

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
Институт психологии

Психологические проблемы современного российского общества

Ответственные редакторы

А. Л. Журавлев,

Е. А. Сергиенко



ИЗДАТЕЛЬСТВО
«Институт психологии РАН»
Москва – 2012

УДК 159.9
ББК 88
П 86

СОДЕРЖАНИЕ

Все права защищены.

*Любое использование материалов данной книги полностью
или частично без разрешения правообладателя запрещается*

П 86 Психологические проблемы современного российского общества / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 480 с. (Психология социальных явлений)

ISBN 978-5-9270-0225-2

УДК 159.9
ББК 88

Сборник научных трудов посвящен актуальным психологическим проблемам российского общества, которые стали предметом научных исследований большинства лабораторий Института психологии РАН (ИП РАН). Представлены итоги выполнения специально организованного научно-исследовательского и научно-издательского проекта, реализованного в ИП РАН в течение двух лет и имевшего межлабораторный статус.

Сборник включает пять разделов, соответствующих тематике статей: «Исследования психосоциальных явлений современного российского общества», «Экономическое сознание и поведение различных социальных групп», «Интеллектуальный потенциал современного российского общества: психологические аспекты», «Современные исследования социальных представлений» и «Психологические исследования семьи».

© Учреждение Российской академии наук
Институт психологии РАН, 2012

ISBN 978-5-9270-0225-2

Предисловие	7
Раздел 1. Исследования психосоциальных явлений современного российского общества	
<i>В. А. Кольцова, В. А. Соснин, Ю. Н. Олейник.</i> Феномен исторического сознания как фактор консолидации современного российского общества	21
<i>А. Н. Воронин.</i> Психологические ресурсы членов сообществ глобализации	46
<i>Е. А. Сергиенко, Н. Н. Таланова.</i> Модель психического как ментальная основа понимания телевизионной рекламы детьми 3–6 лет	70
<i>А. М. Борисова, М. И. Воловикова.</i> Психолого-мировоззренческие функции праздника в российском обществе	105
<i>А. В. Юревич.</i> Развязно-агрессивный тип личности как проявление нравственного состояния современного российского общества	125
Раздел 2. Экономическое сознание и поведение различных социальных групп	
<i>Е. П. Ермолаева.</i> Возможности идентификационного подхода в решении актуальных проблем социальной реализации профессионала	147
<i>А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко.</i> Социальное самоопределение личности и группы: концептуальные основы и программа исследования	172
<i>А. Б. Купрейченко, А. С. Моисеев.</i> Социальное самоопределение представителей городского среднего класса	194
<i>В. П. Позняков, Т. С. Вавакина.</i> Типы психологического отношения российских предпринимателей к деловому партнерству	220

Т. Н. Савченко, Г. М. Головина, Д. В. Сочивко. Моделирование субъективного качества жизни различных «замкнутых» социосистем 248

Раздел 3. Интеллектуальный потенциал современного российского общества: психологические аспекты

Д. В. Ушаков. Интеллектуальный потенциал нации и конкурентоспособность страны: психолого-экономическая модель 275

А. Л. Журавлев, Т. А. Нестик. Психология управления знаниями: состояние и перспективные направления исследований 293

С. С. Белова, Е. А. Валуева, Е. Ю. Коробкина, Е. М. Лаптева, Д. В. Ушаков. Формирование социально-личностной компетентности в образовании 315

Т. Н. Тихомирова. Психологические механизмы взаимосвязи социальных факторов с развитием интеллекта и креативности 338

Раздел 4. Современные исследования социальных представлений

М. И. Воловикова, Л. Ш. Мустафина. Структура социальных представлений российской молодежи о совести 365

Т. В. Дробышева. Представления о бедном и богатом человеке: сравнительный анализ в разных возрастных группах 385

Т. П. Емельянова. Амбивалентность содержания социальных представлений о душевнобольном в обществе 409

Е. А. Никитина. Представления о соматическом здоровье, личностных качествах и привлекательности при восприятии лиц 432

Раздел 5. Интеллектуальный потенциал современного российского общества: психологические аспекты

А. В. Махнач, А. А. Алдашева. Компоненты и признаки новой социономической профессии «приемный родитель» 457

Г. А. Виленская. Семейные стратегии поведения и становление индивидуальности ребенка 480

Ю. В. Ковалева. Роль семейной среды в становлении регуляции поведения 509

А. В. Махнач, Ю. В. Постылякова. Жизнеспособность семьи: психологические ресурсы как защитный фактор семьи 529

Е. И. Лебедева, А. В. Найденова. Модель психического в условиях материнской депривации 551

Сведения об авторах 571

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

С. С. Белова, Е. А. Валуева, Е. Ю. Коробкина,
Е. М. Лантева, Д. В. Ушаков

Современная высокотехнологичная экономика требует внедрения кардинально новых принципов и методов воспитания молодых людей, способных эффективно действовать и вносить свой вклад в обеспечение конкурентоспособности страны. Сегодняшнее общество характеризуется высоким динамизмом структурирования и переструктурирования социальных организаций, постоянным изменением технологий, выдвижением, реализацией, завершением проектов, переходом от предшествующих проектов к последующим. Проектное мышление включает понимание не только предметных отношений, но и социальных: людей с их потребностями, мотивами и эмоциями. Для успешного развития проектов люди должны иметь высокую социально-личностную компетентность. Все эти характеристики современного общества приводят к тому, что формирование социально-личностных компетентностей становится одной из главных целей образования.

