, именно этот аспект инноваций чаще всего вызывает психологические проблемы, как у студентов, так и у преподавателей, что является предметом множества дискуссий.

Особенности использования данной системы состоят в следующем. Итоговая оценка студента по любой дисциплине складывается из баллов, полученных в течение всего периода ее изучения. Максимальная сумма баллов равна числу кредитов, в которые оценивается данный курс, умноженному на 36. Например, если согласно учебному плану дисциплина имеет объем два кредита (72 часа), то максимальная сумма баллов, которую может получить студент — 72 балла; три кредита — 108 баллов; четыре кредита — 144 балла и т.д. Каждый преподаватель при составлении программы курса должен разработать «балльную структуру оценки» и ознакомить с ней студентов в самом начале обучения.

Балльная структура оценки — это совокупность баллов, которые могут быть получены студентом за различные виды учебной работы. Отметим, что с учетом специфики изучаемой дисциплины, преподаватель мо-

жет включить в структуру оценки различные элементы и по-разному оценить их в баллах (Новиков, Новикова, 2008). Это дает возможность стимулировать те или иные виды учебной работы, которые педагог считает важными для эффективного освоения данного учебного предмета. Балльная структура оценки не может быть изменена в течение учебного семестра или года (периода изучения дисциплины). Необходимые коррективы могут быть внесены только в следующем цикле обучения.

Обязательными элементами балльной структуры оценки являются только внутрисеместровая и итоговые аттестации. Как правило, сумма баллов за аттестационные работы составляет 35-45% от максимально возможной суммы баллов. Таким образом, поощряется систематичная работа студента в течение семестра, без которой он не сможет получить высокой оценки даже при хорошем выполнении аттестационных работ. Исходя из международного опыта, аттестационные работы все чаще проводятся в письменной форме, однако, преподаватель имеет право включать в аттестацию устную часть, исходя из особенностей изучаемой дисциплины.

На филологическом факультете РУДН система зачетных единиц используется с 2005/06 учебного года. Первыми на обучение по данной системе перешли студенты бакалавриата направления «Психология». В 2008/09 учебном году состоялся первый выпуск студентов-бакалавров, обучавшихся по кредитно-модульной системе, которые получили Приложения к диплому международного образца *Diploma Supplement*. Уже можно говорить, что одним из результатов внедрения новой системы является формирование учебной деятельности, обеспечивающей не только усвоение знаний, но и овладение способами учебной работы, умением самостоятельно строить свою деятельность, искать и находить более рациональные способы работы, переносить их в условия, не заданные непосредственно обучением (Селиверстова, 2009).

На основе обобщения собственного преподавательского и административного опыта использования балльно-рейтинговой системы оценки в преподавании психологических дисциплин (как студентам-психологам, так и непсихологам) можно выделить основные ее преимущества и проблемы. Отметим, что различные варианты балльно-рейтинговой системы оценки начали использоваться в РУДН еще с середины 90-х годов XX века (Новикова, 1998), что позволило провести ее серьезную апробацию.

С нашей точки зрения, основные преимущества данной системы заключаются в следующем:

– систематизация работы студентов (знакомство с балльной структурой оценки дает возможность с самого начала изучения дисциплины получить представление о предстоящих формах работы и методах контроля, распределить время на выполнение устных и письменных заданий);

– стимуляция «текущей» работы студентов в семестре (более активная подготовка и выступления на занятиях, выполнение творческих и дополнительных заданий и т.п.);

– возможность для каждого студента ознакомиться с промежуточными итогами успеваемости и скорректировать собственную учебную деятельность;

– систематизация работы преподавателей (разработка балльной структуры оценки требует более тщательного отбора форм и методов учебной работы; использование текущего и внутрисеместрового контроля дает возможность оперативно выявлять проблемы с усвоением учебного материала и, по возможности, стараться устранять их);

– значительное уменьшение субъективизма при оценивании результатов обучения, что делает итоговую отметку по курсу более объективной и «прозрачной».

Психологические исследования, проведенные в последние годы на кафедре социальной и дифференциальной психологии РУДН, показывают, что внедрение данной системы в процесс обучения не ведет к росту тревожности, падению самооценки, изменению в структуре учебной мотивации (Макошко, 2009). Установлено, что использование балльно-рейтинговой системы способствует повышению успеваемости студентов, у которых изначально не были сформированы навыки учебной работы, преобладала экстернальная регуляция учебной деятельности (Новикова, Стакина, 2006).

Безусловно, внедрение балльно-рейтинговой системы оценки, как и любой другой инновации, порождает определенные трудности и проблемы, как организационного, так и психологического характера.

Многие студенты изначально воспринимают новую систему как «ограничение свободы»; считают, что она нацелена, прежде всего, на повышение посещаемости занятий, лишает их возможности творческого подхода и т.п. Как правило, такие мнения характерны для первокурсников, которые не достаточно хорошо знакомы с особенностями новой системы. Много здесь зависит и от того, насколько грамотно была разработана и объяснена студентам балльная структура оценки в самом начале изучения каждого курса. Иногда студенты жалуются, что преподаватель не дает им информации о результатах текущей успеваемости или изменяет требования в процессе обучения. Как было указано выше, это является нарушением правил обучения по кредитно-модульной системе и требует административного контроля. Большинство студентов-старшекурсников, обучающихся по балльно-рейтинговой системе, считают, что она, прежде всего, ведет к повышению их учебной нагрузки (например, по сравнению с поколением их родителей или сверстников, обучающихся в других вузах). На наш взгляд,

это относится, скорее к преимуществам, нежели недостаткам системы и означает, что она действительно активизирует и систематизирует работу студентов в семестре. Считаем, что наиболее существенной психологической проблемой использования балльно-рейтинговой системы является усиление у части студентов внешней мотивации обучения («погоня за баллами»), о чем давно говорят психологи и педагоги при анализе программированного обучения. В данном случае многое зависит от того, насколько разнообразные формы учебной работы использует преподаватель, поощряет ли он творческий подход, использует ли он качественные, а не только количественные критерии оценки, может ли он заинтересовать студентов изучаемым предметом вне зависимости от системы оценивания и т.п.

Таким образом, использование новой системы оценки вызывает трудности и проблемы не только у студентов, но и у преподавателей. Кроме выше перечисленных отметим, что у части преподавателей, привыкших к «традиционной» системе, необходимость инноваций вызывает психологический дискомфорт, иногда — протест, нежелание что-то менять в устоявшемся стереотипе профессиональной деятельности. Именно в таких случаях могут возникать и негативные мнения со стороны студентов. Отметим, что по нашим наблюдениям, большинство преподавателей (даже изначально относившихся негативно к балльно-рейтинговой системе) по мере ее использования отмечают в ней все больше и больше преимуществ. С точки зрения преподавателей основная проблема внедрения данной системы лежит не в психологической, а в административно-организационной плоскости и заключается в достаточно резком росте внеаудиторной нагрузки преподавателей (проверка домашних и аттестационных работ, подсчет баллов), что не всегда отражается при расчете нагрузки и, соответственно, при оплате труда. По нашему мнению, преодоление и профилактика подобных проблем требует, во-первых, более широкой психолого-педагогической подготовки будущих, начинающих и опытных преподавателей к использованию балльно-рейтинговой системы (в ходе обучения в вузах, в системе повышения квалификации и переподготовки, в процессе обсуждения проблем на конференциях, заседаниях учебно-методических объединений и т.п.); во-вторых, изменений в системе расчета нагрузки преподавателей и введение системы поощрений для преподавателей, активно внедряющих инновации в учебный процесс.

Список литературы

Ефремов, А.П. (2009) Об организации учебного процесса с использованием системы зачетных единиц // Сайт РУДН / Режим доступа: <http://www.rudn.ru/files/org.htm>

Макоско, Е.А. (2009) Психологические особенности студентов, обучающихся по кредитно-модульной системе: Выпускная квалификационная работа бакалавра. М.: РУДН.

