

МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ДЛЯ XXI ВЕКА**

IX Международная научная конференция

Москва, 15–17 ноября 2012 г.

Доклады и материалы

Секция 4

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск 2

Издательство Московского гуманитарного университета

2012

В93 Высшее образование для XXI века: IX Международная научная конференция. Москва, 15–17 ноября 2012 г. : Доклады и материалы. Секция 4. Психологические проблемы образования / Отв. ред. А. Л. Журавлев. Вып. 2. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2012. 69 с.

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

Ответственный редактор:

*член-корреспондент РАН и РАО,
доктор психологических наук, профессор
А. Л. Журавлев*

© Авторы докладов, 2012.

© МосГУ, 2012.

К вопросу об особенностях профессиональной ориентации студентов

*М. В. Муконина (Москва, Московский гуманитарный университет) **

Поднимается проблема профессиональных ориентаций современной студенческой молодежи. Анализируются профессиональные мотивы и направленность студентов, их связь с личностными, половозрастными и социально-демографическими факторами.

Ключевые слова: студенческая молодежь, профессиональные мотивы, индивидуальные потребности, общечеловеческие ценности, профессиональная направленность, личностные качества, половозрастные и социально-демографические характеристики.

Проблемы профессиональной направленности студентов, мотивов выбора ими профессии и места получения соответствующего базового образования, а также путей последующей успешной самореализации продолжают оставаться актуальными. В связи со значительными социально-экономическими и политическими изменениями в российском обществе, заинтересованностью государства в развитии новых, инновационных технологий большие надежды возлагаются на теперешних студентов и молодых специалистов. Чтобы создать максимально благоприятные условия для стимулирования молодежи к инновационной деятельности необходимо изучить ее потребности, нужды, мотивы, ценностные ориентации и профессиональные предпочтения.

С точки зрения существующих концепций мотивации, по мнению Ш. Ричи, П. Мартина (Ричи, Мартин, 2004: 25), заинтересованность человека в своей работе связана с потребностями и условиями его существования. В классической теории делается предположение, что главным трудовым мотивом является высокий заработок, обоснованный более высоким результатом работы. Люди сознательно выбирают такую стратегию трудового поведения, которая в финансовом отношении им более выгодна. С позиции теории А. Маслоу, на которую опираются современные исследователи проблемы мотивации труда Д. Шульц, С. Шульц (Шульц, Шульц, 2003: 125), потребности людей, удовлетворяемые с помощью работы, выстраиваются в строгую иерархию.

* **Муконина Марина Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и этнической психологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-56-11. E-mail: pallados@mail.ru

Потребности более низкого уровня необходимо удовлетворять раньше, чем потребности более высокого уровня. Эта теория объяснила, почему у людей возникают разные потребности и почему тому или иному работнику в разное время следует предлагать различные стимулы. Она также обратила внимание специалистов на то, что размер зарплаты может служить только удовлетворению потребностей низшего уровня, поэтому необходимо шире применять стимулы, действующие на удовлетворение высших потребностей, к которым относятся: коллективная (командная) организация работы; поддержка и развитие социальной активности работников вне рамок организации; повышение содержательности и разнообразия трудовых функций; делегирование, привлечение работников к формулировке целей и выработке решений; карьерное продвижение.

Дальнейшее развитие этого подхода связано с двухфакторной моделью Ф. Герцберга, который утверждает, что людям присущи два вида потребностей: потребность избегать страданий и потребность психологического роста. Чтобы оградить работников от страданий или неудовлетворенности, в организации должны быть созданы благоприятные условия труда. Существуют так называемые «гигиенические факторы», помогающие предотвратить неудовлетворенность сотрудников работой: «подходящий» руководитель, условия труда, статус, жалование, межличностные отношения, прочность положения. Психологический рост, в свою очередь, связан с удовлетворением потребности в содержательной работе. Факторы, определяющие содержание работы: выполнение задания, признание успеха, рост ответственности и профессионализма — обозначаются термином «мотиваторы». Таким образом, стоит перенести внимание организации на потребности служащих в успехе и самовыражении, поскольку именно таким путем можно стимулировать их поведение, тогда как улучшение условий труда просто снимает неудовлетворенность. Эффективное управление именно мотивирующими факторами принесет работнику удовлетворение от своего труда, повысит его активность и инициативу. На зарплату и другие гигиенические факторы работник будет обращать внимание только в том случае, если считает их реализацию неадекватной или несправедливой.

Вместе с тем, основные результаты подобных исследований получены при изучении профессиональной деятельности уже работающих специалистов, соответственно, не всегда применимы для объяснения закономерностей трудового поведения учащейся молодежи. Что же

касается студенчества, то чаще изучение этой возрастной категории связано с проблемами учебной мотивации.

Таким образом, психологических исследований, направленных на определение специфики профессиональной ориентации студенческой молодежи перед ее непосредственным включением в профессиональную деятельность, явно не много.

Исходя из этого, целью проведенного психологического исследования явилось изучение профессиональной ориентации, некоторых личностных качеств и социально-демографических характеристик студентов. В исследовании приняли участие 100 студентов (47 мужского и 53 женского пола), в возрасте от 16 до 20 лет; 78 человек обучаются на бюджетной основе, 22 человека — на платной. Предполагалось, что современные студенты, хоть и обучаются в одном учебном заведении, отличаются своей профессиональной направленностью, и эти различия связаны, в том числе, с их личностными особенностями.

В качестве метода изучения мотивационной направленности использовалась методика «12 факторов мотивации» Ш. Ричи, П. Мартина. Для оценки личностных особенностей студентов применялся 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла. Обработка полученных данных осуществлялась методами дескриптивной статистики, кластерного анализа (с использованием техники K-means), Т-критерия Стьюдента (для независимых выборок).

В ходе исследования была определена иерархия профессиональных мотивов студентов. На первом месте в ней выступает «высокая заработная плата и материальное вознаграждение» (39,2 балла). Это указывает, что движущей силой большинства молодых людей, принявших участие в исследовании, являются деньги, высокий заработок и материальное поощрение. Деньги нужны не только для содержания дома и семьи, но и представляют самостоятельную ценность. На втором месте находится «ориентация на интересную общественно полезную работу» (34,0 балла). У молодых людей есть выраженная потребность быть востребованными, найти себя в интересной и полезной работе. Также на высоком месте расположен мотив «самосовершенствования» (33,9 балла). Студенты заинтересованы в личностном росте и развитии. Заметным выступает мотив «завоевания признания со стороны других» (33,2 балла), что говорит о значимости внешней оценки для молодежи, в целом. Наименее всего обследованным лицам важны «возможности для оказания влияния и власти» (22,5 балла), «формирование и поддержание долгосрочных и

стабильных взаимоотношений» (25,0 балла). Молодым людям не присущи желание руководить другими, настойчивое стремление к конкуренции и влиятельности. Они пока не видят необходимости формировать и поддерживать стабильные долгосрочные взаимоотношения.

Выявлены некоторые личностные качества, присущие психологическому портрету обследованных студентов. Их отличают повышенная щепетильность, подозрительность, обидчивость и педантизм ($L = 7,4$ балла). Они чувствительны и впечатлительны, склонны к самоанализу, не всегда уверены в себе ($O = 6,6$ балла), отличаются чертами радикализма, ставят под сомнения позиции авторитетов ($Q1 = 6,6$ балла). Вместе с тем, они общительны, готовы к сотрудничеству ($A = 6,1$ балла), обладают достаточным уровнем развития общих интеллектуальных способностей ($B = 6,4$ балла), необходимым самоконтролем ($Q3 = 6,2$ балла). Проявляют умеренные черты доминирования ($E = 6,0$ балла), при необходимости способны проявлять лидерские качества. Однако они не всегда дисциплинированы и упорядочены ($G = 4,9$ балла), склонны к простодушию и непосредственности ($N = 4,9$ балла).

При помощи кластерного анализа (с использованием техники K-means) студенческая выборка разделилась на две группы, в зависимости от преобладающих у ее представителей профессиональных мотивов. Студенты, отнесенные к первой группе из 27 человек (что составляет четверть выборки), имеют более гармоничный профиль мотивационных характеристик. Они практически в равной степени ориентированы на получение высокой заработной платы, материального поощрения и на самосовершенствование, личностный рост и развитие. Их также привлекает социальное признание, возможности для решения в ходе деятельности задач повышенной сложности.

Таким образом, студентов, отнесенных к первому типу можно назвать ориентированными на «гармоничную самореализацию» в деятельности.

Среди явных приоритетов студентов второй группы, к которым принадлежит большинство обследованных — это 73 человека (что составляет почти три четверти выборки), с большим отрывом выступают стремление к получению высокой заработной платы и материального поощрения, а также желание работать в благоприятных условиях и комфортной обстановке. Менее всего они стараются ставить перед собой задачи повышенной сложности и решать их, не испытывают потребности

во влиянии и власти, что говорит об отсутствии выраженных профессиональных амбиций.

Соответственно, студентов этого типа можно считать ориентированными на «гигиенические факторы» или инструментальные профессиональные ценности.

Анализ социально-демографических характеристик представителей выделенных типов показывает, что юноши и девушки распределены в них почти одинаково. По фактору пола существенных различий между студентами с разными мотивационными ориентациями не выявлено.

Так, среди студентов, принявших участие в исследовании, есть лица, совмещающие обучение с временной подработкой (их 45 человек), причем большинство именно неработающих студентов ориентированы на «инструментальные ценности», т. е. на «гигиенические» факторы. Вместе с тем, среди молодых людей, ориентированных на «гармоничную самореализацию» число работающих и незанятых в какой-либо деятельности одинаково.

Исследование также показало, что вне зависимости от основы обучения (платной или бюджетной) среди студенческой молодежи преобладают более чем в два раза лица, ориентированные на «инструментальные ценности».

При помощи Т-критерия Стьюдента (для независимых выборок) был проведен сравнительный анализ личностных качеств студентов с разными профессиональными ориентациями. Студенты с разными профессиональными ориентациями отличаются по уровню развития некоторых личностных качеств. В частности, стремящиеся к «гармоничной самореализации» более общительны, склонны к сотрудничеству и совместной деятельности, дружелюбны и открыты для взаимодействия ($A=6,34$ стэна); им свойственно легко, с некоторой беззаботностью относиться к жизненным проблемам и трудностям ($F=5,89$ стэна); они предпочитают довольно быстро принимать решения и действовать в зависимости от конкретной ситуации ($H=6,15$ стэна).

Студентов второго типа, ориентированных на «инструментальные ценности», от первого отличает большая осмотрительность, недоверчивость и настороженность ($L=8,04$ стэна). Они в большей степени замкнуты, склонны к соперничеству, индивидуалистичны; стремятся к независимому принятию решений и удовлетворению личных потребностей и интересов ($Q2=6,30$ стэна).

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что в иерархии профессиональных мотивов современных студентов высшие позиции занимают (в порядке убывания) высокая заработная плата и материальное вознаграждение; ориентация на интересную общественно полезную работу; стремление к самосовершенствованию и завоеванию признания со стороны окружающих.

Обобщенный психологический портрет молодежи студенческого возраста отличают повышенная щепетильность, склонность к подозрительности, обидчивости и конкуренции. Они чувствительны и впечатлительны, склонны к самоанализу, не всегда уверены в себе. Им присущи черты радикализма, при этом они вполне общительны, готовы к сотрудничеству, обладают достаточным уровнем развития общих интеллектуальных способностей и самоконтроля; проявляют умеренные черты доминирования, в сочетании с простодушием и непосредственностью.

Выделено два типа профессиональных ориентаций студентов в деятельности. Ориентация на «гармоничную самореализацию», в которой оптимально соотнесены материальная заинтересованность и высшие потребности в личностном саморазвитии, определена у четверти студенческой выборки. Второй тип профессиональной ориентации — на «инструментальные ценности», — имеет в своей основе «гигиенические факторы», связанные с приоритетом лишь финансовой выгоды и комфортом рабочей обстановки. Установлено, что три четверти студентов, принявших участие в исследовании, вне зависимости от пола, ориентированы на инструментальные ценности, причем большинство из молодых людей являются неработающими и обучаются на бюджетной основе.

Студенты с разными профессиональными ориентациями различаются по уровню развития некоторых личностных качеств. Лица, ориентированные на самореализацию, более общительны, склонны к сотрудничеству и совместной деятельности, дружелюбны и открыты; легко относятся к жизненным проблемам, более быстро принимают решения и адаптируются к изменяющимся условиям. Студентов, ориентированных на инструментальные ценности, отличает большая осмотрительность, настороженность, закрытость и индивидуалистичность. Именно эти личностные качества во многом определяют прагматическую ориентацию молодых людей указанной возрастной категории.

Таким образом, полученные в исследовании данные указывают, что уже в студенческий период, основываясь на личностных особенностях, можно с определенной долей вероятности оценить профессиональную ориентацию будущих молодых специалистов. Для большинства студенческой молодежи, в период обучения профессии более значимыми являются «гигиенические факторы», т. е. контекст, обеспечивающий необходимые условия безопасного существования. Лишь у четверти молодых людей уже на ранних этапах профессионализации можно увидеть ориентацию на успех и самовыражение.

Список литературы

Ричи, Ш., Мартин, П. (2004) Управление мотивацией. М. : Юнити.

Шульц, Д., Шульц, С. (2003) Психология и работа. М. : Питер.

Интеллектуальные системы формирования ментальных репрезентаций у специалистов *

*А. А. Обознов (Москва, Институт психологии РАН, Московский гуманитарный университет) ***

Обсуждаются условия и предпосылки разработки интеллектуальных систем формирования у специалистов ментальных репрезентаций, необходимых для решения профессиональных задач. Анализируются результаты исследований эталонных ментальных репрезентаций.

Ключевые слова: ментальные репрезентации, организация знаний у специалиста, профессиональные задачи, интеллектуальные системы.

Решение профессиональных задач предполагает обязательное наличие у специалистов ментальных репрезентаций об объекте, средствах и условиях их деятельности. От степени соответствия содержания и структуры таких репрезентаций требованиям задач зависит

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 11-07-00720а.

** **Обознов Александр Александрович**, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией инженерной психологии и эргономики Института психологии РАН, профессор кафедры социальной и этнической психологии факультета психологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (917) 537-23-22. E-mail: aao46@mail.ru

профессиональная успешность специалиста. В этой связи, ставится вопрос о разработке интеллектуальных систем формирования у специалистов ментальных репрезентаций, необходимых для решения профессиональных задач.

Главное отличие интеллектуальных систем от других программных средств основывается на понятии «уровень знаний» (knowledge level), введенное А. Ньюэллом (A. Newell, 1982). Он предложил в процессе создания интеллектуальных систем выделять кроме уровня выполнения (решения) задачи ещё и уровень знаний, отражающий модель поведения человека при её решении. То есть, в этом понятии воплощается идея создания такой системы, которая реализовывала бы рациональное поведение с точки зрения внешнего наблюдения. Описание уровня знаний должно включать: знания о целях функционирования системы; знания о способах определенных действий; знания о действиях, приводящих к достижению целей. Любая интеллектуальная система должна содержать базу знаний, под которой понимается совокупность знаний, относящихся к некоторой предметной области и представленных на формальном (специальном) языке таким образом, чтобы на их основе с помощью механизма вывода можно было осуществлять рассуждения относительно решаемой задачи.

Разработка интеллектуальных систем формирования ментальных репрезентаций предполагает существование двух обязательных предпосылок. Первая предпосылка — наличие научных представлений о закономерностях организации знаний и сведений, хранящихся в памяти человека. Вторая предпосылка — определение эталонных ментальных репрезентаций, то есть понимание того, какими должны быть их содержание и структура у специалистов в конкретной предметной области.