Новиков, А.Л., Новикова, И.А. (2008) Особенности организации учебного процесса в высшей школе по системе зачетных единиц // Инновационные технологии в обучении и воспитании: Материалы научно-практической конференции. Елец. Т.2. С. 213-217.

Новикова, И.А. (1998) Балльно-рейтинговая система оценки: проблемы и перспективы // Проблемы теории и методики обучения. №3. С.23-26.

Новикова, И.А., Стакина, Ю.М. (2006) Соотношение индивидуально-типических особенностей любознательности и успешности обучения студентов // Труды СГУ. Выпуск 99. Гуманитарные науки. Психология и социология образования / Научн. ред. С.Д. Смирнов. М.: Изд-во СГУ. С. 110-119.

Селиверстова, М.А. (2009) Практика реализации кредитно-модульной системы на филологическом факультете Российского университета дружбы народов // Личность в межкультурном пространстве: Материалы IV Международной конференции, посвященной 50-летию Российского университета дружбы народов. Часть II. М.: РУДН. С. 415-421.

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЕТСКОГО ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ

*Л. В. Воронкова (Орловский государственный университет)**

The system of personnel training for child rest welfare and improving from a health point of view

L. V. Voronkova (Orel State University)

В статье рассмотрены предпосылки и пути развития сферы детского и молодежного отдыха, представлены обоснование и система подготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: летний отдых, система подготовки специалистов учреждений детского отдыха и оздоровления

Abstract: In this article prerequisites and ways of development in the sphere of children and youth rest are considered, substantiation and pedagogical personnel training system are presented.

Keywords: summer rest, the system of personnel training for child rest welfare and improving from a health point of view

Осознаваемые обществом, государственными структурами, педагогами-профессионалами изменения в детской и молодежной среде привели к необходимости координации условий по различным направлениям деятельности в интересах детства и молодежи. Российское государство при-

* Воронкова Любовь Викторовна — аспирантка Орловского государственного университета.

знает детство важным этапом жизни человека и исходит из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно значимой и творческой активности, воспитания в них высоких нравственных качеств, патриотизма и гражданственности. С этой точки зрения представляют интерес действующие Федеральные программы «Молодежь России», «Дети России», целевые и ведомственные программы по обеспечению защиты прав детей и молодежи, гарантированности сохранения физического, психологического и социального здоровья подрастающего поколения нации.

Среди основных направлений обеспечения прав ребенка государство определяет социальные услуги по организации оздоровления и отдыха детей (статья 12 «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ»). Мероприятия по обеспечению прав ребенка на отдых и оздоровление организуют органы государственной и региональной власти Российской Федерации, а так же администрации детских образовательных учреждений.

Процессы организации летнего отдыха детей и подростков рассматриваются сегодня как целостное социальное явление, единый непрерывный процесс организации отдыха и оздоровления различных категорий детей, как в каникулярное время, так и в течение всего года (Сысоева, 1999: 25-26). Для этих процессов характерно: расширение возможностей отдыха и оздоровления (появление новых видов услуг, учреждений отдыха нового типа, в том числе, различных видов собственности); сокращение традиционных форм отдыха (загородные детские лагеря предприятий, лагеря труда и отдыха).

В связи с недоступностью некоторых форм отдыха для большинства части населения встает вопрос о разработке мало затратных социальных проектов обеспечивающих отдых и оздоровление детей и подростков. Логикой развития социальных процессов в обществе диктуется необходимость более полного использования существующих моделей организации детского отдыха с параллельной апробацией новых вариантов.

Не вызывает сомнения, что первостепенной задачей организационного и содержательного обеспечения различных форм отдыха и оздоровления детей остается профессиональная подготовка специалистов для этой области. В то же время можно констатировать неготовность, как педагогической общественности, так и других социальных институтов обеспечить эту потребность в специально подготовленных кадрах для работы в сфере детского отдыха и оздоровления. А возникающие волонтерское направление осуществления этой деятельности не обеспечивает необходимого числа специалистов и не гарантирует содержательной полноты работы с детьми. Такой вариант подготовки кадров может рассматриваться лишь как вспомогательный к основному потоку подготовки кадров. Обострение де-

фицита педагогических кадров в сфере отдыха детей так же вызвано отменной обязательной педагогической практикой студентов высших учебных заведений. Отсутствие научной базы и методической основы для развертывания профессиональной подготовки кадров в сфере детского отдыха делает задачу кадрового обеспечения актуальной.

Таким образом, решение вопросов кадрового обеспечения детского отдыха и оздоровления может иметь решающее значение при оформлении системы деятельности сферы детского отдыха и оздоровления в целом. Актуальность проблемы подготовки кадров для сферы отдыха и оздоровления детей обусловлена следующими факторами:

- изменением подходов к сфере детского отдыха и требованиями нового уровня компетентности кадров в данной сфере;
- ограниченным числом практико-ориентированных научных разработок по проблемам организации различных форм отдыха в современных экономических условиях;
- отсутствием единого концептуального подхода к подготовке кадров.

Сфера детского отдыха сегодня обозначается как приоритетная в деятельности различных социальных институтов. Ценность и необходимость обеспечения системы восстановления физического, психологического и социального здоровья детей понимается как первоочередная задача специалистами различных профессий, в том числе педагогами, медиками, социальными работниками. Но в обществе закреплено представление о сфере отдыха как неотъемлемой, хотя и специфической по содержанию, части непрерывного педагогического процесса. Этот факт позволяет рассматривать отдых и оздоровление детей как совершенно самостоятельное явление педагогической действительности, требующее системного подхода при анализе современного состояния и при определении перспектив развития.

Можно выделить следующие аспекты развития сферы детского и молодежного отдыха: обновление содержания деятельности по организации отдыха детей и восстановления их здоровья; научно-методическое обеспечение деятельности детских оздоровительных учреждений; создание системы подготовки профессиональных кадров; обеспечение материально-техническое и финансовое. Разработка данных аспектов приведет к развитию системы отдыха и оздоровления детей и молодежи как самостоятельной области социальной деятельности. Что свидетельствует, о необходимости научного обоснования подготовки кадров для данной сферы деятельности.

Современная ситуация в сфере организации деятельности детских оздоровительных лагерей неоднозначна. В стране сохранена система дет-

ского отдыха и оздоровления, которая включает в себя сеть разнообразных оздоровительных учреждений и насчитывает более сотни лагерей различной ведомственной принадлежности. Деятельность оздоровительных лагерей рассматривается как неотъемлемая часть системы непрерывного образования и воспитания, которая обеспечивает ребенку полноценные условия для творческого и физического развития.

Концепция реформирования внешкольного воспитания и обучения предполагает выход работы учреждений на новый более качественный уровень, направленный на удовлетворение образовательных потребностей ребенка. Для дальнейшего продвижения в сфере развития детского отдыха, оздоровления и воспитания нужен, прежде всего, новый подход к организации и содержанию деятельности, нужна научно-методическая основа, которая опирается на практически отработанный опыт. Немаловажное значение имеет и профессиональный уровень педагогических кадров, наличие профессиональной литературы. Несмотря на усилия педагогических учебных заведений страны в обеспечении будущих кадров профессиональными знаниями в области воспитания в условиях временного детского коллектива, все же остается проблема профессиональной некомпетентности педагогов. Ограничиваясь традиционными подходами в организации воспитательно-досугового пространства лагеря, педагоги испытывают различного рода трудности: в проектировании и моделировании лагерных смен, технологизации воспитательного процесса, в использовании психолого-педагогических методов и форм формирования личностных качеств ребенка, выстраивания внутриколлективных отношений во временной детской группе, которые усугубляются имеющимися в обществе противоречиями. Это снижает эффективность воспитательного процесса в детском оздоровительном лагере.

В системе образования пока не определен статус педагога оздоровительного лагеря. В действительности такой формулировки не существует. К работе в оздоровительных лагерях привлекаются кадры общеобразовательных школ, внешкольных учреждений с богатым педагогическим опытом.

Однако содержание работы детского лагеря имеет свою специфику и предоставляет возможности, как открытой педагогической системы для развития личности ребенка, которое обусловлено значительным воспитательным и образовательным потенциалом данного социокультурного учреждения. Детский оздоровительный лагерь обеспечивает школьникам снятие накопленной за учебный год усталости, способствует восстановлению интеллектуальных и физических сил, развитию и совершенствованию творческих задатков, помогает войти в систему новых социальных связей, реализовать личные планы, удовлетворить потребности в значимых сферах

деятельности, предоставляет вариативность воспитательных программ, их индивидуализацию, возможность максимально учесть все аспекты жизни и деятельности ребенка в каникулярное время, привлечь необходимые кадровые, материально-технические и иные ресурсы (Таран, 2002: 48).

Современная экономическая и социально-культурная ситуация отразилась на работе детских оздоровительных лагерей. В организации летнего оздоровительного отдыха в последние годы проявились следующие тенденции:

- увеличивается потребность в организации отдыха и оздоровления детей в каникулярный период в государственных учреждениях — детских оздоровительных лагеря всех типов;

- сохраняется противоречие между спецификой детского оздоровительного лагеря как воспитательной системы и ее недостаточным учетом в практике, что обусловлено переносом классно-урочных форм работ в каникулярные структуры;

- происходит углубление противоречия между запросами, интересами, потребностями современных детей и подростков и уровнем материальной базы, предлагаемыми формами и методами работы, ориентирующихся на традиционные, порой устаревшие технологии;

- значительно сузились воспитательные возможности детского оздоровительного лагеря за счет превращения многих из них в коммерциализированные учреждения дополнительного образования, «дома детского отдыха», где развитие в детях самостоятельности, ответственности, подменяется концепцией «обслуживания», прививающей детям потребительское отношение к окружающему миру.

Преобразования, в сфере организации летнего отдыха детей, начавшиеся в последние годы, носят противоречивый характер, так как с одной стороны, ряд детских оздоровительных лагерей начали перестройку своей работы, с другой — новые программы не всегда соответствуют реальным интересам детей. Данное противоречие во многом обусловлено как недостаточным теоретическим осмыслением детского оздоровительного лагеря, как педагогической системы, так и условий, механизмов и форм оптимизации личностного развития ребенка в условиях детского оздоровительного лагеря и отсутствием профессиональной системы подготовки педагогических кадров в системе педагогического образования.

Изменение традиционной структуры летнего отдыха детей (где сохранилась значительная доля государственных гарантий, основной чертой стало усиление организационного и педагогического влияния органов образования, превращение оздоровительных лагерей в учреждения системы дополнительного образования детей) требует изменения и структуры профессиональных ресурсов, которая в настоящее время совершенствуется,

поскольку в условиях рыночной экономики стало производиться значительное количество различных видов и форм активного отдыха, сопутствующих им услуг, которые способны выполнять высококвалифицированные кадры.

Появление новых профессиональных задач, стоящих перед организаторами летнего отдыха детей, и противоречия между возможностями и потребностями системы образования, и существующей системой подготовки специалистов, обосновывают необходимость разработки теоретической концепции и образовательной программы обеспечения подготовки педагогических кадров для работы в оздоровительных лагерях, отсутствие которой тормозит дальнейшее развитие летнего отдыха.

Поиск оптимальных подходов к организации и содержанию деятельности детских оздоровительных лагерей возможен только совместными усилиями педагогов, специалистов всей системы отдыха и оздоровления детей и ученых. Стремление реорганизовать систему отдыха и оздоровления детей и подростков на научной основе, консолидировать усилия государственных органов и учреждений и направить их на совершенствование деятельности учреждений данного типа — одна из основных задач современного общества.

Эти обстоятельства ставят перед системой высшего профессионального образования проблему, которую можно рассматривать, как социальный заказ общества, который диктует необходимость усиления дифференцированной подготовки специалистов по образовательной программе «педагог-воспитатель детского оздоровительного лагеря». Дополнительная специализация дает каждому студенту возможность овладеть прикладными, специальными, профессиональными знаниями, умениями, расширить возможность деятельности после окончания вуза, раскрыть таланты, придать уверенность каждому участнику совместной деятельности.

Также в программе развития образования в России значительное место отводится воссозданию системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, в том числе и для организации летнего отдыха детей, в соответствии с изменениями, произошедшими в общественной и экономической жизни в России.

Таким образом, необходимость открытия дополнительной образовательной программы «Педагог-воспитатель детского оздоровительного лагеря» рассматривается как способ решения выше названных противоречий. Указанная образовательная программа позволит студентам получить более глубокие знания и профессиональные навыки деятельности в сфере детского отдыха и оздоровления, а также апробировать научно обоснованную систему подготовки педагогических кадров и требований к профессио-

нальному образованию специалистов для учреждений детского отдыха и оздоровления в современных условиях педагогического образования.

Основополагающей при рассмотрении особенностей подготовки кадров (специалистов) по образовательной программе «Педагог-воспитатель детского оздоровительного лагеря» выступает идея самоценности личности. Эта идея связана с положением о единстве и взаимообусловленность личностного, индивидуального и коллективного подходов (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, О.С. Гребенюк, С.Л. Рубинштейн); закономерностями формирования потребностей, интересов, мотивов, целей, установок, ценностных ориентации (И.С. Кон, Д.Н. Узнадзе, Р.Х. Шакуров и др.); ролью в развитии личности социально-направленного общения и деятельности (О.С. Газман, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик и др.); закономерностями самовоспитания (П.Н. Осипов, Л.И. Рувинский и др.), теории социализации человека (В.Г. Бочарова, А.В. Волохов, Б.З. Вульф, А.В. Мудрик, Р.Г. Гурова, И.С. Кон, М.И. Рожков и др.),

В качестве теоретической основы разработки системы подготовки кадров и образовательной программы выступили: концепции профессионального изучения личности педагога (Н.К. Крупская, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, Е.А. Панько, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин А.И. Щербаков и др.), педагогической системы детского оздоровительного лагеря (Т.Ф. Асафова, И.Г. Николаев, М.Е. Сысоева, Ю.Н. Таран, А.Б. Фомина), теории индивидуально-дифференцированного подхода к обучению (С.И. Архангельский, А.А. Вербицкий, Б.С. Рабунский, В.А. Сластенин и др.), концепция рефлексивно-творческого подхода к проблеме профессионального совершенствования педагогического мастерства (С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Т.Ю. Калошина, Т.В. Фролова), теоретические основы становления личностно-ориентированной позиции педагога (В.П. Бедерханова).

Нами разработана дополнительная образовательная программа «Педагог-воспитатель детского оздоровительного лагеря» рассчитанная на 1318 часов. Целью данной образовательной программы является подготовка будущего специалиста к следующим видам деятельности: диагностической, прогностической, конструктивной, организаторской, коммуникативной, аналитической для организации воспитательного процесса в специфических условиях детского оздоровительного лагеря, как учреждения дополнительного образования.

Сферами профессиональной деятельности педагога-воспитателя детского оздоровительного лагеря являются: воспитательная, образовательная, оздоровительная, организационная, коммуникативная, информационно-аналитическая, управленческая.

К освоению образовательной программы допускаются лица, имеющие высшее профессиональное образование, подтвержденное документом

государственного образца и студенты старших курсов высших учебных заведений. Все лица, желающие пройти профессиональную подготовку, проходят собеседование с целью определения творческих способностей, необходимых для работы в сфере отдыха и оздоровления детей и подростков. Образовательная программа «Педагог-воспитатель детского оздоровительного лагеря» включает Государственные требования, примерный учебный план, примерные программы по учебным дисциплинам. Образовательная программа предусматривает следующие компоненты:

- дисциплины педагогической подготовки: «Педагогическая деятельность педагога-воспитателя детского оздоровительного лагеря», «Теория и методика воспитания в детском оздоровительном лагере», «Педагогическое общение»;

- дисциплины предметной подготовки: «Технология проектирования воспитательной системы детского лагеря», «Педагогика досуга», «Педагогика творчества», «Теория и технология игры», «Физкультурно-оздоровительная работа в лагере», «Предметно-практическая деятельность в лагере», «Санитарно-гигиенические нормативы функционирования лагеря», «Нормативно-правовая база функционирования лагеря», «Тренинг профессионального саморазвития»;

- педагогическая практика; дипломная работа; итоговая государственная аттестация.