Представления о закономерностях организации знаний и сведений, хранящихся в памяти человека, в течение длительного времени исследуются в когнитивной психологии. Анализ результатов этих исследований позволяет сформулировать следующие итоги. Выявлено три вида рассматриваемых знаний: знания об объектах, знания о ситуациях и событиях, а также знания о действиях. Как показано в обобщающих исследованиях Д. Р. Андерсона и Б. М. Величковского, каждому виду знаний соответствуют определенные способы их организации (структурирования). Так, знания об объектах структурируются с помощью способов «понятие — признак», «понятие — прототип» и др., о событиях — с помощью сценариев, о ситуациях — с помощью фреймов (Андерсона,

2002; Величковский, 2006). Знания о действиях могут структурироваться с помощью иерархической сети действий, умственной схемы «результат действия — способ действия — предварительные условия для выполнения действия», а также других способов (Ришар, 1998).

В итоге проведенного анализа исследований о содержании ментальных репрезентаций, которые используются специалистами в своих предметных областях, можно сделать следующие выводы. Наиболее полные представления о том, какими бывают содержания ментальных репрезентации, получены при изучении деятельности операторов энергосистем (Галактионов, 1992 и др.), летчиков (Завалова, Ломов, Пономаренко, 1986), а также ряда других специалистов (Ошанин, 1999).

Однако исследований, результаты которых отвечают на вопрос, какими должны быть содержания эталонных ментальных репрезентаций для успешного решения профессиональных задач, проведено явно недостаточно. Немногочисленными примерами таких исследований являются работы по извлечению экспертных знаний у наиболее опытных и успешных специалистов (Червинская, 2010).

Таким образом, можно считать, что необходимые предпосылки для разработки интеллектуальных систем формирования ментальных репрезентаций у специалистов наличествуют в разной степени. Сформированы достаточно полные общие представления о закономерностях организации знаний и сведений, хранящихся в памяти человека (первая предпосылка). Вместе с тем, понимание того, какими должны быть эталонные ментальные репрезентации у специалистов в конкретной предметной области (вторая предпосылка), достигнуто в отношении очень ограниченного круга профессий.

В итоге проведенных нами исследований, были определены содержание и структура эталонных ментальных репрезентаций у операторов атомных станций. В настоящее время проводятся исследования ментальных репрезентаций врачей о функционировании личности и организма человека. Результаты этих исследований станут основой для разработки прототипов интеллектуальных систем формирования эталонных ментальных репрезентаций у специалистов.

Список литературы

Андерсон, Дж. (2002) Когнитивная психология. СПб. : Питер.

Величковский, Б. М. (2006) Когнитивная наука: Основы психологии познания : В 2т. / Б. М. Величковский. М. : Смысл ; Издательский центр «Академия». Т. 2.

Галактионов, А. И. (1992) Системное исследование психических образов, формируемых оператором-технологом // Системный подход в инженерной психологии и психологии труда. М. : Наука. С. 92–105.

Завалова, Н. Д., Ломов, Б. Ф., Пономаренко, В. А. (1986) Образ в системе психической регуляции деятельности. М. : Наука.

Ошанин, Д. А. (1999) Предметное действие оперативный образ : Избранные психологические труды. М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК».

Ришар, Ж. Ф. (1998) Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений. М. : Изд-во «Институт психологии РАН».

Червинская, К.Р. (2003) Компьютерная психодиагностика. СПб. : Изд-во «Речь».

Формирование готовности студентов к профессионально-личностному саморазвитию с использованием рефлексивно-деятельностного подхода

*Т. П. Осипова (Кострома, Костромской государственный
университет им. Н. А. Некрасова)**

В статье рассматривается проблема формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию с использованием рефлексивно-деятельностного подхода. Анализируются результаты опроса, посвященного выявлению наличия мотивации к профессиональному самосовершенствованию у студентов вуза.

Ключевые слова: готовность студентов к профессиональному самосовершенствованию, рефлексивно-деятельностный подход.

Педагогическая наука сегодня, решая проблему подготовки выпускника, соответствующего требованиям современного общества, обращается к компетентности как интегративному качеству личности, способствующему не только усвоению знаний и умений, но и реализации их на практике. В связи с этим готовность студентов к профессиональному

* **Осипова Татьяна Павловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры зоологии и географии Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Тел.: +7 (4942) 31-02-71. E-mail: otp-7@mail.ru

самосовершенствованию рассматривается нами в качестве одного из средств формирования профессиональной компетентности. Студенческий возраст — это период становления нового уровня самосознания, выработки собственной жизненной позиции, профессионального самоопределения и начала профессиональной самореализации. В этот период происходит интенсивное развитие рефлексии, осознание себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью.

Тем не менее, значительная часть преподавателей вузов придерживается «информационной» программы образования. В практике построения образовательного процесса в вузе отмечается доминирование трансляционного, репродуктивного характера обучения, зачастую отсутствие фокуса на результат, недостаточно широкое использование форм и методов, стимулирующих конструктивную творческую активность личности в образовательном процессе. Для контроля качества образования зачастую используются традиционные формы: устные ответы, письменные контрольные работы, закрытые тесты. В повседневной жизни большинства студентов отмечается социальный инфантилизм, неготовность к принятию решения, осуществлению выбора, принятию ответственности на себя. Поэтому перед системой высшего профессионального образования стоит цель не только профессиональной подготовки, но и создания условий для становления личности как субъекта собственных жизненных перспектив (личностных и профессиональных), воспитание человека как субъекта собственной жизнедеятельности, развития и постоянного саморазвития каждого профессионала. Высшее учебное заведение призвано предоставить студентам возможность продуктивного решения центральных задач возраста, грамотно ввести их в смыслы, назначение и ценности, содержание будущей профессии, способствовать их трансформации из объекта социальных воздействий в субъект профессионального образования и деятельности, формировать у студентов потребность и способность к профессионально-личностному саморазвитию, готовность студентов к профессиональному самосовершенствованию. В связи с этим актуальным становится поиск вариантов стимулирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию.

Все выше сказанное позволяет зафиксировать ряд противоречий, выявленных в области формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию:

- между потребностью общества в студентах готовых к профессиональному самосовершенствованию, к постоянному расширению и обогащению своих знаний, постоянному росту мастерства и недостаточным вниманием в теории и современной образовательной практике вузов к созданию условий, выявлению закономерностей и принципов, способствующих формированию готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию;

- между происходящей в России модернизацией системы высшего образования и недостаточной разработанностью методологических и организационно-методических аспектов подготовки студентов к профессиональному самосовершенствованию в период обучения в вузе,

- между профессиональными требованиями, предъявляемыми к студенту, и социально-профессиональными возможностями, которые предоставляются ему в ходе профессионализации;

- между профессиональными притязаниями, возможностями студента и его встречными требованиями к условиям профессионализации;

- между творчески развивающейся в процессе учения личностью студента и относительной неизменностью форм и методов обучения с 1 по 5 курс;

- между осознанием большинством преподавателей вузов значения готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию как важнейшей профессионально-личностной характеристики и их неподготовленностью стимулировать ее развитие в образовательном процессе;

- между необходимостью проведения мониторинга процесса формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию и отсутствием критериев и показателей уровней ее сформированности.

В связи с этим встает проблема, каковы теоретические и методические основы формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию.

Готовность к профессиональному самосовершенствованию понимается нами как сложное интегративное образование, которое проявляется в потребности и умении организовывать и осуществлять профессиональное саморазвитие на основе целенаправленной профессиональной активности студентов.

Мы выделяем следующие компоненты готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию:

- мотивационно-ценностный — положительное отношение к будущей профессиональной деятельности, потребность постоянно совершенствоваться в своей профессиональной деятельности;
- эмоционально-волевой — способность добиваться положительных результатов в своей профессиональной деятельности, устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов;
- содержательно-определенный — теоретические и эмпирические знания в области профессиональной деятельности, а также знания о себе как субъекте профессиональной деятельности, представления об особенностях профессиональной деятельности, требованиях к профессионалу, владение способами профессиональной деятельности, специальными умениями и навыками;
- рефлексивный — способность проанализировать ход и результаты собственной профессиональной деятельности, видеть целостность линии профессионального развития.

Формирование готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию мы определяем как педагогически организованный циклический процесс, требующий постоянного осмысления потенциальных возможностей студента как профессионала и стимулирующий его профессиональное и личностное развитие, что является основой рефлексивно-деятельностного подхода.

В рамках нашего исследования нужно отметить, что рефлексивно-деятельностный подход позволяет рассматривать рефлексивность в качестве механизма развития и реализации деятельности, в свою очередь, деятельность является предметом рефлексии. Во-первых, рефлексия как процесс направляется представлением о результате, который должен быть достигнут личностью, и заключается в соотношении всех элементов, составляющих содержание конкретной деятельности с ее целью. Направленность на освоение деятельности в целом отличает рефлексивный процесс от других сознательных процессов и позволяет трактовать его как интегративный. Кроме того рефлексия может выступать в качестве системного механизма самоорганизации личности студента, что ведет к повышению уровня осмысленности жизни, формированию адекватной самооценки и уровня притязаний, повышению мотивации учебно-профессиональной деятельности, становлению профессионального самосознания, способствуя формированию готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию. Во-вторых, для рефлексии

характерны сущностные свойства деятельности: целенаправленность, преобразующий характер, предметность, осознанность.

Рефлексивно-деятельностный подход может быть реализован на основе ряда принципов, среди которых мы выделяем принцип акмеологического сопровождения в реализации потенциалов профессионального самосовершенствования студентов. Реализация этого принципа предполагает расширение субъектных функций студентов в педагогическом процессе, включение в содержание занятий субъектного опыта студентов, обучение студентов самостоятельному выявлению затруднений и реконструированию их причин посредством развития интеллектуальной и личностной рефлексии, развитие у студентов умений управлять своей учебной и профессиональной деятельностью. Подробнее процесс формирования рефлексивной позиции студентов, с выделением этапов описан в статье Т. П. Осиповой (Осипова, 2012: 165).

Мотивация к профессиональному самосовершенствованию это значимость для студента будущей профессии как средства удовлетворения своих потребностей и реализации себя как профессионала, понимание значимости самосовершенствования. С целью определения наличия мотивации к профессиональному самосовершенствованию нами был проведен опрос среди студентов заочного отделения, обучающихся по специальности «География» на факультете естествознания КГУ им. Н. А. Некрасова в количестве 45 человек. Студентам 1 и 2 курсов были заданы следующие вопросы по теме «Мои профессиональные планы»:

1) мои цели и задачи (профессиональные и личные); 2) предполагаемая профессиональная деятельность; 3) моя программа действий по реализации, поставленных целей; 4) мои точки роста; 5) закончите предложение «чтобы стать профессионалом я должен...»

Рассмотрим полученные результаты. По первому вопросу «мои цели и задачи (профессиональные и личные)» были получены следующие ответы: «закончить университет и получить диплом о высшем образовании» (79%), «приобрести жизненный опыт, завести новых друзей, расширить свой кругозор».

«Предполагаемая профессиональная деятельность» — если суммировать, были получены 2 варианта ответа: «Я хочу чтобы мой диплом не просто лежал на полке и пылился, а чтобы я его подтвердил, т. е. пойти работать в школу по профессии» (57%) и «Нет желания работать по профессии» / «Вряд ли я пойду работать в школу учителем

географии», что показывает неудовлетворенность выбранной профессией и характеризует степень позитивности отношения к выбранной профессии.

«Моя программа действий» предусматривает, по мнению студентов, развитие личных качеств (силы воли, терпения, усидчивости) — 52%, профессиональных качеств (коммуникативных) — 28%, участие в научной деятельности, а также необходимость самосовершенствования отмечается большинством студентов, независимо от предполагаемого места работы.

«Мои точки роста» в реализации поставленных целей могут помочь: связи («знакомство с высокопоставленными лицами») — 46%, помощь родителей, собственная активность («участие в конкурсной деятельности, научно-практических конференциях»).

«Чтобы стать профессионалом я должен...», по мнению студентов, получить диплом о высшем образовании — 64%, заниматься самообразованием («расширять свой кругозор», «пополнять свои знания и умения» «учиться и практиковаться», «участвовать в профессиональных конкурсах»).

Устойчивое положительное отношение личности студента к себе как субъекту предстоящей профессиональной деятельности выступает в качестве критерия готовности студента к профессиональному самосовершенствованию. Как показало наше исследование, положительное отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности характерно не для всех студентов младших курсов. В частности, 57% студентов считают, что смогут стать хорошим профессионалом в будущем. Выявленные в опросе негативные тенденции в формировании готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию говорят о необходимости специальной работы по управлению этим процессом. Результатом этой работы будет являться формирование активного субъекта профессионального самосовершенствования, способного анализировать свои жизненные и профессиональные цели, мотивы, возможности и реализовывать профессиональные и жизненные перспективы.

Список литературы

Осипова, Т. П. (2012) Рефлексивно-деятельностный подход к профессиональной подготовке студентов // Ярославский педагогический вестник. № 1. С. 163–167.

Подход к проблеме самоопределения в работах зарубежных авторов¹

*В. П. Позняков (Москва, Московский гуманитарный университет,
Институт психологии РАН) *,
Н. Ю. Ефимова (Москва, Институт психологии РАН) ***

В статье приводятся основные концепты и понятия теории самоопределения, разрабатываемой зарубежными авторами. Также обозначается место данного подхода в исследованиях мотивационно-потребностной сферы человека.

Ключевые слова: теория самоопределения, потребности.

Зарубежные исследователи теории самоопределения разделяют мотивацию на автономную и управляемую. В свете исследований психологии предпринимательства интерес вызывает автономная, вызванная не внешними или внутренними стимулами, а переживанием той или иной деятельности как лично значимой.

В теории самоопределения (Деси, Райан, 2000: 227) постулируются три внутренних потребности, удовлетворение которых необходимо для процветания личности, а именно: потребность в автономии, компетенции и привязанности.

Первая потребность, в автономии, представляет врожденное желание личности чувствовать собственную волю и испытывать чувство выбора и психологической свободы, совершая деятельность. Хотя концепт автономии в теории самоопределения (далее по тексту — ТСО) и соотносится с представлениями об автономии, принятыми в организационной психологии, у него есть свои отличия. Р. Карасек, к примеру, приравнивал автономию к свободе принятия решений и контролю за использованием навыков. Дж. Р. Хэкман и Г. Р. Олдхэм определяли автономию как «существенную свободу, независимость и личную свобода действий при планировании работы и определении

¹ Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ (грант № 12-06-12042-в «Информационно-исследовательская база данных “Социальная психология российского предпринимательства”»).

* **Позняков Владимир Петрович**, профессор, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии Института Психологии РАН. E-mail: pozn_v@mail.ru

** **Ефимова Надежда Юрьевна**, аспирант лаборатории социальной и экономической психологии Института Психологии РАН. E-mail: efimi07@rambler.ru

методов ее выполнения». Во-первых, в отличие от ТСО, где речь идет о субъективном переживании психологической свободы и выбора при вовлеченности в деятельность, данные определения приписывают автономии рабочую характеристику. Во-вторых, несмотря на то, что автономия в качестве рабочей характеристики может содействовать чувству психологической свободы, люди могут испытывать удовлетворение автономией, полагаясь на других или даже выполняя их просьбы (Фортъе и др., 1997: 1162).