Данная система подготовки педагогов-воспитателей для учреждений детского отдыха и оздоровления предполагает соблюдения педагогических условий реализации образовательной программы «Педагог-воспитатель детского оздоровительного лагеря»: кадровых, учебно-методических, материально-технических, которые Университет может предоставить слушателям системы подготовки кадров для сферы детского отдыха и оздоровления.

Список литературы

Сысоева, М. Е. (1999) Организация летнего отдыха детей: Учебно-методическое пособие. М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС.

Таран, Ю. Н. (2002) Социально-педагогические ориентиры лета: опыт профильных смен. Липецк: ГУП «ИГИНФОЛ».

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ИССЛЕДОВАТЕЛЯ
МОДЕРАТОРА ФОКУС-ГРУППЫ**

*Т. В. Фоломеева (Московский Государственный Университет имени М.В. Ломоносова)**

**The professional training of the researcher —
moderator of the focus group**

T. V. Folomeeva (Lomonosov Moscow State University)

Автор размышляет о проблемах профессиональной подготовки исследователя модератора фокус-группы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, модератор, фокус-группа

Abstract: The author is thinking over the problems of the professional training of the researcher — moderator of the focus group.

Keywords: professional training, moderator, focus group

Исследователи выделяют четыре наиболее значимых критерия эффективной фокус-группы: максимальный диапазон релевантных тем, специфичность обсуждения, высокий уровень взаимодействия участников, учет личного контекста, используемого участниками при формулировании своих высказываний.

Успешные группы не только обсуждают *диапазон* тем предложенных исследователем, но также вводят ряд новых, непредвиденных вопросов. Например, выясняя причины, побудившие абонентов выбрать услуги определенного оператора сотовой связи, мы стремились избежать обсуждения стандартного списка факторов выбора. Полученный в фокус-группе круг проблем и объяснений собственного выбора позволил существенно расширить имеющуюся у нас концепцию потребительского выбора.

Специфичность фокус-группы проявляется в направленности обсуждения в сторону конкретности и детального опыта участников. Когда выявлены различные мнения и отношения очень важно определить характерную основу этих обобщений.

Вовлеченность участников в обсуждение обеспечивает определенный уровень *глубины* раскрытия темы.

Личный контекст, в котором формулируются высказывания участников, проясняет, что именно заставляет определенного участника давать определенную оценку. Личный контекст может базироваться на социальных ролях и личном опыте респондентов. В групповом обсуждении «взаимодействуют» личные контексты нескольких человек, каждый из которых объясняет и защищает свою точку зрения.

* Фоломеева Татьяна Владимировна — канд. психол. н., доцент МГУ имени М.В. Ломоносова, кафедра социальной психологии. Тел + 7 495 629 5749. Моб. +7 985 773 0424; e-mail: t.folomeeva@mail.ru

Все эти факторы эффективности обеспечиваются строгим соблюдением процедуры качественного исследования. Безусловно, адекватность задач, грамотно составленный гайд, тщательный рекрутмент, правильно выбранное место и оборудованное помещение являются залогом получения релевантных данных. Однако, опыт показывает, что решающая роль в этом процессе принадлежит модератору.

В публикациях, посвященных фокус-группам, большое значение придается работе модератора. Подготовка модератора является решающим фактором для получения необходимой информации методом фокус-группы. Эффективность модератора зависит, как минимум, от двух факторов: индивидуального и ситуативного. Индивидуальность модератора включает личные характеристики, возраст, пол, образование, профессиональную подготовку, опыт модерирования и т.д. Ситуативные характеристики обусловлены темой и задачей исследования, необходимым уровнем глубинного анализа, местом и временем проведения групп, и, наконец, спецификой конкретной группы. Важный вопрос заключается в том, необходимо ли подбирать модератора в зависимости от специфики исследования или существует «идеальный модератор», способный проводить любую фокус-группу.

Совершенно очевидно, что модерирование — это особенная деятельность, требующая не только профессиональной подготовки, но и определенных личностных качеств. Определим стандартные ожидания от работы модератора.

"Перед модератором стоит трудная задача иметь дело с групповой динамикой, которая постоянно развивается во время фокус-группового обсуждения. Он должен знать, как обращаться с синдромом "рационального человека", когда респонденты дают только "правильные" или "социально приемлемые" ответы .

Хороший модератор должен держать в руках проблему, постоянно оспаривая и вызывая на откровенность респондентов с противоположными взглядами и выискивая эмоциональный компонент в ответах" (Scott, 1987, p.35).

Для того, чтобы адекватно руководить дискуссией в фокус-группе, модератор должен хорошо знать процессы групповой динамики. Это руководство должно быть мягким, ненавязчивым. Модератору группы необходимо поддерживать спонтанность и в то же время не допускать отклонений от темы. В этом заключается одно из основных необходимых умений модератора.

Интересно в этом смысле высказывание Т. Каргера, который отмечает, что "лучший модератор обладает скромными качествами хамелеона; мягко вовлекает участников в процесс общения; искусно

подбадривает их для взаимодействия друг с другом, чтобы добиться оптимальной синергии; позволяет общению протекать естественно с минимальным вмешательством; умеет хорошо использовать молчание; снова проигрывает утверждения респондентов, что дает более очищенные мысли и объяснения; и остается полностью неавторитарным и неосуждающим.

Кроме того, модератор тонко руководит обсуждением, когда это необходимо и вмешивается, чтобы справиться с различного рода трудными участниками, которые могут снижать продуктивность группового процесса" (Karger, 1987, p.54).

Модератор должен обладать чувством времени, чтобы выполнить всю программу групповой дискуссии в фокус-группе, равномерно распределяя обсуждение конкретных вопросов.

Другими важными качествами модератора являются: хорошая память, умение слушать, устанавливать контакт, проявлять искренний интерес к другим людям, способность вызывать доверие и создавать свободную доброжелательную обстановку для высказывания участниками дискуссии своего мнения.

Модератору необходимо уметь ясно и отчетливо выражать свои мысли как письменно, так и устно. Эти основные требования являются общепризнанными (Krueger, 1988, Morgan, 1998 etc.).

Кроме этих качеств исследователями выделяются и другие. Так, по мнению ряда исследователей, важно, чтобы модератор не отличался от участников по манере одеваться.

Среди экспертов по фокус-группам также выражается предположение о предпочтительности того, чтобы модераторами мужских фокус-групп были мужчины, а женских — женщины. Так, например, американская исследовательница М.Аксельрод считает, что мужчины не будут говорить с женщиной, модератором группы так, как они говорят с мужчинами. На их высказывания может повлиять стремление произвести впечатление на женщину, ведущую фокус-группу, желание понравиться ей, «а нам необходимо выяснить, какое мнение они высказывают, когда говорят среди своих».

Дж. Лангер (1978) отмечает, что "работа модератора — это по существу творческое искусство, которым должны заниматься люди с определенным "чутьем". Этот талант связан не только с годами тренировок, но с чем-то более глубоким" (Langer, 1978, p.10). Langer выдвинул на первый план девять характеристик хороших модераторов, которые объединяют и личностные черты и подготовку модератора. Модератор фокус-группы должен:

1. Быть искренне заинтересован в том, чтобы услышать мысли и чувства других людей. *Хороший модератор — это тот, кто в "реальной жизни" на самом деле стремится понимать людей.*

2. Уметь выражать свои чувства. *Он говорит не только об объективных событиях, но также дает свою личную реакцию.*

3. Быть живым и спонтанным. *Вялый человек не сможет контролировать фокус-группу. Спонтанность необходима модератору, чтобы иметь преимущество стимулирующего воздействия во время обсуждения.*

4. Иметь чувство юмора. *Не рассказывать избитые шутки, а находить возможности пошутить в обычной ситуации. Это качество, более важное, чем может показаться на первый взгляд, тесно связано с воображением, творчеством и спонтанностью.*

5. Обладать эмпатией. *Эта способность понимать, что чувствуют другие и видеть жизнь с их позиций — очень важна.*

6. Понимать свое влияние. *Полная объективность невозможна, но модератор должен стремиться быть достаточно честным и интроспективным, чтобы понять влияния своих чувств и профессионально отделить их от данных исследования.*

7. Обладать проницательностью. *Настоящий исследователь всегда выясняет, интересуется мотивами поведения людей. Это аналитическое стремление проявляется в его разговорах, личном или профессиональном наблюдении.*

8. Ясно выражать свои мысли. *Модератор должен быстро и четко строить вопросы, иначе обсуждение не будет успешным.*

9. Быть гибким. *Он должен уметь быстро реагировать и быть способным взять новое направление в ходе работы группы. Уметь адаптироваться к разным участникам фокус-групп.*

В целом соглашаясь с Дж. Лангером, отмечу, что, на мой взгляд, умение выражать свои чувства модератор не должен демонстрировать в ситуации группового обсуждения. Являясь официальным руководителем групповой дискуссии и выражая при этом свое мнение, модератор рискует слишком повлиять на проявления участников группы, так как его собственные высказывания будут для них слишком значимыми.

Руководство дискуссией в фокус-группе требует хорошей памяти, большой концентрации внимания и самодисциплины. На мой взгляд, это основные аспекты внутренней подготовки модератора.

Руководитель группы должен помнить наизусть содержание и порядок задаваемых вопросов. Это очень важно, потому что в ходе дискуссии порядок вопросов иногда нарушается. Зачитывая вопросы по бумажке, модератор теряет контакт глаз с участниками и тем самым нарушает естественный ход обсуждения.

Другой аспект внутренней подготовки к руководству фокус-группой заключается в выработке дисциплины одновременного слушания и думания, умения находиться одновременно в прошлом, настоящем и будущем. Иначе говоря, модератор должен помнить, что уже обсуждено, что обсуждается сейчас, какой вопрос будет следующим, и, наконец, что все это даст для решения задач исследования.

Не менее важно умение концентрировать свое внимание не только на общем ходе группового обсуждения, но и на мнениях, высказываемых отдельными участниками дискуссии. При этом следует избегать выражения своей точки зрения.

Роль модератора требует проявления и беспристрастности, и интереса. Как беспристрастный слушатель, модератор приучает себя не показывать того, что его чувства в той или иной степени задеты словами или действиями участников фокус-группы. Как заинтересованный слушатель, он демонстрирует способность к пониманию, готовность включиться в обсуждение опыта участников группы. Это сложное отношение представляет собой нечто вроде "беспристрастной заинтересованности". Модератору фокус-группы необходимо обучаться этому, так как такая манера общения радикально отличается от схем, управляющих поведением людей в большинстве сфер общественной жизни, где выражение чувств одним из собеседников предполагает выражение чувств другим. Модератор фокус-группы, выражающий собственные взгляды, часто получает в ответ неискренние сообщения или оправдательные замечания, либо вообще сдерживает течение дискуссии в группе.

Эффективность модератора базируется на теоретических знаниях о методологии и технике интервьюирования, об управлении (руководстве и лидерстве), о законах групповой динамики. Эти знания вместе с адекватным пониманием исследовательской проблемы определяют корректность сбора качественных данных.

Одним из важных вопросов профессиональной подготовки модератора является возможность формализовать и описать методы ведения фокус-группы. Совершенно очевидно, что механически применяемые формальные процедуры не способствуют качественному исследованию, так как сдерживают создание творческой атмосферы в группе. Но это не означает, что ведение фокус-группы — это непередаваемое искусство. По мнению ряда авторов (Krueger, 1988; Morgan, 1988; Stewart, Shamdasani, 1990), существуют повторяющиеся ситуации и проблемы в фокус-группе, многие из которых могут решаться с использованием методов, которым можно научиться. С этой точки зрения "искусство ведения фокус-группы" включает следующие элементы:

- 1). Распознавание типичных ситуаций и проблем, с которыми сталкивается модератор;
- 2). Знание эффективных и заранее разработанных методов для каждого типа ситуаций;
- 3). Умение применять эти методы.

Безусловно, базой обучения модератора фокус-группы служит практика.

Профессиональная подготовка модератора должна включать понимание групповой динамики и проявления лидерства. Такие знания позволяют модератору вырабатывать гибкую стратегию обсуждения, принимать решения по ходу работы группы и чувствовать себя уверенно. Так же как стиль лидерства должен варьироваться в соответствии с задачами, составом группы и ситуацией, стиль модерирования должен корректироваться этими же факторами.

Модератор фокус группы поставлен на роль номинального лидера в группе. Такова его позиция в структуре группы.

Как уже отмечалось, модератор может использовать разные стили интервьюирования. Стиль интервьюирования зависит от личностных особенностей модератора, социальных и психологических особенностей респондентов и от исследуемой темы. Одним из важных параметров стиля интервьюирования является его директивность.

Директивный подход обычно позволяет охватить больше тем или более детально охватить специфические темы, но препятствует спонтанности и групповой сплоченности. Крайней степенью директивного стиля является номинальная группа, в которой только модератор взаимодействует с каждым участником, свободного обсуждения и обмена мнениями между участниками не происходит. Недирективный подход создает больше возможностей для группового взаимодействия и раскрытия. В этом случае модератор участвует только в самом начале обсуждения и вмешивается в дискуссию только тогда, когда необходимо сохранить интересующее направление высказываний. Оба подхода имеют преимущества и недостатки. Большинство групп проводятся в промежуточном стиле между директивным и недирективным. Определенный уровень директивности полезен для продвижения обсуждения, для контроля доминирующих и поддержки, стимулирования сдержанных участников. Так как характер каждой фокус-группы непредсказуем, идеальный модератор должен уметь варьировать директивность.

Модератор может варьировать уровень интимности. В некоторых случаях модератор занимает по отношению к группе объективную позицию "на расстоянии". В других случаях он может оживить обсуждение, рассказывая личные примеры. Такой стиль хорош при обсуждении чувств-

вительных тем. Например, модератор может рассказать личную историю, относящуюся к теме исследования, с тем, чтобы преодолеть стеснительность участников. Предлагая личную информацию, модератор признает законность такой информации и подает пример другим. Опасность этого подхода состоит в том, что чем больше модератор становится участвующим членом группы, тем больше вероятность того, что группа будет давать такие ответы, которые, по их мнению, модератор хочет услышать.

Стиль интервьюирования может также изменяться в зависимости от использования вспомогательных средств обсуждения. Некоторые группы ограничиваются простым задаванием вопросов. Обсуждение в других группах дополняется демонстрацией каких-либо образцов. Кроме того, модератор может использовать вспомогательные методики. В фокус-группах часто используются следующие методики: свободные и направленные ассоциации; завершение предложений; завершение рисунка; аналогия; персонализация; психологический рисунок; ролевая игра; рассказывание истории; лепка; коллаж и другие.

Проведение фокус-группы — это искусство, которое требует значительного опыта и подготовки. Качество полученных данных — прямой результат того, насколько хорошо модератор ее ведет. Работа группы начинается с создания высокого уровня комфорта для участников и уточнения основных правил обсуждения. Модератор движется от вопроса к вопросу, извлекая смысл из высказываний респондентов. В то же время он должен поддерживать контроль над группой и обеспечивать возможность каждому внести свой вклад в обсуждение.