Вторая потребность, в компетенции, определяется как врожденное желание личности чувствовать результативность при взаимодействии со средой. Она проявляется в склонности познавать и воздействовать на окружение и заниматься сложными заданиями, чтобы проверить и расширить навыки. Удовлетворение этой потребности позволяет индивидам приспособливаться к сложной и меняющейся среде, в то время как неудовлетворенность может вылиться в беспомощность и отсутствие мотивации (Деси и Райан, 2002: 342). Потребность в компетенции не вызывает споров в организационной психологии. Подобные конструкты встречаются в мотивационной теории ожидания В. Врума и теории самоэффективности А. Бандуры, хотя здесь стоит упомянуть и различия. А именно: итоговые ожидания и самоэффективность представляют собой приобретенные познания в отношении способностей личности успешно выполнять особые будущие задания. Поэтому, эти аспекты оцениваются позитивно, поскольку помогают достичь желаемых целей. Потребность в компетенции, с другой стороны, представляет собой врожденную потребность. Удовлетворение данной нужды касается более общего, эмоционального переживания эффективности как следствия завершенного задания. Несмотря на концептуальные отличия между самоэффективностью и потребностью в компетенции, оба понятия коррелируют на эмпирическом уровне (Деси и Райан, 2002: 349).

Потребность в принадлежности, связанности определяется как врожденная склонность личности чувствовать связь с другими, то есть чувствовать себя членом группы, заботиться и чувствовать заботу (Вильямс, Деси, 1996: 770). Потребность в связанности удовлетворяется когда люди испытывают чувство общности и развивают близкие и интимные отношения с другими. Предположение, что индивидуумы имеют природную тенденцию включаться в социальную среду и извлекать пользу от того, что о них заботятся, одинаково акцентируется в экспериментальных подходах, таких как теория привязанности Д. Боулби.

Это согласовывается с такими концептами организационной психологии как социальная поддержка и одиночество на работе (Дуда и др., 2005: 412)

Точка зрения на базовые психологические потребности в ТСО несколько отличается от других известных теорий. В отличие от теории А. Маслоу, ТСО не предполагает иерархичного порядка потребностей и очередности их удовлетворения. Д. МакКлелланд полагает, что потребности приобретаются через социализацию и обучение. В ТСО базовые потребности рассматриваются скорее как врожденные стремления, подобные биологическим потребностям. Д. МакКлелланд обращает внимание на различия в интенсивности потребностей или важности человека быть привязанным к определенным потребностям, он полагает, к примеру, что люди с сильной потребностью в успехе более мотивированы в ситуациях достижения, чем люди с более слабой потребностью в успехе. В ТСО акцент делается не на личностных различиях в интенсивности потребностей, а на степени удовлетворения основных нужд, которую может достигнуть личность, как наиболее важном определяющем факторе в успешном функционировании (Деси и Райан, 2000: 267).

В широком понимании, теория самоопределения является мотивационной. Три базовые потребности — в автономии, компетенции и связанности — рассматриваются как врожденные, образуя, согласно авторам, «автономную» мотивацию человека. Автономная мотивация тесно связана с чувством личностной значимости той или иной деятельности, в отличие от управляемой мотивации, которая связана больше с внутренними и внешними стимулами.

Список литературы

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000) The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior // *Psychological Inquiry*. No. 11. P. 227–268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002) Self-determination research: Reflections and future directions // E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). *Handbook on self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press. P. 431–441.

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005) A test of self-determination theory in school physical education // *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 75. P. 411–433.

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003) A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions // Journal of Educational Psychology. Vol. 95. P. 97–110.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout // Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 72. P. 1161–1176.

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996) Internalization of biopsychosocial values by medical students : A test of self-determination theory // Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 70. P. 767–779.

Особенности учебной мотивации студентов психологов

*Е. Б. Редькина (Москва, Столичная финансово-гуманитарная академия) **

Обсуждаются особенности мотивационной сферы студентов.

Ключевые слова: мотив, мотивация, деятельность учения, учебная деятельность.

В условиях высшей школы проблема повышения эффективности обучения связана с увеличением числа вузов, резким увеличением числа дипломированных выпускников при относительно стабильном числе вакансий. Актуальность проблемы отражена и в концепции модернизации российского образования, где в качестве основной задачи профессионального образования признана подготовка конкурентоспособного работника, стремящегося к постоянному развитию. Решение этой задачи невозможно без активной целенаправленной деятельности самих студентов.

Анализ многочисленных исследований, посвященных различным аспектам изучения учебной мотивации, показывает, что, с одной стороны, учебная мотивация традиционно выступает объектом изучения специалистов, но, с другой стороны, особенности развития учебной мотивации в студенческом возрасте нуждаются в более глубоком исследовании.

* **Редькина Елена Борисовна**, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии Столичной финансово-гуманитарной академии. Тел.: +7 (916) 182-45-75. E-mail: eredkina@mail.ru

Даже понятийный аппарат проблемы мотивации неоднозначен и требует уточнения. Психологи по-разному определяют понятие «мотив»: это потребности и влечения, побуждения и склонности (Х. Хекхаузен); это представления и идеи, чувства и переживания (Л. И. Божович); это установки (А. Маслоу); это соображение, по которому субъект должен действовать (Ж. Годфруа); это побуждение к действию, опредмеченная потребность (А. Н. Леонтьев) и т. д. Но, несмотря на различные мнения, авторов объединяет признание его побуждающей роли.

Наряду с понятием «мотив» часто используется термин «мотивация». Некоторые авторы используют понятия «мотив» и «мотивация» как синонимичные. Хотя, вероятно, более адекватным является понимание мотивации как более широкого по отношению к мотиву явления, как совокупность потребностей, мотивов и целей, которая формируется и развивается в течение всего онтогенеза. В мотивационной сфере выделяют мотивацию общения, мотивацию просоциального поведения, мотивацию учебной деятельности (учебную мотивацию), статусную мотивацию личности.

В литературе представлен разнообразный материал об особенностях учебной мотивации (В. В. Давыдов, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, Е. П. Ильин, В. Ф. Моргун, А. Б. Орлов, Р. Р. Бибрих и др.). Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения. Деятельность учения представляет собой субъект-субъектную деятельность студента и преподавателя, включающую в себя учебную деятельность студента и педагогическую деятельность преподавателя. Учебная деятельность направлена на усвоение достижений культуры и науки, накопленных человечеством; имеет общественный смысл и оценивается обществом; соответствует общественным нормам обучения и протекает в специальных общественных учреждениях.

Мотивация учения представляет собой систему целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, способами познания, сознательно относиться к учению, быть активным в учебной деятельности. Учебная деятельность поддерживается сложной многоуровневой системой мотивов. Здесь можно говорить о мотивах, связанных с самой учебной деятельностью и с тем, что лежит вне учебной деятельности.

Личность имеет две ведущие мотивационные системы: внешнюю и внутреннюю. Известно, что внутренняя мотивация обладает большей

побуждающей силой. В то же время существующая система обучения ориентирована в основном на систему внешней мотивации.

И. А. Зимняя выделяет несколько условий, способствующих развитию интереса к учению: разнообразие учебного материала и приемов учебной работы; новизна учебного материала; опора на имеющиеся знания при освоении нового материала; эмоциональная окраска учебного материала (Зимняя, 1997).

В психологической литературе описаны следующие условия развития внутреннего мотивирования учения:

- свобода выбора (вуза, специальности, формы обучения и т. д.);
- индивидуализация задач обучения (исходя из запросов обучающегося);
- ориентировка на индивидуальные стандарты достижений (Х. Хекхаузен);
- снижение (вплоть до снятия) внешнего контроля;
- субъектное общение с другими представителями образовательного процесса — преподавателем, учебным коллективом (В. Ф. Моргун);
- высокий профессионализм педагога;
- использование программ мотивационного тренинга.

В высшей школе субъектом учебной деятельности выступает студент, который направлен на освоение предмета и обладает определенными предпосылками для этого (системы регуляции деятельности, в том числе и сформированные мотивационные механизмы, задатки и способности, психофизиологическая, психическая и социальная зрелость для овладения той или иной деятельностью). Еще некоторое время назад желание поступить в вуз рассматривалось как показатель стремления человека получить профессию. В современных условиях многое изменилось (специалисты все чаще говорят о девальвации ценности образования).

Поступая в высшее учебное заведение, человек приобщается к особой категории людей — людей, овладевающих профессией. Естественно, что успешность овладения профессией определяется, с одной стороны, внутренними условиями — индивидуально-психологическими и личностными особенностями студентов (уровнем интеллектуального развития), а, с другой стороны, внешними условиями — уровнем организации учебно-воспитательного процесса. Связующим звеном между внутренними возможностями и внешними условиями выступает учебная мотивация.

Для того чтобы определить способы повышения эффективности обучения, необходимо знать особенности учебных мотивов студентов. Диагностика особенностей учебной мотивации проводилась на факультете психологии нескольких НОУ ВПО г. Москвы. В исследовании приняли участие 82 студента различных форм обучения.

Абсолютное большинство студентов (97%) продемонстрировало осознанность отношения к учебной деятельности. Среди студентов, пришедших в ВУЗ сразу со школьной скамьи, число испытуемых с преобладанием внешней и внутренней мотивации приблизительно одинаково (57 и 43%). Отметим, что среди студентов заочной формы обучения (более взрослых, имеющих больший жизненный опыт) число лиц с внутренней мотивацией значительно больше (28 и 72% соответственно).

Далее мы обратились к изучению особенностей «силы» учебных мотивов. Мы выяснили, что:

- у 17,5% учебные мотивы реализуются на уровне знаемых;
- 71,5% — на уровне действующих;
- у 11% — на уровне смыслообразующих мотивов.

Каждый девятый (13%) студент продемонстрировал утилитарно-прагматический личностный смысл — «учусь, чтобы не попасть в армию», «родители хотели, чтобы я училась». Отвечая на вопрос, что их привлекает в вузе, они давали такие ответы: «Ничего», «Здание приличное» и т. д.

Приблизительно такое же число студентов (18%) продемонстрировало ценностное отношение — «хочу помогать людям, оказавшимся в трудной ситуации», «хочу делать то, что у меня получается лучше других». Этим студентам вуз привлекал «возможностью получения востребованной специальности», «возможностью попробовать свои силы на практике».

Двое из троих студентов показали императивный личностный смысл — «сегодня для жизни нужно иметь диплом», «если я могу, почему бы и не поучиться в вузе?». Интересно, при этом, что все они высказывали заинтересованность в получении именно психологических знаний. Оценивая привлекательность вуза, они отмечали «близость метро», «наличие библиотеки», «возможность свободного посещения занятий».

Анализируя факторы, влияющие на развитие учебной мотивации (стимулирующие и препятствующие), мы выяснили, что все студенты с императивным и ценностным личностным смыслом в качестве стимулирующих факторов выделили:

- постоянное присутствие профессиональных ценностно-проблемных ситуаций;
- наличие большого числа практически ориентированных спецкурсов;
- использование групповых форм работ;
- активная реализация межпредметных связей;
- поддержка и персонифицированное внимание тьюторов и преподавателей;
- возможность выбора формы отчетности.

Препятствующие развитию внутренней мотивации факторы, называемые студентами, были не столь однородны: от материальных проблем до личных неприязненных отношений в группе.

В психологии высшей школы выделяют такие способы развития внутренней учебной мотивации:

- контекстное обучение (учение должно выступать особой формой личностной активности, обеспечивающей воспитание необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности специалиста через реализацию традиционных методов, но с ориентацией на профессиональное будущее (А. А. Вербицкий);
- «индивидуальное обучения через групповое» (Г. А. Китайгородская);
- личностно-ориентированное обучение (свободное развитие познавательных интересов самого субъекта обучения; что обуславливает необходимость переноса акцентов в процессах обучения с преподавания как процесса трансляции научной информации на деятельность учения);
- реализация гуманистической цели (решение накопившихся в процессе обучения путем проб и ошибок проблем обучающегося).

Перестройка традиционной практики обучения в должна идти по следующим направлениям:

- создание психологического климата доверия между педагогами и обучающимися;
- обеспечение сотрудничества в принятии решений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса;
- актуализация мотивационных ресурсов учения;
- развитие у обучающихся особых личностных установок, адекватных гуманистическому обучению;
- помощь всем участникам учебно-воспитательного процесса в их личностном развитии.

Главная задача развития мотивации учения — такая организация учебной деятельности, которая максимально способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности учащегося.

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволяет определить ряд условий, необходимых для развития эффективной учебной мотивации студентов. К ним относятся (Маркова, 1990):

- создание условий для развития ценностного личностного смысла учения;
- осознанное развитие целеполагания;
- поддержание интереса к учебной деятельности и учебному предмету через цикл вводных и обзорных лекций, актуализацию межпредметных связей и раскрытие значимости изучаемых дисциплин в будущей профессиональной деятельности (со стороны педагогического коллектива);
- преподавание учебных дисциплин через раскрытие сущности изучаемой реальности (3-й тип учения по П.Я.Гальперину) (со стороны преподавателей);
- организацию работы над предметом в малых учебных группах.

Список литературы

- Зимняя, И.А. (1997) Педагогическая психология. Ростов н/Д : Феникс.
Маркова, А. К. (1990) Формирование мотивации учения. М. : Просвещение.

Психоэмоциональный профиль студента — психолога

Л. М. Рудина (Московский гуманитарный университет)*

В статье рассмотрен концепт управления профессиональным интеллектом организации Дж. Б. Куинна; отмечен формат мастер-проекта, как современной модели интерактивного образования; представлены материалы исследования психоэмоциональных характеристик студентов — выпускников психологического факультета МосГУ.

Ключевые слова: профессиональный интеллект, мастер-проект, психоэмоциональный профиль.

Возможности профессии, которую двадцать лет назад руководители организаций позиционировали как «кадровик, девочка при шкафе» теперь выросли до уровня HR — бизнес-партнер. Сегодня выпускники университетов по специализации «Управление персоналом» обеспечивают в организации многообразные функции, в том числе — управление изменениями в организации и управление знаниями.

В последние годы специалисты заговорили об *управлении профессиональным интеллектом*. По мнению Дж. Брайана Куинна (James Brian Quinn) настоящий профессионал обладает комплексом знаний, которые он должен постоянно обновлять. Профессиональный интеллект организации действует на четырех уровнях, представленных здесь в порядке возрастания их значимости (<http://www.elitarium.ru>).

Уровни профессионального интеллекта

Когнитивное знание («что») — базовый уровень владения дисциплиной. Профессионалы достигают его в процессе серьезного обучения. Это знание необходимо, но отнюдь не достаточно для коммерческого успеха.

Передовые навыки («как») позволяют превратить «книжное знание» в эффективное исполнение. Способность применять правила той или иной дисциплины к сложным проблемам реального мира — наиболее распространенный уровень навыков среди профессионалов.

Системное понимание («почему») — глубокое знание сложной «паутины» причинно-следственных связей, лежащих в основе

* Рудина Лариса Максимовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и этнической психологии МосГУ, действительный член Профессиональной психотерапевтической лиги. E-mail: rudina@front.ru

дисциплины. Оно позволяет профессионалам, не ограничиваясь выполнением сиюминутных задач, переходить к решению более крупных, комплексных проблем. Профессионалы, обладающие системным пониманием, способны предвидеть глубинные взаимосвязи и непрямые, неявные последствия. Высшее выражение этого свойства специалистов — хорошо развитая интуиция.

Самотивированное творчество («зачем») — это сочетание воли, мотивации и способностей к адаптации ради успеха. Без самотивированного творчества интеллектуальные лидеры могут утратить преимущество, которое давало им владение знаниями. Если они успокоятся и перестанут развиваться, то не сумеют активно приспособиться к изменяющимся внешним условиям и особенно к инновациям, появление которых приводит к устареванию прежних навыков.

Первые три уровня профессионального интеллекта могут отражаться в системах, базах данных и операционных технологиях организации. Четвертый уровень часто отражается в корпоративной культуре. Ценность интеллекта заметно возрастает по мере того, как человек поднимается вверх по шкале от когнитивного знания к самотивированному творчеству (<http://www.elitarium.ru>).