Модератор фокус-группы должен быть осведомлен о том, какие субъективные влияния могут воздействовать на результаты исследования, понимать источники и характер этих влияний и уметь с ними справляться. Ф. Кеннеди (1976) выделил три источника субъективных предубеждений, которые угрожают объективности модератора.

Личное предубеждение: общечеловеческое предрасположение приветствовать и усиливать выражение точек зрения, согласующихся с нашими собственными.

Бессознательная потребность "угодить клиенту": склонность приветствовать и усиливать выражение точки зрения, согласующейся с точкой зрения заказчиков, тех, для кого выполняется исследование.

Потребность в логичности: предрасположение приветствовать и усиливать точки зрения, которые внутренне последовательны.

На практике эти предубеждения проявляются по-разному. Практически каждый исследователь, наблюдавший ход фокус-группы за зеркалом, может привести множество таких примеров:

Модератор встречает благоприятные комментарии понимающими кивками, улыбками, а на неблагоприятные комментарии реагирует индифферентно, ошеломленными взглядами или движениями тела, выражающими дискомфорт.

Модератор может быть терпеливым и поддерживающим, когда кому-то трудно сформулировать благоприятную мысль и не оказывает помощи тому, кто затрудняется сформулировать неблагоприятную позицию.

Модератор активно направляет вопросы тем, кто по его предположению придерживается благоприятных взглядов и игнорирует тех, кто больше придерживается противоположных взглядов.

Периодически суммируя мнения участников группы, модератор может высказываться сдержанно или вообще исключать точку зрения "меньшинства" и т. д.

Следует отметить, что поведение соответствующей подготовки и тренировки не гарантирует получение абсолютно объективных результатов. Поэтому модератору важно иметь это в виду при анализе данных и составлении отчета.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ПЕРВОКУРСНИКОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Т.А. Болдырева, Н.В. Васина, М.В. Капранова (Королёвский институт управления, экономики и социологии)**

Socio-psychological adaptation of first-year students as a quality improvement factor of higher academic education

T. A. Boldyreva, N. V. Vasina, M. V. Kapranova (Korolev Institute of Management, Economy and Sociology)

В статье обсуждаются результаты изучения мотивов и характеристик отношения к учебе студентов младших и старших курсов. Показана динамика мотивационных тенденций и их влияние на качество обучения. Предлагаются пути преодоления состояния психологической неготовности у студентов первого курса.

Ключевые слова: мотив, отношение к учебе, удовлетворенность обучением, социальная роль студента

Abstract: The article highlights student motivation and characteristics of their attitude to studies. The authors show dynamics of motivation change and its influence on student knowledge and propose ways to overcome psychological unreadiness to studies among first-year students.

* Болдырева Татьяна Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент;
Васина Надежда Васильевна — кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой прикладной психологии;

Капранова Марина Валерьевна — кандидат психологических наук, зав. лабораторией психологии. Место работы: Королёвский институт управления, экономики и социологии. Тел. (495) 543-34-30. kapranova_m@mail.ru

Keywords: motivation, attitude to studies, contentment with studies, social role of, a student

Среди определенных и необходимых условий повышения качества образования (таких как уровень преподавательского состава, качество учебных программы, материальная база учебного заведения и т.п.), отбор студентов играет не маловажную роль.

Социально-политические преобразования в России, связанные с демократизацией общества и построением его своеобразного экономического типа, вызвали к жизни новые тенденции в образовании. Наличие государственных и негосударственных вузов, «бюджетных» и «внебюджетных» мест, финансовых проблем самих вузов, - снизили до минимума планку отбора студентов в вуз. Вместе с тем, как показывает практика, к 3 курсу заметна определенная динамика улучшения «качества студенческой аудитории». Ранее незаинтересованные в учебе первокурсники превращаются в качественно новую категорию студентов. С чем же это связано и как изменить ситуацию на первом курсе?

Мы провели опрос и беседу с первокурсниками и студентами третьего курса. Нам были интересны мотивы и характеристики отношения к учебе студентов младших и старших курсов, их сравнительные характеристики и определение направления работы со студентами для повышения качества образовательного процесса в вузе.

Опрос проводился среди студентов КИУЭС, первого и третьего курса в период с 2006-2009 учебных годов.

Количество студентов по группам -400 человек — 1 курс, 400 человек 3 курс. Всего опрошенных студентов — 800 чел. По половому признаку они разбивались 37%: 63%., по специальности — «психологи», «управленцы», «экономисты». Возраст от 17 до 20 лет. Все студенты учатся на дневном отделении.

Первое, что удалось выяснить, это то, что мотивация и отношение к учебе, не зависят от формы обучения платная/бесплатная.

Многие студенты 1 и 3 курса (34% и 56% соответственно) отмечали, что дополнительная работа (как средство к существованию и оплата обучения) мешает учебе, так как приоритеты отдаются работе и приходится пропускать занятия. Мешают занятиям и являются причинами пропусков — «участие во внеучебной работе института». Так по количеству желающих или привлеченных к «внеучебной жизни института» студентов 1 курса — 60% , а 3 курса -15%. Студенты 3 курса жалеют, что «поддались» агитации и пропускали базовые предметы 1 курса из-за поездок, репетиций и замещения напряженной учебы веселым времяпровождением. На 3 курсе «недовольных» таким положением вещей было 48%.

Исследование мотивов поступления в вуз и решение вопросов профессионального роста также показывают определенную динамику. Так если поступление в вуз у 45% студентов 1 курса связано с получением диплома, а у 17% с получением специальности и профессии, то у студентов 3 курса картина меняется: 15% все еще хотят получить диплом, «а дальше будет видно», а уже 56% думают о будущей специальности и месте работы. Студенты обеих возрастных групп (26%) отмечают, что образование — ступень к взрослению и самосовершенствованию. Удовлетворенность организацией учебного процесса и преподавателями была выражена в следующих величинах: 1 курс — 63%, 3 курс -35%.

Можно отметить, что тенденция повышения качественного показателя успеваемости — оценок — к 3 курсу меняются в сторону улучшения. «Хорошо» и «отлично»- оценки, которые чаще встречаются в зачетках студентов 3 курса, чем первого.

Что же является причиной выявленной тенденции и возможно ли изменить положение вещей?

Прежде всего, оказалось, что студенты первокурсники психологически не готовы к обучению в вузе, к пониманию своей новой социальной роли и не ориентированы в системе горизонтальных и вертикальных связей в вузе. Уровень социальной зрелости и собственной ответственности формируется, как показал опрос, лишь к середине учебного периода (к 3 курсу). А к этому времени упущенных возможностей гораздо больше. Коммуникативные трудности, низкая познавательная активность, особенности развития мышления, самостоятельности и ответственности, которые выявляются у студентов 1 курса, значительно влияют на качество обучения и быстроту социализации и социальной зрелости, которые являются необходимым условием развития профессиональной компетентности и конкурентоспособности на рынке труда.

Избежать подобные проблемы можно в том случае, если наряду с подготовкой абитуриентов к экзаменам по предметам будет проводиться специальная психологическая работа по формированию и обучению старшеклассников выполнению новой социальной роли — роли студента вуза. Такая форма работы может стать совместной для школьного психолога и заинтересованных представителей ВУЗа, кафедра Прикладной психологии КИУЭС готова разработать программу и при поддержке Комитета Образования провести обучение данной категории персонала, а также рекомендовать эту работу в рамках подготовительных курсов для абитуриентов. Сегодня — это конкурентное преимущество ВУЗа, выпускника — именно этого требует сама жизнь и скорости развития новых технологий в образовании.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРА КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ (тезисы доклада)

*А. А. Обознов (Московский гуманитарный университет)**

Computer game as a form of teaching students-psychologists

А. А. Oboznov (Moscow University for the Humanities)

Автор размышляет о проблемах использования игры на разных этапах современного образования.

Ключевые слова: компьютерная игра, развитие профессионально-важных качеств, профессиональное обучение

Abstract: The author is thinking over the problems of apply of a computer game as a form of teaching students-psychologists.

Keywords: computer game, development of professionally important qualities, professional education

Игра как форма обучения широко используется на разных ступенях образования. Основное психологическое преимущество этой формы обучения состоит в апелляции к потребности человека играть. Повсеместное внедрение компьютеров ставит вопрос о позитивных и негативных последствиях применения в образовании особого вида игр — компьютерных. Как показал ранее проведенный С.А.Шапкиным анализ зарубежных исследований, имеются большие возможности использования компьютерных игр на разных ступенях образовательного процесса, включая этап высшей профессиональной подготовки (Шапкин, 1999).

Цель данного доклада состоит в обосновании применения компьютерных игр в профессиональной подготовке студентов-психологов.

Можно выделить, по меньшей мере, два направления позитивного использования компьютерных игр в профессиональном обучении и развитии студентов вообще.

Во-первых, это развитие психологических профессионально-важных качеств будущих специалистов. Так, получены данные о более высоком развитии сенсомоторных, пространственных, мыслительных и коммуникативных процессов в группах студентов, занимавшихся компьютерными играми по сравнению с контрольными группами. Показано, что преимущество в уровне развития сенсомоторных и пространственных процессов у студентов, занимавшихся компьютерными играми, сохраняются спустя 18 месяцев. Результаты экспериментов с компьютерными играми позволяют оценить их как эффективное средство для развития когнитивной гибкости,

* Обознов Александр Александрович — профессор «Московского гуманитарного университета» кафедры социальной и этнической психологии, доктор психологических наук, доцент. Тел.: 374-56-11, e-mail: aao46@mail.ru

креативности и других форм критического мышления студентов, их способности к антиципации и стратегическому планированию.

Во-вторых, это овладение студентами самых разных специальностей навыками и умениями решения будущих профессиональных задач. Созданы и успешно применяются обучающие компьютерные игры для будущих социальных работников, стоматологов, маркетологов, менеджеров и дипломатов. Следует особо отметить позитивный опыт применения компьютерных игр в профессиональной подготовке студентов-психологов. Так, студенты вначале овладевали литературой по курсу «Оперантное обучение», затем программировали простые компьютерные игры и использовали их в работе с пользователями-подростками. Таким образом, студенты-психологи «переводили» свои знания на язык компьютерных игр, с помощью которых осуществляли желаемое воздействие на пользователей.

Опыт применения обучающих компьютерных игр позволил установить факторы, которые делают их интересными для обучаемых студентов: социальная значимость игры, уровень её сложности, длительность, занимательность, возможность обратной связи

В целом, можно сделать вывод, что компьютерные игры уже стали эффективным инструментом профессионального обучения, не требующими больших денежных затрат. Их использование позволяет моделировать реальную ситуацию работы специалиста, изменять и контролировать уровень сложности, правила и способы решения осваиваемых профессиональных задач, а также создавать условия для развития творческого отношения студентов к практическому применению усвоенных знаний (Шапкин, 1999; Червинская, 2003).

Исходя из вышеизложенного, есть все основания считать важной задачей разработку специальных компьютерных игр для профессиональной подготовки студентов-психологов. Прежде всего, речь идет об имитационных играх, моделирующих решение многообразных консультативных задач, например в области профессиональной ориентации. Студент-психолог усваивает различные способы и приемы решения консультативных задач, взаимодействуя с виртуальным, «компьютерным» клиентом. Программы таких игр должны предусматривать различные по содержанию запросы виртуального клиента, а также разные варианты его ответов на вопросы студента-психолога. Должна обеспечиваться регистрация речевого поведения студента-психолога для последующего анализа. В настоящее время разрабатываются алгоритмы программы компьютерной игры, предназначенной для обучения студентов-психологов решению консультативных задач в области профессиональной ориентации.

Список литературы

Червинская К.Р. Компьютерная психодиагностика. — СПб.: Издательство «Речь», 2003.

Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований//Психологический журнал, 1999, том 20, №1, с. 86-102.

КОНСТРУКТ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ИНТЕРАКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ — ПСИХОЛОГОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (тезисы к докладу)

*Л.М. Рудина (Московский гуманитарный университет)**

Construct of the durability at the interactive training of the specialists-psychologists in a university

L.M. Rudina (Moscow University for the Humanities)

Автор размышляет над проблемами жизнестойкости, возникающими в процессе интерактивного обучения специалистов-психологов в высшей школе.

Ключевые слова: конструкт, жизнестойкость, интерактивное обучение, психология

Abstract: The author is thinking over the problems of the durability at the interactive training of the specialists-psychologists in a university.

Keywords: construct, durability, interactive training, psychology

Широкое признание того, что качественное высшее образование является основной движущей силой экономической конкурентоспособности в глобальной экономике, делает роль университетов в современном мире как никогда более важной.

Сегодня меняется система преподавания: на первый план выдвигаются междисциплинарность, динамичность и рыночная ориентированность. Компаниям необходимы сотрудники, которые могут решать задачи, относящиеся к разным отраслям знаний и имеющие навыки адаптации к быстрой смене трудовой деятельности.

Анализ развития университетского образования в мире показывает, что под влиянием современных информационных технологий в условиях развития рынка в сфере образования формируется новая модель университета. Качественным отличием этой новой модели является (в том числе) создание обучающих программ, направленных, помимо получения конкретных знаний, на *формирование адаптивных жизненных стратегий* индивида.

* Рудина Лариса Максимовна — к.п.н., доцент кафедры социальной и этнической психологии, Московский гуманитарный университет, действительный член Профессиональной психотерапевтической лиги.

Однако использование новых технологий только в том случае ведет к решению проблем модернизации современного образования, когда развитие технологической составляющей сопровождается радикальными изменениями во всех других компонентах образовательного процесса.

Одна из главных проблем в подготовке и обучении психологов — это слабая степень применимости специальных знаний, получаемых в образовательном процессе, к решению собственных проблем будущего специалиста. То есть, информация не «встраивается» в индивидуальные стратегии, активно используемые в рутинном или стрессогенном функционировании, а отодвигается по принципу «конспекты — отдельно, жизнь — отдельно». Возможным методом, позволяющим снять — хотя бы частично — остроту проблемы будет *применение интерактивной модели обучения*.

Интерактивное обучение — это специальная форма организации познавательной деятельности. Она предполагает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Интерактив исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В ходе интерактивного обучения учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и доступной информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми.

По мнению автора, интерактивная форма обучения позволяет успешно решать не только образовательные задачи, связанные непосредственно с учебным процессом. Существенно более значимым можно считать повышение психологической устойчивости и самоэффективности личности в широком диапазоне условий. Интегративной характеристикой, объединяющей эти параметры, будет с точки зрения С. Мадди, фактор *жизнестойкости* (Мадди, 2005: 89).

Понятие «hardiness» — жизнестойкость — отражает, психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, а также является показателем психического здоровья человека (Khoshaba, 1999: 110).

Отношение человека к изменениям, как и его возможности, воспользоваться имеющимися внутренними ресурсами, которые помогают эффективно управлять ими, определяют, насколько личность способна совладать с трудностями и изменениями, с которыми она сталкивается.

Понятие «hardiness» не тождественно понятию копинг-стратегий, или стратегий совладания с жизненными трудностями.

Во-первых, копинг-стратегии — это приемы, алгоритмы действия, привычные и традиционные для личности, в то время как «hardiness» — черта личности, установка на выживаемость. Во-вторых, копинг-стратегии могут принимать как продуктивную, так и непродуктивную форму, даже вести к регрессу, а «hardiness» — черта личности, позволяющая справляться с дистрессом эффективно и всегда в направлении личностного роста (Александрова Л.А. 2004: 83).