Понятно, что HR — специалист, осуществляющий организационные преобразования (четвертый уровень) должен обладать не только «стартовой» суммой знаний, умением и желанием быстро обучаться и хорошими коммуникативными навыками, что может обеспечить успех на первых двух уровнях профессионального интеллекта. Системным пониманием (третий уровень) специалист овладевает по мере профессионального роста.

По мнению автора, важную роль в обеспечении успешной работы специалиста — помимо перечисленного — может играть определенный комплекс психоэмоциональных свойств, позволяющих ему (специалисту) работать эффективно в ресурсо-сберегающем режиме.

Мастер-проект

На протяжении последних восьми лет автором проводится комплексная работа, которую можно назвать мастер-проектом. На основании материалов спецкурсов: «Психология конфликта», «Психология имиджа персонала», «Психология переговоров» студенты проводят в группах комплексное тестирование с последующим построением индивидуальных и групповых «профилей», включающих такие

характеристики как эмоциональный интеллект, самоэффективность, жизнестойкость и т. д. Результаты этой работы представлены ниже. Работа идет в несколько этапов: определение проектных команд, для которых выделяется свой «фронт работ» (конкретные методики, уровень проработки материала, зоны ответственности и т. д.); проведение командных презентаций; формирование пакета рекомендаций. По итогам диагностики проходят круглые столы и конференции с обсуждением результатов.

Построение психоэмоциональных профилей студенческих групп

Для проектной работы была скомпонована следующая батарея тестов:

- **Диагностика особенностей эмоционально-поведенческого уровня:** Личностная шкала проявления тревоги Д. Тейлора (адаптация Т. Немчинова); личностный опросник Басса — Дарки; методика «Склонность к поиску ощущений» М. Цукермана; методика определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации при стрессе «Прогноз».
- **Диагностика особенностей когнитивно-поведенческого уровня:** Опросник SACS «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» Хобфолла; тест атрибутивных стилей Л. Рудиной.
- **Диагностика эмоционального интеллекта** была выделена как одна из важнейших составляющих в спектре компетенций специалиста — психолога: методика Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта.
- **Диагностика интегративных характеристик, определяющих общую успешность деятельности** индивида: шкала общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема (адаптация В. Ромека); тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д. Леонтьева); опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. Моросановой.

С помощью этой батареи диагностируется комплекс психологических характеристик эмоционального, когнитивного-стилевого и поведенческого уровней, что позволяет делать определенные прогнозы в отношении успешности будущих HR — специалистов в выбранной сфере деятельности и дает ценную диагностическую информацию о возможностях адаптации студентов к изменяющимся условиям обучения.

Анализ и обсуждение результатов тестирования

Всего в тестировании приняло участие 172 человека (123 девушки и 49 юношей). Рамки статьи не позволяют привести подробный анализ, поэтому остановимся на самых любопытных данных.

Опросник Басса — Дарки Самые высокие значения получены по шкале «Вербальная агрессия» (7,29 балла в диапазоне 0 — 13). Вербальная агрессия по природе манипулятивна и цель ее — стремление к контролю над другим. Одновременно с этим у респондентов наблюдается уровень выше среднего по шкалам «чувство вины» и «подозрительность». То есть, конфликты чаще заканчиваются извинениями или стремлением «загладить обиду», но присутствует постконфликтный эмоциональный «шлейф», затрудняющий прямое открытое общение. Определенную обеспокоенность вызывает достаточно большой процент — более 27% — высоких показателей по шкале «физической агрессии», особенно с учетом гендерного состава выборки.

Тест жизнестойкости С. Мадди В целом, по выборке наблюдается достаточная однородность по шкале «контроль», причем показатель несколько выше среднего что может свидетельствовать о привлекательности для респондентов позиции «активного борца» с трудностями и, одновременно, о «дарвиновском» взгляде на мир (побеждает сильнейший). В пользу второй версии говорит «сдвинутость» показателей по шкале «вовлеченность» (активность жизненной позиции) в сторону более низких значений: у 17% респондентов результаты низкие, у 5% — выше среднего, у 37% — на границе низких и средних значений. В то же время показатели по шкале «принятие риска» (уверенность в том, что на любых ошибках можно учиться) — размыты: у 12% респондентов показатели откровенно низкие, у 41% — высокие.

Тест атрибутивных стилей Л. Рудиной В целом для выборки характерен достаточный пессимизм (средний показатель: — 3.64 при диапазоне от — 24 до +24), то есть респонденты в большей степени акцентируются на неудаче, чем на успехе; достаточно высокие показатели по шкале персонализации в случае неудачи (обвинение себя в собственных провалах). Респонденты склонны локализовать собственную успешность конкретной ситуацией и «размывать» причины неудачи на широкий спектр происходящих с ними событий.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой В целом, по выборке результаты достаточно благополучны: шкалы «планирования, моделирования и программирования» укладываются с нормальное распределение, то есть потребности в осознанном планировании деятельности, выделении значимых целей и продумывании способов действий сформированы на среднем уровне. По шкале «самостоятельность» у 28% респондентов баллы высокие и у 56% средние,

что может говорить как о достаточной автономности человека в организации собственной деятельности, так и о возрастных тенденциях стремлениях к независимости. А вот по шкале гибкости почти половина выборки (44%) демонстрирует ригидность, неспособность быстро адаптироваться, высоких показателей практически нет.

Опросник SACS «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» Хобфолла. Выделенные копинг-стратегии показали крайнюю разнородность результатов: респонденты считают себя способными к асертивности и осторожным действиям и одновременно показывают весьма высокое значение по шкале «импульсивность» — у 23,5 % высокие и у 70% средние значения показателей; респонденты заявили, что в стрессовой ситуации будут скорее искать социальной поддержки (87%) и, вместе с тем, демонстрируют избегание (75%), агрессивность (78%) и склонность к манипуляции (87%).

Эти результаты стали основанием для обсуждения со студентами феномена социальной желательности при тестировании, необходимости формирования параллельного тестирования развернутой батареей методик и дополнения методов тестирования другими моделями диагностики.

Методика определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации при стрессе «Прогноз». Эта методика была разработана в Санкт–Петербургской военно-медицинской академии и является одновременно отражением психического и соматического уровня здоровья индивида. Методика нечасто применяется в батареях психологического тестирования, поскольку является достаточно объемной, измеряя единственную шкалу — нервно-психической устойчивости по девяти диапазонам. Одновременно с этим, тест имеет шкалу лжи, что делает его более надежным.

По результатам теста можно отметить, что у 43 % респондентов нервно-психическая устойчивость в стрессе ниже среднего уровня (у 21% из этих индивидов показатель — значительно ниже), у остальных — средний уровень устойчивости, у 3% — выше среднего, высоких показателей устойчивости в стрессе нет.

Диагностика эмоционального интеллекта Н. Холла. Интегративные показатели эмоционального интеллекта: высокий — у 11% респондентов, у 41% — средний. Почти половина (48%) респондентов демонстрирует низкий уровень эмоционального интеллекта. Особенно печально выглядят результаты по шкалам «самотивация» (3% высоких и 2% средних

значений) и «управление своими эмоциями» (3% средних значений, высоких — нет).

На основании тестирования по другим методикам можно выделить повышенную тревожность, невысокую уверенность в себе в сочетании с высоким стремлением к новым ощущениям.

В приведенных данных нет ничего особенно тревожного. Мы видим портрет человека, желающего, по возможности, казаться лучше, чем он есть, заявляющего о способности справиться с трудностями, готовности учиться на ошибках и умении управлять собой и обстоятельствами. Этот же человек тревожен, пессимистичен, имеет низкую нервно-психическую устойчивость и невысокий эмоциональный интеллект. Схожие результаты получаются на студенческих выборках разных специальностей (этот вывод сделан на основании курсовых и дипломных работ за последние 7 лет). Печально, что «среднестатистические» данные демонстрируют студенты — психологи, будущие специалисты, от которых хотелось бы ждать экспертных знаний и умений в «человековедческих» областях. С одной стороны это объясняется целями и мотивами части абитуриентов, поступающих на психологические факультеты; известно, что к нам поступают не только (и не столько) индивиды, обладающие завидным физическим и психическим здоровьем. С другой стороны — очевидна необходимость наработки новых моделей подготовки специалистов в сфере управления персоналом.

От специалистов к когнитариям (Материалы проекта “HRM”: <http://hrm.ru/>).

Уже общим местом стала модель «быстрый мир требует быстрого обучения». Сейчас можно использовать интернет, как «внешнюю память», «подгружая» нужный теоретический и фактологический материал по необходимости, не загромождая память «лишними» данными, сохраняя только нужные информационные структуры-паттерны. Масштаб произошедшей революции настолько велик, что сравнить его можно, пожалуй, с изобретением письменности, когда впервые появилась возможность отдельного хранения знаний от их носителя.

В условиях экспоненциального роста потока информации, акцент обучения, очевидно, должен сместиться в сторону ускорения обработки информации. То есть, необходима такая система образования, где будут преподаваться когнитивные навыки, которыми раньше владели только профессиональные исследователи — навыки исследования, анализа, синтеза.

В упомянутом выше мастер-проекте главная трудность для студентов состояла не в командной работе, когда каждая подгруппа готовила свой аналитический блок по ряду методик, не в презентации и анализе результатов, не в математической обработке данных. В тупик ставил вопрос преподавателя: «А что дальше? Что делать с этими данными? Каковы ваши рекомендации?» Иными словами, самым сложным и непонятным был переход собственно на уровень практической работы HR — специалиста.

Этот переход действительно представляет главную сложность для студентов, Возможно, акцент работы в подготовке специалистов — психологов следует сделать именно здесь.

Список литературы

Мильнер, Б. З. (2003) Управление знаниями: эволюция и революция в организации.

Lowson, E., Price C. (2003) The McKinsey Quarterly // McKinsey. №2.

Teece, D. J. (2001) Firm organization, industrial structure and technological innovation // Journal of Economic Behavior and Organization. Vol. 31. No. 2. P. 193–224.

Портал “Smart education”. URL: <http://www.smart-edu.com>

Управление персоналом. URL: <http://www.elitarium.ru>

Материалы проекта HRM. От инженеров к когнитариям URL: <http://hrm.ru/>

Некоторые особенности преподавания анатомии и физиологии центральной нервной системы (ЦНС) студентам бакалавриата по направлению «Психология»

*Н. Н. Самко (Москва, Московский гуманитарный университет)**

Рассматриваются теоретические основы дисциплин «Анатомия ЦНС» и «Физиология ЦНС», раскрываются особенности этих дисциплин. Представлена модель их изучения студентами бакалавриата и двухступенчатая система аттестации с использованием авторской методики рейтинговой оценки знаний студентов.

Ключевые слова: анатомия ЦНС, аттестация, итоговый рейтинг, модель, система преподавания, теория, физиология ЦНС.

* **Самко Николай Николаевич**, кандидат медицинских наук, профессор Московского гуманитарного университета.

В бытность работы на кафедре нормальной физиологии и биофизики одного из московских медицинских вузов, автор пояснял значение знаний в области анатомии и физиологии человека студентам стоматологам следующим образом. «Друзья и будущие коллеги! Когда вы станете профессионалами, и к вам на приём придёт пациент, то заметьте, он придёт сам со всеми своими физическими, психическими и прочими особенностями и проблемами, а не принесёт свой больной зуб или челюсть на блюдечке с голубой каёмочкой!».

В профессиональной культуре будущих специалистов психологов и медиков в самых разных сферах их будущей активности имеется определённая разница. Если успешность профессионала психолога диктуется умением понять психологические особенности, реальные потребности, интересы и поступки людей, с которыми он имеет дело, и оказать им психологическую помощь, то для медиков это заключается в искусстве разгадать причину болезни, мысленно представить её патогенез, локализовать очаг поражения и, самое главное, устранить (терапевтически, хирургически или каким-либо другим способом) причину и возможные последствия той болезни. То есть, иными словами, знание анатомии и физиологии мозга (ЦНС) для медиков имеет преимущественно прикладной характер, то для психологов в большей степени понятийный — динамика высшей нервной деятельности и психических процессов, феноменология человеческой психики, природа ощущений, восприятий, эмоций и мотиваций и др.

В связи с вышеизложенным мы можем постулировать две главные особенности практикуемой нами системы преподавания анатомии и физиологии ЦНС. Первая — объединение в единый блок материала двух (в рамках существующего государственного стандарта высшего профессионального образования) самостоятельных курсов «Анатомия ЦНС» и «Физиология ЦНС». Конкретно это выразилось во введении в тематический план курса «Анатомия ЦНС» раздела «Анатомия и общая физиология возбудимых тканей» с объяснением в этом разделе таких общебиологических понятий как раздражимость и возбудимость тканей, их общие свойства и особенности, законы раздражения возбудимых тканей, а также природу двух основных нервных процессов: возбуждения и торможения в ЦНС, структура синапса и особенности его функций.

Вторая главная особенность заключается в том, что методической основой избрана теория функциональных систем (далее ФУС) академика П. К. Анохина (1898–1974), постулирующая тесное «взаимосодействие»

различных анатомических образований и нейрофизиологических механизмов в осуществлении жизнедеятельности организма во всех его проявлениях, включая соматическую, вегетативную и психическую активность. Пётр Кузьмич Анохин рассматривал целостный организм как своеобразную иерархию функциональных систем разного уровня организации от молекулярного и гомеостатического до поведенческого и социального (Анохин, 1973).

Особая роль ЦНС как основного интегративного модуля организма, значение разных её отделов и структурных образований раскрывается на примерах деятельности гомеостатических функциональных систем (кровообращения, питания и др.). Как известно, полезные адаптивные (приспособительные) результаты деятельности систем этого уровня организации обеспечиваются преимущественно соматическими и вегетативными рефлекторными произвольными реакциями с важными звеньями внутренней саморегуляции, а также внешними регуляторными влияниями.

Как модель рассмотрим систему представления фактического материала и аттестации знаний студентов психологов по курсу «Анатомия ЦНС», её цели и задачи.

Цель курса — создать у студентов необходимый объём знаний о материальном субстрате жизнедеятельности человека, включая её психическую составляющую, строения, функциях, основных нервных процессах (возбуждение и торможение) ЦНС как ведущего интегративного модуля целостного организма.

Задачи курса — дать информацию и сформировать представление о строении тела человека, его тканях, анатомических и функциональных системах организма, происхождении ЦНС (спинной и головной мозг):

- строения нервной ткани (нейроны и нейроглия), её функциональных свойствах и особенностях;
- строения разных отделов ЦНС (частная анатомия спинного и головного мозга), их уровнях активности (спинальный, стволовой, кортикальный и др.), основных проводящих путях спинного и головного мозга;
- классических и современных методов исследования ЦНС.

Презентация материалов курса включает лекции и семинарские занятия, делящиеся примерно пополам по объёму часов занятий. Помимо этого, предполагается посещение специальных и научно-исследовательских учреждений (анатомический музей,

нейрофизиологические лаборатории и др.), просмотр видео- и кинофильмов, подготовка рефератов и докладов, участие в научных конференциях, решение анатомических и физиологических задач и др.

Аттестация полученных знаний происходит в рамках предложенной автором системы методики — рейтинговой оценки уровня подготовки студентов и одновременно управления процессом обучения (Н. Н. Самко, 2006 г.). В настоящее время это выглядит следующим образом: выделены два типа аттестации работы студентов: текущая и итоговая. Первая, текущая, проводится на протяжении всего семестра и включает в себя основные этапы совместной и самостоятельной работы студентов и преподавателя:

- лекции, семинары, практикум, решение профильных задач, зарисовка схем строения структур спинного и головного мозга и др.;
- этапное (рубежное) тестирование уровня знаний по каждому разделу курса — 3 раза в семестр (по числу разделов курса).