По С. Мадди (Мадди, 2005: 91), жизнестойкость — это диспозиция, включающая три сравнительно автономных компонента: **вовлеченность, влияние (контроль), вызов (принятие риска)**.

- **Вовлеченность** — убежденность в том, что участие в происходящем дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности. В основе вовлеченности лежит уверенность в себе — восприятие человеком своей способности успешно действовать в той или иной ситуации. Эта уверенность — получила название **самоэффективности**.

- **Влияние (контроль)** — убежденность в том, что борьба позволяет влиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно, и успех не гарантирован. На уровень контроля влияет стиль мышления (индивидуальный способ объяснения самому себе причин происходящих событий).

- **Вызов (принятие риска)** — убежденность человека в том, что все, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта. Принятие риска не означает готовности проиграть или планирования неудачи заранее. Принятие риска — это отношение человека к принципиальной возможности изменяться, внутреннее **разрешение на попытку** действовать (сделать нечто новое) или **отказ от попытки**.

В своей теории Мадди отмечает (Maddi, 2007: 121), что у человека есть два варианта поведения. Он может принимать решения, «**в пользу будущего**» — когда ищет новые пути, способы действий, или «**в пользу прошлого**» — продолжая поступать «как раньше, как всегда». Процесс выбора в пользу будущего связан с постоянными изменениями, и его нельзя назвать эмоционально благостным. В самом деле, обдумывание или принятие решения в пользу будущего несет с собой сущностную, или **онтологическую тревогу** из-за непредсказуемости, неизвестности, в которую вступает человек (Kierkegaard, 1954; Maddi, 1970; May, 1950; Tillich, 1952), (цит. по Maddi, 2007: 127). Возможно, что новый опыт, полученный в результате выбора будущего, окажется негативным, совершенно не соответствующим ожиданиям или даже обернется провалом. Зачем же постоянно двигаться к такой неопределенности? Потому, что **альтернатива еще хуже**.

Обдумывание или принятие решения в пользу прошлого несет с собой *сущностную, или онтологическую вину* из-за необходимости пожертвовать возможностью. Только в том случае, если выбор прошлого осуществляется время от времени, он может привести к чему-то большему, чем мучительные мысли о том, что могло бы быть. Но чувство онтологической вины имеет свойство накапливаться, в результате чего постоянный выбор прошлого ведет вначале к застою и скуке, затем к чувству, что человек не получает радости от энергичной, активной жизни, и, в итоге, к убеждению в том, что существование бессмысленно.

Другим следствием постоянного выбора будущего является *индивидуализация жизненного стиля*. Постоянный приток нового опыта поставляет информацию, которая усваивается в ходе символизации, воображения и суждения, что стимулирует развитие личности. Итогом энергичной работы когнитивных функций становится множество новых для индивида способов понимания своих взаимоотношений с миром. А именно, энергичная работа символизации непрерывно увеличивает количество доступных индивиду категорий, которые он может применить к опыту, работа воображения обеспечивает поток новых идей о том, что можно сделать, а работа суждения приносит новые ценности и предпочтения (Maddi, 1994: 270).

По Мадди есть единственный способ развиваться, совершенствоваться и при этом минимизировать онтологическую тревогу: заменить ее на *экзистенциальную отвагу*.

С точки зрения автора построение учебного процесса, позволяющего формировать «экзистенциальную отвагу» — один из способов воспитания серьезного профессионала — психолога, прежде всего (учитывая общемировые тенденции развития науки и техники), в области управления персоналом. В авторском опыте разработана модель повышения жизнестойкости в концепции *ресурсного подхода*.

Ресурсный подход делает акцент на то, что существует процесс «распределения ресурсов» (commerce of resources), который объясняет тот факт, что некоторым людям удается сохранять здоровье и адаптироваться к широкому спектру условий, несмотря на различные жизненные обстоятельства (Frydenberg, Lewis, 2002), (цит. по (Maddi, 2007: 145).

Ресурсные теории предполагают, что существует некоторый комплекс ключевых ресурсов, которые «управляют» или направляют общий фонд ресурсов. То есть, «*ключевой ресурс — это главное средство, контролирующее и организующее распределение других ресурсов*» (там же).

В рамках ресурсного подхода рассматривают широкий спектр различных ресурсов, как средовых (доступность инструментальной, моральной и эмоциональной помощи со стороны социальной среды), так и личностных (навыки и способности индивида).

В современных условиях представляется целесообразным сочетать в подготовке специалиста — психолога наработку конкретных компетенций в качестве профессиональной составляющей, и формирование жизнестойкого отношения к миру (в качестве воспитательной компоненты). Интерактивное обучение помогает решить обе задачи.

Удобнее всего применять методы интерактивного обучения в формате мастер-класса. Возможно, именно этот формат будет целесообразен как приоритетный при подготовке магистров, хотя он требует перестройки привычных образовательных моделей, и повышает трудоемкость работы педагога. В то же время, в рамках практикумов и семинаров эффективен такой интерактивный метод, как «мастер-проект». Этот метод включает в себя пролонгированные во времени задания, которые предлагаются всей группе, и качественное выполнение которых невозможно без сочетания активной самостоятельной и командной работы всех участников «проекта».

Одним из решений с целью сохранения глобальной конкурентоспособности российского высшего образования является развертывание системы новых национальных университетов на базе старейших вузов страны, а в ряде случаев — на новых площадках.

Такой площадкой, безусловно, может стать МосГУ.

Список литературы

Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2 / под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. С. 82-90.

Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решений // Психологический журнал, 2005, Т.26, №6, с.87-101.

Khoshaba, D., & Maddi, S. (1999) Early Antecedents of Hardiness. *Consulting Psychology Journal*, Spring 1999. Vol. 51, (n2); 106-117.

Maddi S., Harvey R., Hardiness Assessment and Trainings as Potential Management Tools in Firefighter Recruitment Program // *International Journal of Fire Service, Leadership & Management*, 2007.

Maddi, Salvatore R., and Khoshaba, Deborah M. (1994). Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 1994 Oct, v63 (n2): 265-274.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Журавлев А. Л., Нестик Т. А.</i> Социально-психологические факторы обмена знаниями в организации.....	3
<i>Стефаненко Т. Г., Тихомандрицкая О. А., Бовина И. Б., Малышева Н. Г., Голынчик Е. О.</i> Представления российских студентов о своей стране.....	13
<i>Сачкова М. Е.</i> Исследование системы межличностных отношений в студенческой группе.....	19
<i>Жарких Н. Г.</i> Коммуникативная компетентность в образовательном пространстве вуза.....	23
<i>Новикова И. А.</i> Психологические проблемы организации учебного процесса в высшей школе по системе зачетных единиц.....	27
<i>Воронкова Л. В.</i> Система подготовки специалистов для учреждений детского отдыха и оздоровления.....	32
<i>Фоломеева Т. В.</i> Профессиональная подготовка исследователя модератора фокус-группы.....	40
<i>Болдырева Т. А., Васина Н. В., Капранова М. В.</i> Социально-психологическая подготовка к профессиональному обучению первокурсников как фактор повышения качества образования в высшей школе.....	47
<i>Обознов А. А.</i> Компьютерная игра как форма обучения студентов-психологов (тезисы доклада).....	50
<i>Рудина Л. М.</i> Конструкт жизнестойкости в интерактивном обучении специалистов — психологов в высшей школе (тезисы доклада).....	52

Научное издание

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ XXI ВЕКА

VI международная научная конференция

Москва, 19–21 ноября 2009 г.

Доклады и материалы

Секция 4

Психологические проблемы высшего образования

Ответственный редактор:

доктор психологических наук, профессор

А. Л. Журавлев

Ответственный за выпуск:

К. Н. Кислицын

Издательство Московского гуманитарного университета

Печатно-множительное бюро

Подписано в печать 5.11.2009 г. Формат 60X84 1/16

Усл. печ. л. 3,75

ТИРАЖ 100 ЗАКАЗ №

Адрес: 111395, Москва, ул. Юности, 5/1