Участие в семинарских занятиях и на лекции (правильные ответы при решении профильных задач и оперативного опроса, зарисовка схем структур мозга и др.) оцениваются в 2 балла, максимальная сумма баллов — 30.

Подготовка рефератов, успешный доклад на избранную тему с обсуждением на семинаре даёт студенту 10 баллов.

Рубежный тестовый контроль (3 письменных программированных теста по числу разделов курса) оцениваются максимально в 20 баллов каждый — в сумме 60 баллов.

Максимально необходимая сумма баллов за все виды активной работы — 100 баллов.

Студенты, набравшие в течение семестра по результатам текущей аттестации от 60 до 90 баллов, получают зачёт и допускаются к экзаменационной сессии. Те же из них, у кого сумма баллов превышает 90, представляются преподавателем на совет кафедры или факультета для решения об оценке «отлично» без экзамена. Каждый такой случай всегда предварительно обсуждается коллективно со студентами, как и результаты рубежных тестов с объяснением правильности выбора и последующей «раздачей слонов».

Вторая, итоговая аттестация заключается в письменном экзаменационном тесте, состоящем из 2-х разделов:

- несколько десятков (40-50) вопросов множественного выбора (пассивное конструирование ответа);

- несколько заданий (4–5) эссе — типа с активным конструированием ответа.

Оценочная стоимость заданий каждого типа разная, 1–2 балла за каждый правильный ответ на вопросы множественного выбора и 6–12 баллов за правильный ответ на задание эссе-типа.

Итоговый рейтинг каждого студента определяется по сумме баллов 100-балльной шкалы:

- «отлично» — 90–100 баллов;
- «хорошо» — 75–89 баллов;
- «удовлетворительно» — 60–74 балла;
- «неудовлетворительно» — менее 60 баллов.

В ряде случаев допускается добавление т. н. «призовых» или поощрительных баллов (1-5 не более) с учётом результатов текущей аттестации, что позволяет несколько улучшить итоговый результат (неуд.-уд., уд.-хор., но не далее).

Неудовлетворительная оценка требует последующей «пересдачи» в рамках существующего в университете положения о дополнительной сессии.

На наш взгляд, подобная система жизнеспособна, достаточно объективна и справедлива. Студенты и преподаватель в рамках группы, иными словами, находятся в учебном процессе по одну и ту же сторону «баррикад», а не на противоположных её сторонах. Причём отметим, что при всей жесткости рамок аттестации обеспечивается успешность учебно-педагогического процесса и есть возможность учёта индивидуальных особенностей всех участников этого процесса.

Мы считаем также, что предлагаемая двухступенчатая система итоговой аттестации (пассивное и активное конструирование ответов) адекватней и глубже «приснопамятных» (в смысле множества разноречивых оценок специалистов и общественников) ЕГЭ для школяров. Увы, такой вывод может оказаться поверхностным в силу слабого знакомства автора с этой системой — собственные дети успешно завершили школьный этап своей жизни вне рамок ЕГЭ.

Список литературы

Анохин, П. К. (1973) Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. Принципы системной организации функций. М.

Самко, Н. Н.(2006) Модульно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов. М. С. 34–36.

Коммуникативная активность ребенка в контексте ситуаций затрудненного общения

*А. Г. Самохвалова (Кострома, Костромской государственный
университет им. Н. А. Некрасова) **

Статья посвящена проблеме затрудненного общения в детском возрасте. Описаны понятие и структура коммуникативной активности, выявлены психологические характеристики ребенка как субъекта затрудненного общения, отражена роль коммуникативной активности как механизма преодоления коммуникативных трудностей.

Ключевые слова: затрудненное общение, субъект общения, коммуникативная активность, индивидуальность, рефлексия, коммуникативное развитие, креативность.

В современном мире нередки случаи, когда ребенок становится субъектом затрудненного общения, который либо сам испытывает коммуникативные трудности, либо создает их для других участников коммуникативной ситуации. Затрудненное общение рассматривается нами, с одной стороны, как явление объективное, представленное в несоответствии цели и результата выбранной модели общения реальным условиям коммуникативной ситуации; с другой стороны, как явление субъективное, проявляющееся в различного рода внутренних переживаниях человека, в основе которых могут быть неудовлетворенные потребности, мотивационный, когнитивный, эмоциональный диссонансы, внутриличностные конфликты и т. д. (Самохвалова, 2011).

Любая ситуация затрудненного общения — это ситуация, в которой один или оба партнера являются субъектами затрудненного общения, один или оба партнера с разной степенью осознанности и направленности мешают удовлетворению потребностей другого, ставят преграды на пути достижения целей общения (Лабунская, 2001: 17).

Ребенок как субъект общения особым, индивидуальным образом преобразовывает коммуникативную ситуацию; самодетерминирует, самообуславливает свои коммуникативные действия. Центральным компонентом, ядром субъекта общения нам видится коммуникативная

* **Самохвалова Анна Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, докторант, член РПО. Тел.: +7 (910) 951-57-58, (4942) 31-04-46. E-mail: samohvalova@kmtn.ru

активность. Периферическими звеньями являются компоненты субъектности, обеспечивающие внутренний (смыслообразование) и внешний (творчество) векторы коммуникативной активности. Нами выявлены основные компоненты субъектности — смыслообразование, самопринятие, толерантность, рефлексия, актуализация индивидуальности, коммуникативное самосовершенствование, свобода выбора коммуникативных действий, креативность.

Мы полагаем, что именно коммуникативная активность обуславливает специфику поведения ребенка в ситуации затрудненного общения, способствуя либо преодолению актуальных коммуникативных трудностей, либо возникновению и закреплению деструктивных форм социального поведения.

К. А. Абульханова отдает активности ключевое место в структуре субъектности и рассматривает ее как способ самовыражения и самоосуществления человека, при котором обеспечивается или сохраняется его субъектность. При этом активность выступает как индивидуально-типологическое, функциональное качество личности, разрешающее противоречия, возникающие на жизненном пути (Абульханова, 1999). Следовательно, с одной стороны, через коммуникативную активность ребенок выражает свою индивидуальность, неповторимость, с другой стороны, коммуникативная активность направлена на преодоление возникающих в общении коммуникативных трудностей и противоречий.

А. В. Брушлинский сформулировал принцип активности субъекта: субъект формируется, развивается и проявляется в различных формах и видах своей активности. При этом, человек проявляет активность, в отличие от деятельности, начиная с периода внутриутробного развития (Брушлинский, 2002). Исходя из этой позиции, коммуникативную активность можно рассматривать как способ развития и проявления ребенка как субъекта общения.

В качестве компонентов коммуникативной активности мы рассматриваем смысловой (потребности, мотивы, интересы, формирующие личностные смыслы участия в общении); проективный (целеполагание, планирование коммуникативных действий, предвосхищение результата); регулятивный (самоконтроль, саморегуляция в общении); динамический (непосредственное исполнение коммуникативных действий); рефлексивный (анализ результативности и оптимальности собственных коммуникативных действий, ориентация на самосовершенствование).

Каждый структурный компонент коммуникативной активности выполняет специфические функции, интеграция которых обеспечивает целостный коммуникативный процесс.

С целью выявления основных форм коммуникативной активности дошкольников, младших школьников и подростков, нами использовался метод интервью, с помощью которого выяснялось, какие ситуации общения вызывают трудности у детей и как они себя ведут в этих ситуациях. Контент-анализ детских высказываний позволил выделить основные формы коммуникативной активности в ситуациях затрудненного общения:

- *хаотичную*, характеризующуюся неосознанностью коммуникативных целей, спонтанностью коммуникативных действий, отсутствием самоконтроля и рефлексии в общении;

- *защитную*, направленную на предотвращение нарушения внутренней устойчивости ребенка, нормального течения его психологической жизни и поведения под влиянием нежелательных и социально вредных последствий общения;

- *деструктивную*, направленную на разрушение межличностных отношений, на обвинение, подавление собеседников, агрессию и аддиктивное поведение;

- *преодолевающую*, направленную на осознание и преодоление коммуникативных трудностей; на самоизменение, оказание влияния на партнеров по общению и преобразование коммуникативной ситуации; на конструктивное устранение травмирующих эмоциональных переживаний;

- *исследовательскую*, направленную на апробацию новых моделей коммуникативного поведения; творческую самоактуализацию в общении; на выбор оптимального коммуникативного поведения.

Различные формы коммуникативной активности ребенка обуславливают специфику коммуникативного развития: прогрессивного, регрессивного или ненаправленного.

Прогрессивное коммуникативное развитие обеспечивается преодолевающей и исследовательской формами коммуникативной активности, направленными на развитие атрибутивных свойств субъектности (смыслообразование, индивидуализация, самопринятие, толерантность, креативность, свобода выбора коммуникативных действий, рефлексия, коммуникативное самосовершенствование) и актуализацию коммуникативного потенциала ребенка (индивидуально-своеобразной системы задатков коммуникативного развития, которая может быть

раскрыта, благодаря продуктивной коммуникативной активности субъекта общения).

Коммуникативный регресс обусловлен преобладанием и устойчивостью в процессе общения ребенка защитных и деструктивных форм активности, которые тормозят развитие всех атрибутивных свойств субъектности и блокируют коммуникативный потенциал ребенка, препятствуя развитию и актуализации коммуникативных задатков. Защитная активность обеспечивает лишь воображаемое достижение коммуникативных потребностей; направлена на сохранение стабильности самооценки личности через устранение из сознания или трансформацию источников конфликтных переживаний; бессознательно компенсирует неспособность личности эффективно контролировать коммуникативные ситуации. Деструктивная активность только усугубляет ситуацию затрудненного общения, способствует появлению разрушительных, не соответствующих возрасту, примитивных форм коммуникативного поведения, блокирует актуализацию потенциальных коммуникативных качеств и ведет к деформации актуальных коммуникативных свойств ребенка.

И, наконец, хаотичная коммуникативная активность обуславливает процесс ненаправленного коммуникативного развития. В данном случае сам ребенок не является генератором коммуникативных целей и программ, не готов к осмысленному преобразованию процесса общения. В некоторых ситуациях ребенок, актуализируя хаотичную активность, может быть вполне успешен, но этот успех случаен, он не рефлексивируется и не закрепляется как устойчивый индивидуальный паттерн коммуникативного поведения. Следовательно, наблюдается стагнация коммуникативного развития, обусловленная задержкой становления субъектных свойств ребенка и ненаправленностью его коммуникативной активности.

Следует отметить, что для разновозрастных групп актуальны проявления всех описанных форм коммуникативной активности, однако существуют и некоторые возрастные различия:

- в *старшем дошкольном возрасте* в ситуации затрудненного общения уровень хаотичности общения достаточно высок, преобладают защитные реакции ухода и компенсации, склонность ко лжи, попытки исправления собственных ошибок, чаще всего в соответствии с требованиями взрослых;

- в *младшем школьном возрасте* коммуникативная активность более направлена на результативность, социально ориентирована, характерны

демонстративность, манипулятивность в общении, попытки осмысления причин коммуникативных трудностей и исправление собственных ошибок, апробация новых моделей общения;

- в *подростковом возрасте* уровень хаотичности вновь возрастает, явно преобладает деструктивная активность во всех ее проявлениях, появляются попытки выхода из ситуаций затрудненного общения через аддиктивное поведение (курение, употребление пива, принятие успокоительных средств), характерны реакции ухода от травмирующих переживаний, попытки убедить других в их неправоте, апробация вариативных моделей коммуникативного поведения.

Таким образом, коммуникативная активность рассматривается нами как механизм развития, деформации или стагнации субъектных свойств ребенка, обуславливающий специфику его поведения в ситуациях затрудненного общения.

Список литературы

Абульханова, К. А. (1999) Психология и сознание личности. М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПИО «МОДЭК».

Брушлинский, А. В. (2002) Психология субъекта: индивида и группы // Психологический журнал. Т. 23. №1. С. 71–80.

Лабунская, В. А., Менджерицкая, Ю. А., Бреус, Е. Д. (2001) Психология затрудненного общения. Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. М. : Академия.

Самохвалова, А. Г. (2011) Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. СПб. : Речь.

Особенности взаимосвязи сплоченности и статусного структурирования в подростковых ученических группах

*М. Е. Сачкова, О. В. Васькова (Москва, Московский городской психолого-педагогический университет) **

Обсуждаются особенности взаимосвязи процессов интеграции и статусной дифференциации в 9–10 классах. Анализируются показатели эмоциональной и ценностной сплоченности у разностатусных учащихся.

Ключевые слова: ученическая группа, интеграция, дифференциация, статусная структура, эмоциональная сплоченность, ценностно-ориентационное единство.

Ученическая группа — один из основных субъектов учебно-воспитательного процесса. Именно в ней происходит личностное, социальное и культурное становление ученика. Значимым при этом, несомненно, является фактор успешности развития системы межличностных отношений учащихся, а также то, каким образом в ученических структурах функционируют два важнейших для любой социальной системы и при этом тесно взаимосвязанных процесса — интеграция и дифференциация. Ведь известно, что «...и интегративные, и дифференционные процессы необходимы для выделения в некоторую отличную от социального окружения общность и для дальнейшего существования и развития группы в системе социальных связей и отношений» (Агеев, 1990: 82).

Одним из типичных проявлений групповой дифференциации в ученической группе является ее интрагрупповое структурирование. При этом структурирование группы может быть осуществлено по различным основаниям. Формально-статусная структура включает набор социальных «должностей», которые реализуются людьми в процессе их коллективной деятельности. Например, в рамках ученической группы это могут быть такие позиции, как староста, ответственный за спорт, дежурство и т. п. Как правило, на занятие учеником этих позиций значительное влияние

* **Сачкова Марианна Евгеньевна**, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры «Теоретические основы социальной психологии» Московского городского психолого-педагогического университета, член Европейской ассоциации социальной психологии. Тел.: +7 (495) 632-95-44. E-mail: sachkova@list.ru

Васькова Ольга Владимировна, аспирант кафедры «Теоретические основы социальной психологии» Московского городского психолого-педагогического университета. Тел.: +7 (495) 632-95-44. E-mail: toskana@yandex.ru

оказывают класный руководитель, учителя, администрация школы. Поэтому данный процесс не является в полной мере естественным и спонтанным и лишь в некоторой степени отражает выбор самой группы. Наряду с формальной, в каждом контактном сообществе в процессе межличностного общения формируется и неформальная структура отношений. Так, например, социометрическая структура ученической группы представляет собой статусное измерение, осуществляемое по принципу эмоциональных групповых предпочтений. Помимо аттракционной структуры в группе могут быть проанализированы распределения референтометрических статусов, в основе которых лежат отношения, опосредствованные целями, задачами и содержанием групповой деятельности. Наконец, статусная структура может быть построена исходя из разделения членов группы на ранговые позиции, занимаемые ими в связи со степенью их неформального властного влияния в контактном сообществе.

Интегративные процессы в контактной группе обычно рассматриваются через феномен сплоченности. Сплоченность — это состояние группы, определяющееся стабильностью и единством ее членов, активностью и насыщенностью межличностных отношений и взаимодействий, которые обеспечивают устойчивость и успешность деятельности группы. В науке представлены разные взгляды на проблематику сплоченности. Одни исследователи описывают сплоченность группы через межличностную аттракцию и связывают ее с таким уровнем развития межличностных отношений, когда в них высок процент выборов, основанных на взаимной симпатии (Реан, Коломинский, 2008; Lott, Lott, 1984). Другие говорят о том, что сплоченность может быть обусловлена сходством между установками и ценностными ориентациями её членов, что является важнейшим интегрирующим группу фактором, определяющим особенности её динамики и развития. В рамках теории деятельностного опосредствования межличностных отношений в группе был описан такой феномен, как ценностно-ориентационное единство (ЦОЕ). По мнению исследователей, работающих в рамках данной концепции, на поверхностном уровне отношений сплоченность в группе выражается в установлении и развитии эмоциональных контактов, а на уровне ценностно-ориентационного единства группа сплачивается за счет увеличения степени совпадений ценностей, связанных со взаимодействием в процессе совместной деятельности (Психологическая теория коллектива, 1979). Таким образом, перечисленные подходы описывают два типа

сплоченности, которые мы можем наблюдать в социальных контактных группах — эмоциональную и ценностную. На наш взгляд, при исследовании интеграционных процессов в школьных классах для получения полной групповой картины необходимо анализировать оба типа сплоченности. Кроме того, это становится важным при выявлении специфики взаимосвязи интеграционных процессов с дифференционными, например, со статусным структурированием ученических групп.

В нашем исследовании было сделано предположение, что представители разных статусных категорий вносят специфический вклад в развитие сплоченности ученической группы: среднестатусные старшие подростки особую роль играют в формировании эмоциональной сплоченности группы в связи с тем, что обеспечивают эмоциональное принятие и включенность в интрагрупповую систему отношений всех учащихся; наибольшую степень ценностно-ориентационного единства в ученической группе демонстрируют высокостатусные и среднестатусные учащиеся.

Выборку исследования составили старшие подростки (14–16 лет), учащиеся 9–10 классов общеобразовательных школ Москвы, в количестве 192 человека. В ходе исследования помимо целенаправленного наблюдения за подростковыми ученическими группами, опроса компетентных лиц, были использованы следующие социально-психологические методики: социометрия, референтометрия, методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе, методика определения степени ценностно-ориентационного единства в группе (ЦОЕ).

Прежде всего нами была исследована интрагрупповая статусная дифференциация в подростковых ученических группах и выявлены интегральные статусы учащихся по трем измерениям (социометрическому, референтометрическому, неформальному властному). Было установлено, что в разных школьных классах от 15 до 18% высокостатусных, от 62 до 67% среднестатусных и 18–20% низкостатусных членов группы. Эти результаты в целом совпадают с типичным статусным раскладом, который можно наблюдать в школьных классах (Сачкова, 2011).

Результаты исследования показали, что все статусные категории испытуемых дают среднестатусным подросткам аттракционные выборы, однако от высокостатусных и низкостатусных участников исследования они получают очень небольшой процент выборов. Социометрически избираемыми среднестатусные становятся за счет предпочтений таких же,

как они, среднестатусных учеников (данные достоверны при $p < 0,001$). Сами среднестатусные подростки половину своих выборов отдают лидерам, 40% выборов — представителям своей статусной категории и 10% — аутсайдерам. Таким образом, школьники со средним статусом в эмоциональном плане предпочитают выбирать, в первую очередь, лидеров, затем представителей своей страты. При этом, так как слой среднестатусных учащихся — самый многочисленный в группе, он обеспечивает достаточно большое количество выборов представителям своей же страты. Менее привлекательной для них является категория низкостатусных одноклассников. Низкостатусные старшие подростки получают социометрические выборы от представителей своей страты и от среднестатусных членов группы и практически не получают выборы от лидеров школьных классов.

Для того чтобы определить уровень эмоциональной сплоченности и определить, какая статусная категория в большей степени влияет на данный феномен, нами были проанализированы взаимные социометрические выборы. Самые высокие показатели сплоченности у лидеров (47%) и среднестатусных (49%), низкие — у аутсайдеров (4%). Было установлено, что среднестатусные учащиеся 9–10 классов чаще других испытуемых избирают представителей именно своей статусной категории и обеспечивают взаимность этих выборов, что и определяет положительное эмоциональное состояние и психологический комфорт «средних» в группе. Однако помимо этого среднестатусные школьники больше всего, в сравнении с другими статусными категориями, отвечают взаимностью на положительный запрос сверстника безотносительно, к какой статусной категории тот относится. В итоге большинство социометрических выборов оказываются взаимными именно со среднестатусными членами группы, таким образом, именно они имеют большую возможность положительно влиять на эмоциональную сплоченность групп.

Помимо эмоциональной сплоченности в ученических группах старших подростков исследовался и уровень ценностной сплоченности, который замерялся с помощью методики определения степени ценностно-ориентационного единства. В исследовании было определено, что по показателям ЦОЕ нет существенных различий между высокостатусными и среднестатусными старшими подростками. Однако такие различия ярко проявляются между лидерами и аутсайдерами, а также среднестатусными и низкостатусными учениками. При этом показатель ЦОЕ по разным

статусным категориям в исследованных группах различался следующим образом: у лидеров — 54,1%, у среднестатусных учащихся — 52%, у аутсайдеров — 34,1%.

В исследовании была также обнаружена взаимозависимость между разными типами сплоченности в ученических группах. Так, если в классах была достаточно высокая степень ценностно-ориентационного единства учащихся относительно качеств, которыми должны обладать члены их групп, то обычно наблюдалась и высокая степень эмоциональной близости и взаимности в межличностных отношениях. Данная взаимосвязь, на наш взгляд, наглядно демонстрирует тот факт, что особенности эмоциональной и ценностной сплоченности являются важными критериями, определяющими уровень социально-психологического развития ученического сообщества в целом.

Список литературы

Агеев, В. С. (1990) Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М. : Изд-во Моск. ун-та.

Психологическая теория коллектива (1979) / Под ред. А.В. Петровского. М. : Педагогика.

Реан, А. А., Коломинский, Я. Л. (2008) Социальная педагогическая психология. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК.

Сачкова, М. Е. (2011) Среднестатусный учащийся в образовательном пространстве. М. : Изд-во СГУ.

Lott, A., Lott, B. (1984) Group cohesiveness as interpersonal attraction: are view of relationships with antecedent and consequent variables // Psychological Bulletin. Vol. 64. P. 259–309.

Особенности представлений лидеров студенческих групп о социальной активности

*Е. С. Соколова (Москва, Московский гуманитарный университет)**

В статье представлены результаты исследования представлений о социальной активности, объектом исследования выступают лидеры студенческих групп московских вузов. Описана структура представлений лидеров о социальной активности, выявлены особенности у лидеров — юношей и девушек.

Ключевые слова: социальная активность, представления личности, молодежное лидерство.

В настоящее время существует актуальная теоретическая и практическая потребность в изучении психологических факторов социальной активности молодежи. Социальная активность современных молодых людей носит противоречивый характер, с одной стороны, молодежь несет в себе огромный потенциал, с другой, социальные условия жизни значительной части молодого поколения россиян не дают возможности реализации этого потенциала в направлении просоциальной деятельности. Самоопределение молодежи, ее включение в социальные отношения и адаптация к ним, изменение себя и действительности вокруг опосредовано представлениями молодых людей о социальной активности. Данное положение явилось основанием к исследованию особенностей представлений молодежи о социальной активности, в котором приняли участие лидеры студенческих групп московских вузов в возрасте от 18 до 22 лет в количестве 134 человек, из них: 74 девушки и 60 юношей. Все участники исследования представляют социально активную молодежь, поскольку являются членами самодеятельных организаций молодежи (студенческие советы, творческие, спортивные, научные объединения).

В исследовании использовался метод свободных описаний. С помощью контент-анализа было выявлено 115 характеристик, которые были объединены по смыслу в 20 категорий. В целом в выборке по частоте встречаемости данных смысловых категорий выстроилась следующая структура представлений молодежных лидеров о социальной активности. На первом месте оказалась категория «общественная деятельность», куда

* **Соколова Екатерина Светославовна**, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии и социальной работы Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-70-14. E-mail: sokolovaket@mail.ru

вошли такие варианты понимания социальной активности, как организация и участие в мероприятиях, решение задач, стоящих перед обществом и т. п. — 53% от общей выборки. Причем, данная категория является первой как у юношей, так и у девушек. На втором месте у представителей обоего пола представлена категория «личностная особенность человека», включающая в себя совокупность представлений о социальной активности, связанных с различными чертами, свойствами и качествами личности — 41 % от общей выборки лидеров. Анализируя, с какими личностными характеристиками, чертами и свойствами респонденты связывали понятие социальной активности, можно представить следующую совокупность. У лидеров-юношей (по мере убывания частоты встречаемости) представлены сила воли, уверенность в себе, настойчивость, ответственность, обязательность, организованность, доброта, открытость, стрессоустойчивость, хитрость, наглость, пунктуальность, чувство долга, надежность. У лидеров-девушек — ответственность, сила воли, настойчивость, доброта, уверенность в себе, открытость, исполнительность, аккуратность, справедливость, решительность, харизматичность.

На третьем месте у юношей и девушек находятся две категории «коммуникация», включающая общение единомышленников, широту контактов, публичные выступления, и «лидерство», включающая понимание социальной активности как возможности быть лидером, влиять на других, иметь активную жизненную позицию (по 36,5% от всей выборки). Далее следует категория «защищать людей, приносить пользу, помогать», куда вошли готовность помогать в любой ситуации, благотворительность, волонтерство, альтруизм, защита прав, работа с незащищенными слоями населения и т. п. — 34 % ответов респондентов, однако у девушек этот показатель незначительно выше, чем у юношей. На пятой позиции оказалась категория «интерес к людям и обществу». В нее вошли следующие варианты представлений о социальной активности: быть в курсе происходящего вокруг тебя, интерес к событиям в стране, интерес и любовь к родине, интерес к проблемам общества и пр., которые были предложены в ответах 29,4 % всех. Таким образом, перечисленные смысловые категории, составляющие структуру представлений молодежных лидеров о социальной активности, чаще других встречались в ответах респондентов. Можно сказать, что лидеры студенческих групп, в первую очередь, ассоциируют социальную активность с общественной деятельностью и лидерством, личностной особенностью человека, защитой людей, помощью людям, а также с коммуникацией, интересом к обществу.

Еще один важный результат исследования: на вопрос «Считаете ли Вы себя социально активным человеком» 98% респондентов дали положительные ответы. Это является важным фактором того, как молодежные лидеры видят и понимают суть своей деятельности, ее смысл и содержание, какие образы приписывают себе и своему окружению.

Далее представлены смысловые категории, составляющие структуру представлений молодежи о социальной активности, которые по степени встречаемости в ответах респондентов занимали срединное положение. Категория «быть в движении», включающая понятия социальной мобильности, действия, энтузиазма и т. п. оказалась на шестом месте — 25,8% выборки. Причем, здесь обнаружены значимые различия у лидеров-юношей и девушек. Так у девушек, представления о социальной активности, входящие в данную категорию, более часто встречаются, чем у юношей ($p=0,002$). Категория «созидание и труд», куда вошли такие варианты представлений о социальной активности, как трудолюбие, работоспособность, положительный вклад, создание чего-то хорошего, нужного, нашла седьмое место по частоте встречаемости в ответах студенческой молодежи, что составило 24,7 %. На восьмом месте оказались две категории — «рациональное мышление», включающая осознание последствий своих действий, серьезность намерений, проектное мышление, последовательное планирование и логику, и «достижение целей», включающая целеустремленность и желание чего-то добиться. Обе эти категории представлены в 22 % ответов респондентов и различаются у юношей и девушек. Причем, у юношей они представлены в большей степени, чем у девушек ($p=0,014$ и $p=0,023$, соответственно). На девятом месте находятся категории «развитие личности и реализация ее потенциалов» и «мое будущее», которые составляют следующие варианты представлений о социальной активности: самореализация, личностный рост, карьера, мои возможности, дорога в будущее и пр. Они представлены в 16 % ответов всей выборки, причем у девушек в значительной степени больше, чем у юношей ($p=0,041$). Таким образом, можно сказать, что студенческие лидеры вкладывают свой определенный смысл в понимание социальной активности, ассоциируют ее с трудом и созиданием, рациональным мышлением, движением и достижением целей, развитием личности, реализацией ее потенциалов и карьерой. И это, в целом, соответствует тому, чем они занимаются, какими видят себя в деятельности и какими хотят быть. Их социальная активность в большей

степени мотивирована социальным обучением, самореализацией и личными достижениями.

Далее проанализируем смысловые категории представлений лидеров о социальной активности, которые в их ответах встречались в меньшей степени. На десятом месте находятся две смысловые категории «творчество и новаторство» и «совместность», представленные в 11,7 % случаев. Первая из них включает в себя такие варианты понимания социальной активности, как талант, инновации, воплощение актуальных идей и т. д., а вторая представлена ассоциациями с командной работой, сплоченностью. Далее следует категория «досуг», куда входят представления о социальной активности как приятном времяпрепровождении, отдыхе — 10,5% от всей выборки. На двенадцатом месте оказалась категория «толерантность», состоящая из дипломатии, терпимости к окружающим, уважения к личности (9 % студентов), на тринадцатом — «самостоятельность и независимость», куда вошли смелость, свобода выбора, принятие важных решений (7 % ответов респондентов). На четырнадцатом месте оказались две категории «членство в общественных организациях», предполагающая социальную активность как деятельность в какой-то конкретной организации, и «неравнодушие», связанная с понятиями отзывчивость, сострадание, сочувствие, представленные в 5 % случаев. Причем, первая присутствует исключительно у юношей, а вторая — у девушек. Таким образом, студенты, в меньшей степени ассоциируют социальную активность с творчеством, новаторством и совместностью, неравнодушием и толерантностью, самостоятельностью и независимостью, приятным досугом и членством в общественных организациях. Выявленные в исследовании особенности представлений социально активной молодежи о социальной активности являются важным фактором понимания того, какой видит себя и свою деятельности современная социально активная молодежь, в чем ее смысл и содержание. Кроме того, они показывают, что, воспринимая и понимая таким образом социальную активность, лидеры студенческих групп, в большинстве случаев, не включают в свои представления ряд важных ее проявлений. Это может быть связано с формами, и видами социальной активности, которые практикует студенческая молодежь в своих объединениях, а также со сферами жизнедеятельности, в которых реализуется социальная активность студентов в учебных заведениях.

К пониманию межкультурных различий в эмоциональных переживаниях*

*Т. Г. Стефаненко, А. В. Шиллер (МГУ имени М. В. Ломоносова)***

Обсуждаются эмоции самоотношения (вина и стыд) как регуляторы социального поведения в разных культурах. Дается описание кросс-культурного исследования в 12 странах эмоций негативного самоотношения.

Ключевые слова: механизмы социального контроля, эмоции негативного самоотношения, культуры вины и стыда.

В этнопсихологии существует длительная традиция изучения психологических механизмов, используемых культурами при осуществлении социального контроля за соблюдением нравственных норм. В качестве таких механизмов выступают эмоции негативного самоотношения, прежде всего «вина» и «стыд». Рассматривая эти регуляторы человеческого поведения в качестве стержневого измерения культур, Р. Бенедикт в книге 1946 года «Хризантема и меч» противопоставила западные культуры вины восточным культурам стыда (Бенедикт, 2004). Впрочем, в настоящее время большинство исследователей согласны с тем, что нет дискретных культур вины и стыда. Все известные психологические механизмы социального контроля сосуществуют в каждой из них, а изначально недооценивалась роль вины в культурах стыда, так и роль стыда в «классических» культурах вины. Но никто не отрицает и имеющихся межкультурных различий, однако исследователи по-разному объясняют приоритет в культурах того или иного механизма социального контроля (Стефаненко, 2006). Сторонники одной позиции настаивают, что феноменология и структура вины и стыда идентичны во всех культурах, варьирует лишь их относительная «выпуклость» в зависимости от других особенностей

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 12-06-00731 «Переживание социальных проблем представителями различных социальных групп современного Российского общества», руководитель — Т. Г. Стефаненко).

** **Стефаненко Татьяна Гавриловна**, доктор психологических наук, зав. кафедрой социальной психологии факультета психологии МГУ. Тел.: +7 (495) 629-57-49. E-mail: tstef@yandex.ru

Шиллер Александра Викторовна, студент факультета психологии МГУ. Тел.: +7 (495) 629-57-49. E-mail: shiller.a@gmail.com

культур, прежде всего индивидуализма/коллективизма (Триандис, 2007) и контекстной дифференциации (Matsumoto, Hee, Fontaine, 2009).

В соответствии с альтернативной точкой зрения существуют не только количественные различия в частоте возникновения у индивидов эмоций вины и стыда, но и качественные различия в том, какое значение им придается и насколько высоко они оцениваются. Так, существуют свидетельства того, что стыд рассматривается как желательная эмоция в большей степени в коллективистских, а не в индивидуалистических культурах (Silfver-Kuhalampi, 2008). Выделяют также культурно-специфичные формы стыда и вины, например «разделяемый стыд» в японской культуре.

Конфликтующие между собой гипотезы о значимости в культурах таких регуляторов социального поведения, как стыд и вина, свидетельствуют о необходимости дальнейшего их изучения. Вместе с тем противоречивость получаемых разными авторами данных частично может быть объяснена неадекватными представлениями о природе эмоций негативного самоотношения и сложностью их эмпирического изучения. Именно поэтому большой коллектив авторов во главе с Дж. Фонтейном (Бельгия) и М. Сильфвер-Кухалампи (Финляндии) и с нашим участием в настоящее время проводит кросс-культурное исследование эмоциональных переживаний — не только вины и стыда, но и других эмоций самоотношения (сожаления, смущения и т. п.). На основе компонентной теории эмоций была сконструирована методика, которая включает оценку респондентами разных сторон их эмоциональных переживаний — телесных ощущений, внешних проявлений эмоций, склонности к действиям, чувств. Участвуя в исследовании, респонденты описывали и оценивали свои переживания по поводу трех насыщенных эмоциями эпизодов реальной жизни. Всего в исследовании приняли участие 2185 студентов из 12 стран (Бельгия, Колумбия, Индия, Италия, Мексика, Португалия, Россия, США, Финляндия, Франция, Эстония, Япония).

Детальная интерпретация результатов этого сложного кросс-культурного исследования еще не завершена, но уже сейчас полученные данные позволяют с большей уверенностью говорить о существовании качественных различий в частоте и причинах проявления эмоций негативного самоотношения в разных культурах. Можно также сделать однозначный вывод о том, что структура социальных отношений, особенности которой описываются рядом известных измерений культуры — от коллективизма/индивидуализма, независимого Я/зависимого Я до

высокой/низкой контекстности, — является одной из причин, влияющих на частоту возникновения чувств вины и стыда.

Представляется, что проведение исследования в России, в стране на стыке Востока и Запада, даст возможность объяснить различия и сходства между культурами вины и стыда и приблизиться к пониманию того, к какому результату приведут процессы культурной глобализации и гибридизации культур.

Список литературы

- Бенедикт, Р. (2004) Хризантема и меч. М. : РОСПЭН.
Стефаненко, Т. Г. (2006) Этнопсихология. М. : Аспект-Пресс.
Триандис, Г. (2007) Культура и социальное поведение. М. : Форум.
Matsumoto, D., Hee, Y. S., Fontaine, J. (2009) Hypocrisy or maturity? Culture and context differentiation // European Journal of Personality. Vol. 23. P. 251–264.
Silfver-Kuhalampi, M. (2008) The sources of moral motivation — studies on empathy, guilt, shame and values. Helsinki : Yliopistopaino.

Связь общительности и агрессивности студентов с особенностями поведения в конфликте

*Д. А. Толстова (Москва, Российский университет дружбы народов)**

В статье обсуждаются вопросы влияния коммуникативной сферы на учебную деятельность. Приводятся результаты эмпирического исследования соотношения общительности, агрессивности и стилей поведения в конфликте у студентов.

Ключевые слова: успешность учебной деятельности, общительность, агрессивность, стиль поведения в конфликте, системно-функциональный подход.

Коммуникативные характеристики личности оказывают огромное влияние на процесс обучения. Взаимоотношения между студентами, их общение с преподавателями определяют не только эмоциональную составляющую, влияющую на учебный процесс, но и так же могут

* **Толстова Дарья Александровна**, аспирант второго года обучения кафедры социальной и дифференциальной психологии филологического факультета Российского университета дружбы народов. Научный руководитель — доцент, канд.психол.н. И. А. Новикова. Тел.: +7 (968) 621-34-19. E-mail: dashatam86@gmail.com

оказывать косвенное влияние на успешность учебной деятельности. Наличие конфликтов негативно сказывается на качестве обучения. Поэтому, на наш взгляд, перспективным, как с теоретической, так и с практической точек зрения, является изучение особенностей связей переменных общительности и агрессивности со стилями поведения в конфликте у студентов. Результаты данного исследования могут использоваться в развивающей и воспитательной работе со студентами, а так же при составлении коррекционных программ и тренингов как для студентов, так и для преподавателей.

В эмпирическом исследовании соотношения общительности, агрессивности и стилей поведения в конфликте приняло участие 50 студентов 1–5 курсов различных вузов и специальностей (13 молодых людей и 47 девушек).

Для диагностики общительности и агрессивности использовались тесты-опросники, разработанные А. И. Крупновым (в модификации Т. В. Нечепуренко). Стили поведения в конфликте изучались с помощью методики К. Томаса, которая позволяет определить индивидуальное соотношение таких стилей как соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление.

На предыдущих этапах обработки результатов мы провели корреляционный анализ и выявили связи показателей общительности и агрессивности со стилями поведения в конфликте. Результаты показали, что молодые люди с более выраженными индивидуальными трудностями в процессе общения в конфликте чаще идут на уступки противоположной стороне, вплоть до полного отказа от своих интересов, то есть они (трудности) мешают им соперничать в конфликтной ситуации; что в целом, испытуемые с более гармоничным развитием общительности не склонны к избеганию конфликтов; направленность агрессии на защиту окружающих не позволяет молодым людям игнорировать или отрицать конфликт, а переменные агрессивности теснее всего связаны со стилями поведения в соперничество и сотрудничество, при этом корреляции носят разнонаправленный характер.

На текущем этапе работы был проведен совместный факторный анализ переменных общительности (агрессивности) и выраженности стилей поведения в конфликте, в результате которого была получена четырехфакторная структура.

Таблица 1

**Совместная факторная структура
переменных общительности и стилей поведения в конфликте**

Переменные общительности и стратегии поведения в конflikте	Факторы			
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Общественные цели	0,77	0,01	0,39	0,01
Личные цели	0,66	0,03	0,57	0,00
Альтруистичность	0,72	0,09	0,24	0,46
Эгоцентричность	0,76	-0,03	0,29	0,07
Осмысленность	0,57	0,08	-0,22	0,09
Осведомленность	-0,03	0,17	0,54	0,47
Предметность	0,71	-0,28	0,04	0,12
Субъектность	0,81	-0,26	-0,14	0,00
Эргичность	0,65	-0,38	-0,05	-0,08
Аэргичность	-0,52	0,45	0,10	0,11
Стеничность	0,84	-0,03	-0,07	-0,05
Астеничность	-0,04	0,85	0,03	0,04
Интернальность	0,66	-0,03	0,07	-0,24
Экстернальность	0,04	0,24	0,53	-0,03
Операциональные трудности	-0,22	0,81	0,10	-0,16
Личные трудности	-0,12	0,86	-0,00	0,25
1.Соперничество	0,15	-0,32	0,25	-0,82
2.Сотрудничество	0,05	0,14	-0,50	0,01
3.Компромисс	-0,03	-0,18	0,19	0,57
4.Избегание	-0,55	0,05	0,27	0,15
5.Приспособление	0,29	0,44	-0,33	0,48

Примечание. Статистически значимые факторные веса выделены полужирным шрифтом и серым фоном.

В совместной факторной структуре переменных общительности и стилей поведения в конфликте (таблица 1) два фактора включили только переменные общительности, один — показатели обеих методик, и один — только стили поведения в конфликте. В первый фактор вошли как гармонические, так и агармонические переменные следующих компонентов общительности: установочно-целевого, мотивационного, продуктивного и динамического компонентов, все с положительными весами, кроме аэргичности, которая представлена отрицательным показателем. Переменные когнитивного, эмоционального и регуляторного компонента, вошедшие в этот фактор только гармонические и все с положительным значением. Так же этот фактор включает стиль избегание

с отрицательным весом. Мы назвали его «фактор гармоничной общительности». Данный фактор еще раз подтверждает результаты ранее проведенного корреляционного анализа о том, что испытуемые с более гармоничной структурой общительности не избегают конфликтов. Во второй фактор вошли с положительными весами обе переменные рефлексивно-оценочного компонента общительности и астеничность со знаком «плюс». Этот фактор мы обозначили как «фактор коммуникативных трудностей». Он отражает связь наличия трудностей в коммуникации, тревожности, неуверенности в себе, отсутствия разнообразия приемов и способов реализации общительности в изучаемой группе. В третьем факторе представлены личные цели, осведомленность и экстернальность (все с положительными весами). Он обозначен нами как «фактор поверхностной общительности». Четвертый фактор содержит только показатели стилей поведения в конфликте: с отрицательным весом стиль соперничество и с положительным весом компромисс («фактор отказа от соперничества»). Он свидетельствует о том, что студенты, склонные идти на компромисс, в меньшей степени стремятся к конкурентной позиции.

В совместной факторной структуре агрессивности и стилей поведения в конфликте (таблица 2) один фактор включил только переменные агрессивности, а три фактора — показатели и агрессивности и стилей поведения в конфликте. Первый фактор включает в себя переменные агрессивности (все с положительными весами): обе переменные мотивационного, продуктивного, регуляторного компонентов, а так же вербальная и физическая агрессия и стиль избегание с отрицательным весом. Назовем его «фактор агрессивной конфликтности». Этот фактор показывает, что испытуемые с более выраженными мотивационными и поведенческими проявлениями агрессивности не склонны использовать избегание во время конфликта.

Таблица 2

**Совместная факторная структура переменных агрессивности
и стилей поведения в конфликте**

Переменные агрессивности и стили поведения в конflikте	Факторы			
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Социоцентричность	0,64	0,15	-0,44	-0,20
Эгоцентричность	0,57	0,57	0,10	-0,09
Осмысленность	-0,09	-0,20	-0,34	0,15

Переменные агрессивности и стили поведения в конflikте	Факторы			
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Осведомленность	0,02	-0,13	-0,12	0,73
Предметность	0,71	-0,12	0,26	0,34
Субъектность	0,65	0,24	0,37	0,04
Интернальность	0,64	0,18	0,39	0,17
Экстернальность	0,61	0,08	-0,26	0,25
Физическая агрессия	0,55	0,33	0,24	-0,04
Вербальная агрессия	0,61	0,40	0,19	-0,18
Аффективность	0,15	0,81	-0,19	-0,09
Рефлексивность	-0,07	0,58	-0,60	-0,10
Личностные трудности	0,28	0,80	-0,00	-0,02
Операциональные трудности	0,25	0,72	-0,02	-0,12
Социальная желательность	-0,05	0,03	-0,57	0,04
Аггравация	-0,11	0,46	0,13	0,00
1.Соперничество	0,38	-0,11	0,57	-0,48
2.Сотрудничество	-0,01	-0,00	-0,42	-0,23
3.Компромисс	0,09	-0,09	0,08	0,65
4.Избегание	-0,63	0,34	0,26	0,32
5.Приспособление	-0,02	-0,04	-0,72	0,06

Примечание. Статистически значимые факторные веса выделены полужирным шрифтом и серым фоном.

Во второй фактор вошли только переменные агрессивности: агармоническая переменная мотивационного компонента, а так же обе переменные эмоционального компонента и рефлексивно-оценочного компонента. Мы обозначили его «фактор эмоционально-реактивной агрессивности». Похожий «фактор проблем» был описан И. А. Новиковой и Т. В. Нечепуренко (Новикова, Нечепуренко, 2007). Вошедшие в третий фактор переменные агрессивности представлены только отрицательными весами. Это рефлексивность и социальная желательность. Стили поведения в конфликте вошедшие в этот фактор противоположны как по сути, так и по значению: стиль соперничество — с положительным весом, а приспособление — с отрицательным. Мы сочли правомерным назвать его «фактор безусловного соперничества». Он свидетельствует о том, что вопреки какой-либо социальной желательности и разумным побуждениям, студенты не склонны отказываться от своих интересов в конфликте, а наоборот вступают в открытое и активное соперничество, до конца отстаивают свои интересы. Четвертый фактор включает в себя только две переменные: осведомленность агрессивности и стиль компромисс (обе со знаком «плюс»). Мы назвали его «фактор поверхностного компромисса». Данный фактор показывает, что на компромисс идут испытуемые с

достаточно поверхностными представлениями об агрессивности в целом и ее психологической структуре в частности.

Подводя итоги данного этапа исследования, мы можем заключить что:

1) агрессивность теснее связана со стилями поведения в конфликте, нежели чем общительность (три совместных фактора и один совместный фактор соответственно);

2) психокоррекционная и воспитательная работа со студентами, направленная на снижение общей агрессивности личности, а также на гармонизацию ее психологической структуры позволит скорректировать склонность студентов к соперничеству и поможет использовать более конструктивные стили поведения в конфликте (сотрудничество и компромисс).

Список литературы

Крупнов, А. И. (2006) Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». № 1. С. 63–73.

Новикова, И. А., Нечепуренко, Т. В (2007) Сравнительный анализ общительности и агрессивности студентов // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». №1 (5). С. 20–28.

Применение Зоопсихологической лаборатории в ходе учебной подготовки бакалавров и магистров психологии

*И. А. Хватов (Москва, Московский гуманитарный университет)**

В статье обосновывается целесообразность применения Зоопсихологической лаборатории в рамках процесса профессиональной подготовки бакалавров и магистров психологии. Во-первых, проведение практических занятий в лаборатории даст студентам возможность наблюдать и участвовать в организации и проведении естественнонаучных психологических экспериментов. Во-вторых, в ходе подобных практических занятий будущие психологи смогут наблюдать за поведенческими проявлениями различных психических структур у животных, а также осуществлять

* **Хватов Иван Александрович**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (926) 339-23-00. E-mail: ittkrot@mail.ru

сравнительный анализ данных психических структур с их гомологами и аналогами, наличествующими в психике человека.

Ключевые слова: зоопсихология, сравнительная психология, лаборатория, эксперимент, психические структуры.

Для становления полноценной профессиональной компетенции психолога огромную роль играет практический опыт, получаемый студентом в процессе учебной подготовки. В частности он позволяет сформировать у будущих бакалавров и магистров неявные знания (Полани, 1995) в рамках изучаемых ими предметов — неформализованные, труднорефлексируемые знания, но при этом весьма важные для практической деятельности.

Вероятно, слыша словосочетание «практический опыт психолога», мы в первую очередь думаем об опыте прикладного характера (ведение психологических тренингов, психологическое консультирование, профориентация и профотбор и т. д.), получаемом студентами при прохождении производственной практики. Однако, здесь мы сосредоточим внимание на практическом опыте в иной области — в области фундаментальных психологических исследований — и перспективах использования зоопсихологической лаборатории для приобретения подобного опыта студентами.

Для автора настоящей статьи представляется несомненным тезис о том, что для целостного усвоения основ фундаментальной психологии студенту недостаточно простого прослушивания лекций по основным общепрофессиональным дисциплинам, чтения хрестоматийных текстов, их конспектирования и реферирования. Студент, получающий университетское образование, должен «окунуться» в процесс научного исследования, «ощутить вкус» новых научных знаний, добытых при его непосредственном участии. Именно поэтому необходимым компонентом учебного процесса является подготовка и защита будущими психологами собственных исследовательских проектов (курсовых и дипломных проектов). Большинство подобных исследований, как и значительная часть диссертационных работ, осуществляется с применением психологических опросников и тестов, проводимых на разных группах респондентов, и дальнейшим сопоставлением полученного эмпирического материала. Данная картина вполне характерна для отечественной психологии в целом и отражает рост популярности психологического тестирования.

Однако подобные исследования не позволяют выявлять каузальные связи между психическими феноменами и различными процессами в окружающей реальности. Между тем, факты о наличии или отсутствии подобного рода связей наиболее ценны для науки. Единственным методом, позволяющим выявлять каузальные связи между переменными, является эксперимент. Организация и проведение истинных психологических экспериментов требует значительных затрат — в том числе финансовых, — но для будущего психолога крайне важно наблюдать ход эксперимента изнутри. Зоопсихологическая лаборатория позволяет решить эту задачу, предоставляя студенту возможность не только наблюдать за проведением подобных исследований, но и организовать собственное. Сюда относится подбор испытуемых, релевантных цели и гипотезам исследования, формирование контрольных и экспериментальных групп, варьирование условиями эксперимента (независимой переменной), вплоть до создания собственных уникальных экспериментальных установок, проведение наблюдения и привлечение его данных для интерпретации результатов эксперимента — без учета этих данных невозможно исчерпывающе охарактеризовать психические феномены испытуемых (Филиппова, Хватов, 2011). Таким образом, использование зоопсихологической лаборатории позволяет знакомить студента с классическими естественнонаучными поведенческими экспериментами, роль которых велика не только в рамках зоопсихологии, но и в рамках психологической науки в целом. Соответственно, данная лаборатория может применяться для организации практических занятий не только в ходе курса «Зоопсихология и сравнительная психология», но и в ходе таких курсов как «Общая психология» и «Экспериментальная психология».

Другой аспект применения лаборатории в педагогическом процессе связан с проблемным полем собственно зоопсихологии. К перечню задач этой отрасли в частности относится определение феномена психики, ответ на вопрос о моменте ее возникновения в филогенезе, выделение этапов и направлений ее эволюции, сравнение психической организации человека с психической организацией других животных (Филиппова, 2012).

Субъект психического отражения является сложноорганизованной самодетерминированной системой, т. е. на его психические процессы и их проявления в большей степени оказывают влияние внутренние факторы, нежели внешние. Для стороннего наблюдателя трудно предсказать ход психических процессов из-за огромного числа различных вариаций его детерминант. Однако, возможно осуществить описание числа параметров

порядка — переменных, организующих и упорядочивающих психику, подчиняющих себе ход ее развития, порождая общий порядок. С усложнением психической структуры в процессе эволюции — с повышением уровня организации психического образа — количество таких переменных увеличивается. Психическое развитие является немарковским процессом (Богатых, 2012). В ходе немарковского процесса каждое последующее состояние системы определяется не только актуальным ее состоянием, но и суммой всех предыдущих состояний, возникавших в ходе данного процесса. Таким образом, каждый последующий шаг психического развития любого организма, включая человека, определяется, во-первых, предыдущими стадиями психического развития, которые проходили его предки в филогенезе, во-вторых, предыдущими стадиями его онтогенетического развития. В ходе развития психики постоянно сохраняет «память о прошлом» — о своих предыдущих формах организации. Данный тезис согласуется с базовыми положениями современного системно-эволюционного подхода (см.: Александров, 2006).

Иными словами, психолог не способен комплексно описать и объяснить функционирование психических структур человека (взаимодействие переменных, выполняющих функции параметров порядка) без учета закономерностей и хода становления этих структур в филогенезе. Задачей курса «Зоопсихология и сравнительная психология» является формирование у студента представлений о ходе процесса эволюции психики. Зоопсихологическая лаборатория позволяет студенту на практике сопоставлять особенности функционирования аналогичных и гомологичных психических структур у различных животных, реконструируя их в процессе поведенческих экспериментов, — двигаясь от простого к сложному. Данное утверждение применимо к широкому кругу психических феноменов: от особенностей психической регуляции ориентировочно-исследовательской деятельности до структуры Я-концепции человека (Хватов, 2010).

Таким образом, Зоопсихологическая лаборатория оказывается ценной не только для проведения фундаментальных научных исследований, но и для педагогического процесса подготовки будущих бакалавров и магистров психологии.

Список литературы

Александров, И. О. (2006) Формирование структуры индивидуального знания. М.

Богатых, Б. А. (2012) Фрактальная природа живого: Системное исследование биологической эволюции и природы сознания. М.

Полани, М. (1995) Личностное знание. На пути к посткритической философии / Под ред. В. А. Лекторского, В. А. Аршинова ; пер. с англ. М. Б. Гнедовского, Н. М. Смирновой, Б. А. Старостина. М.

Филиппова, Г. Г. (2012) Зоопсихология и сравнительная психология : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 6-е изд., перераб. М.

Филиппова, Г. Г., Хватов, И. А. (2011) Специфика экспериментального метода в зоопсихологии на примере исследования самоотражения у животных на интеллектуальной стадии развития психики // Современная экспериментальная психология : В 2 т. / Под ред. В. А. Барабанщикова. М. Т. 1. С. 499–511.

Хватов, И. А. (2010) Особенности самоотражения у животных на разных стадиях филогенеза : дис. ... канд. психол. наук. М.

Цели и ценности образования молодежи в условиях инноваций

*О. Н. Шлычкова (Москва,
НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»)**

Тема статьи приобретает актуальность в связи с трактовкой образования как области социального мира, представляющего собой систему человеческих взаимоотношений, посредством которых формируется способность человека быть субъектом в современном мире.

Ключевые слова: образование личности, цели, ценности современного образования, особенности современной социокультурной ситуации, проблемы воспитания и образования молодёжи.

Образование личности — это не простое накопление ценностей, выработанных обществом, а глубокая переработка в сознании индивида как имеющихся культурных достижений общества, так и индивидуального

* **Шлычкова Ольга Николаевна**, кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой гуманитарных и естественнонаучных дисциплин НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия». Тел.: +7 (916) 459-33-39. E-mail: oshlychkova@mail.ru

опыта в процессе деятельности. Средством «вычленения» из всего культурного фонда той ее части, которая составит культуру индивида, является образование.

В мировом сообществе сложилась такая общественная действительность, которая порождает мобильность человека. Человек необычайно расширяет свои контакты с другими людьми. В современных условиях индивид сталкивается с новыми ситуациями, для действия в которых нет готовых норм. Социально мобильный человек должен не только быть привержен какой-то культурной традиции, но и уметь выходить за нее и создавать новую культурную традицию. В функциональном плане образование становится той субстанцией, внутри которой человек осуществляет выбор не только реалистического и гуманного мировоззрения, но и самого себя в качестве уникальной личности с бесконечными творческими возможностями и способностями. Так ограниченное формально-информативным, операционально-техническим уровнем образование поставляет технократическое мировоззрение, усугубляя кризис современной цивилизации. Технократически ориентированное образование не только сводит индивида до статуса функционера, но также угрожает будущему всего человечества.

В настоящее время необходимо перенесение внимания человека с истины бытия на бытие истины в человеке, а это предполагает смену ориентации образования с технологического уровня на культурно-содержательный уровень.

В современных условиях социально-экономических преобразований общества проблемы воспитания и образования подрастающего поколения резко обострились: невозможность для многих детей приобщиться к различным, ранее доступным формам обучения, сокращение числа учебных учреждений базового и дополнительного образования, мест отдыха для детей и подростков, рост социального сиротства и проявлений жестокого обращения с детьми. Эти и другие социальные проблемы негативно отразились на уровне духовно — нравственного, физического, психического развития детей и подростков и сказались на качестве их социального воспитания. Глубинные деформации экономики, кризисные явления в духовной жизни российского общества усиливают отрицательные тенденции в развитии детей, снижают их иммунитет в отношении криминогенных факторов. Современный социум наполнен

такими явлениями как преступность, коррупция, безработица, богатство одних и нищета других, алкоголизм, наркомания, социальное сиротство.

В подростковой и молодежной среде растет агрессивность, раздражение, неуверенность в завтрашнем дне. Негативные изменения в сфере мотивации поведения, ценностных ориентаций школьников — показатель резкого снижения эффективности воспитательных воздействий современного образования на подрастающее поколение. Все это требует переоценки целей, ценностей, мотивов, средств воспитания и образования. Современная наука и педагогическая практика, нередко замыкающаяся в рамках образовательных учреждений, недооценивает влияние семьи, факторов открытого социума, игнорируя тем самым целостный характер воспитания как социального явления.

Проблема воспитания и образования подрастающих поколений непосредственно связана с полноценным использованием образовательного пространства. Большинство исследований рассматривают в основном институциональную сферу образования школьников. При этом явно недооценивается и не уделяется должного внимания проблемам использования образовательных и воспитательных возможностей семьи, открытой социальной среды личности. Предвидение результатов воспитания и его правильная организация возможны при условии изучения целевых изменений в поведении человека в целостном образовательном пространстве. Выделение целевого воздействия на поведение человека в условиях современного образования особенно важно, поскольку требуется тщательное изучение тех сил, которые препятствуют этому воздействию.

Однако следует признать, что образовательное пространство, объективно выступая сферой реализации ведущей деятельности как школьников, учителей, родителей и других субъектов социума, не осмыслено пока в своих воспитательных возможностях, не стало предметом полноценного исследования. Выполняя важную объединительную функцию и функцию распространения определенного уровня образования и социально-воспитательного заказа на конкретной территории, оно не является инструментом организации взаимодействия личности и всех субъектов образования этой территории.

Глубокие изменения социокультурной реальности находят свое отражение в трансформации ценностей студентов в современном образовании.

Современное гуманитарное образование провозглашает высшей ценностью человека, его права и свободы. Не вызывает сомнения то, что основными ценностями образования, должны стать общечеловеческие ценности — ценности истины, творчества, свободы, мира, развития.

Ценностные ориентации понимаются как значимость явлений, предметов реальной действительности, главным образом, в функции социально-нормативных регуляторов поведения людей; как коллективные представления, имеющие личностный смысл. Таким образом, ценности — это нормативы, сверяясь с которыми, люди строят своё повседневное поведение. В широком смысле, весь социальный опыт людей во всех его формах — знаниях, этических, культурных нормах представляет ценности данного общества. Без их постижения нельзя воспитывать человека и приобщить его к опыту поколений.

Ценностные ориентации выступают важнейшим фактором, ядром личности, регулирующим мотивацию личности. Развитые ценностные ориентации — признак зрелости личности, показатель меры её социальности. Основы формирования и развития базовой структуры личностных ценностей в студенческом возрасте превращаются в мощную структуру. Ценности и ценностные ориентиры имеют личностный смысл и объективно общественную направленность, не противоречат интересам общества. Изучение теоретических и практических аспектов диагностики ценностей познавательной деятельности, ценностей учебной деятельности, ценностей отношений окружающих, ценностей общения и ценностей привычного функционирования привело нас к убеждению, что изучение условий их направленного формирования должно осуществляться в единстве объективно-содержательной и субъектно-личностной сторон деятельности студентов в учебном процессе.

В настоящее время человек необычайно расширяет свои контакты с другими людьми. В современных условиях индивид сталкивается с новыми ситуациями, для действия в которых нет готовых норм. Социально мобильный человек должен не только быть привержен культурной традиции, но и уметь выходить за нее и создавать новую культурную перспективу. В функциональном плане гуманитарное образование становится той субстанцией, внутри которой человек осуществляет поиск себя в качестве уникальной личности с бесконечными творческими возможностями и способностями. Актуальность названных проблем побудила нас к изучению системы ценностей студентов, с целью выявления новых тенденций развития общественного сознания. Оказалось,

что у юношей и девушек структура первостепенных ценностей очень похожа, особенно в группе тех ценностей, которые чаще всего отмечаются людьми как самые важные — это неизменно ценность жизни и здоровья человека, любовь, профессиональная самореализация, материальное благополучие. Важно, что семья выделяется в одну из наиболее значимых ценностей, однако ценность материальных удовольствий помещается в центр семейных ценностей.

Сегодня все большее значение приобретает ориентация образования на становление человека как уникальной и неповторимой индивидуальности, готовой взять на себя ответственность за направляемое им самим развитие общества. Отсюда следует, что ценностно-целевая ориентация профессиональной подготовки заключается в содействии становлению интегральных личностных характеристик, которые и выступают как непосредственные показатели профессионального развития человека.

В связи с этим ключевыми задачами современного гуманитарного образования должны стать следующие:

- формирование ценностного отношения к нормам культурной жизни;
- формирование образа жизни достойного человека;
- формирование ценностного отношения к экосистеме и определение места человека в ней;
- формирование представлений о человеке и о семье в современном социуме;
- формирование ценностного отношения к социальному устройству.

В самом общем виде социальные ценности, выполняя роль фундаментальных норм, представляют собой обобщенные цели человеческой деятельности и средства их достижения, обеспечивают интеграцию общества. Их совокупность составляет внутренний стержень культуры, оказывает влияние на интересы и потребности людей. Не вызывает сомнения, что необходимо наполнить педагогический процесс целеполаганием, конечным результатом которого должна быть не только сумма знаний, необходимая для профессиональной деятельности, но подготовка специалиста, способного нести ответственность за качественное содержание результатов своей деятельности как в настоящем, так и будущем. Это активизирует применение аксиологического подхода к содержанию, методам и формам организации современного гуманитарного образования.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Муконина М. В.</i> К вопросу об особенностях профессиональной ориентации студентов.....	3
<i>Обознов А. А.</i> Интеллектуальные системы формирования ментальных репрезентаций у специалистов.....	9
<i>Осипова Т. П.</i> Формирование готовности студентов к профессионально-личностному саморазвитию с использованием рефлексивно-деятельностного подхода.....	12
<i>Позняков В. П., Ефимова Н. Ю.</i> Подход к проблеме самоопределения в работах зарубежных авторов.....	18
<i>Редькина Е. Б.</i> Особенности учебной мотивации студентов психологов...	21
<i>Рудина Л. М.</i> Психоэмоциональный профиль студента — психолога.....	27
<i>Самко Н. Н.</i> Некоторые особенности преподавания анатомии и физиологии центральной нервной системы (ЦНС) студентам бакалавриата по направлению «Психология».....	33
<i>Самохвалова А. Г.</i> Коммуникативная активность ребенка в контексте ситуаций затрудненного общения.....	38
<i>Сачкова, М. Е. Васькова О. В.</i> Особенности взаимосвязи сплоченности и статусного структурирования в подростковых учебных группах.....	43
<i>Соколова Е. С.</i> Особенности представлений лидеров студенческих групп о социальной активности.....	48
<i>Стефаненко Т. Г., Шиллер А. В.</i> К пониманию межкультурных различий в эмоциональных переживаниях.....	52
<i>Толстова Д. А.</i> Связь общительности и агрессивности студентов с особенностями поведения в конфликте.....	54
<i>Хватов И. А.</i> Применение Зоопсихологической лаборатории в ходе учебной подготовки бакалавров и магистров психологии.....	59
<i>Шлычкова О. Н.</i> Цели и ценности образования молодежи в условиях инноваций.....	63

Научное издание

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ XXI ВЕКА

IX Международная научная конференция

Москва, 15–17 ноября 2012 г.

Доклады и материалы

Секция 4

Психологические проблемы образования

Выпуск 2

Ответственный редактор:

доктор психологических наук, профессор

А. Л. Журавлев

Составитель:

кандидат психологических наук, профессор

О. В. Лунева

Технический редактор:

М. Е. Хожалова

Издательство Московского гуманитарного университета

Печатно-множительное бюро

Подписано в печать 8.11.2012 г. Формат 60×84 1/16

Усл. печ. л. 4,5

Тираж 100 Заказ №

Адрес: 111395, Москва, ул. Юности, 5.