Особо остро встает проблема развития социально-личностных компетентностей в контексте процесса перехода к новым образовательным стандартам. Принятый к настоящему моменту Федеральный образовательный стандарт общего (начального) образования определяет три типа результатов образования – личностные, метапредметные и предметные. Если с предметными результатами* обучающихся дело обстоит достаточно понятно для современной школы, то подходы к развитию и оценке метапредметных и особен-

но личностных результатов выглядят более проблемными. Важный компонент личностных результатов, согласно Стандарту, составляют социальные компетенции. Фактически по тексту Стандарта оказывается, что социальные компетенции попадают и в раздел метапредметных результатов (представляется, что наиболее адекватным является термин «социально-личностные компетентности», поскольку в нем подчеркивается не только социальная направленность, но и способность к межличностному взаимодействию).

Здесь возникает ряд вопросов. В рамках каких дисциплин происходит формирование социально-личностных компетентностей? Какой вклад вносят эти дисциплины? Каким образом оценивается сформированность этого результата образования? Если результат недостаточно сформирован, то кто за это ответственен? Если преподаватели-предметники, то какие?

Анализ этих вопросов вскрывает непроработанность вопроса о формировании социально-личностных компетентностей в образовании. Хотя социально-личностный результат образования имеет первостепенную важность, в настоящее время его формирование происходит фактически стихийно, без ясного понимания, что именно следует формировать, в рамках каких учебных дисциплин, какими средствами, как оценивать достижения.

Необходимо отметить, что развитие социально-личностных компетентностей составляет в равной мере проблему среднего и высшего образования. Хотя при получении высшего образования в некоторых гуманитарных сферах, студенты порой эксплицитно овладевают социально-личностными компетентностями, все же это положение дел составляет, к сожалению, исключение, а отнюдь не правило.

Из сказанного следует, что реализация тех требований к результатам образования, которые выдвигаются реалиями современной жизни и закреплены в Стандарте, предполагает большую работу по конструированию фактически *учебного метапредмета*, т. е. компетентности, которая согласованно формируется на основе преподавания не одного, а нескольких учебных предметов. В рамках этого конструирования необходимо прояснить ответы на следующие основные вопросы.

1. *Что формируется?* В рамках ответа на этот вопрос необходимо затронуть проблему содержания, т. е. произвести описание социально-личностных компетентностей, формируемых на разных этапах образования. В соответствии с *ситуационным подходом* необходимо определить совокупность ситуаций, в рамках которых

* Под предметными результатами понимается «опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащая в основе современной научной картины мира» (Федеральный..., 2009).

у обучающихся формируется адекватная ориентация. Это могут быть ситуации приватные и деловые, ситуации равных и иерархических отношений, дружеские и конфликтные и т. д. Выделение ситуаций и акцент на некоторых их типах должен исходить из интересов общества и способствовать решению стоящих перед ним проблем, например, путем обучения разрешению типичных конфликтных ситуаций, повышения толерантности и т. д. Анализ ситуаций вскрывает стоящие за ними чувства и мотивы, способность оценки и прогнозирования которых также составляет важнейший момент социально-личностных компетентностей. Необходимо, следовательно, описать компетентности, которыми должны овладеть учащиеся в этой сфере. Все эти компетентности должны быть распределены по различным этапам образовательной системы с учетом специфики развития. На этапе высшего образования необходимо учитывать также существенно различающиеся требования, связанные со специализацией.

2. *В рамках каких учебных дисциплин происходит формирование социально-личностных компетентностей?* Этот вопрос допускает два возможных варианта ответа. Во-первых, в принципе, возможно обучение в рамках специально выделенного предмета, во-вторых, допустимо встраивание в предметы гуманитарного цикла. В пользу второго варианта говорит то, что предметы социо-гуманитарного цикла призваны давать обучающимся ориентировку в окружающем социальном мире. Однако при этом остается не вполне ясным, что именно должны сообщить гуманитарные дисциплины учащимся о социуме, пониманию каких человеческих чувств и мотивов научить и т. д. В результате гуманитарные дисциплины преподаются с упором на другие аспекты. Например, если традиционное преподавание школьной истории проводилось как описание случаев, из которых можно было выносить моральные заключения, то марксистский подход в варианте, реализовывавшемся в нашей стране, подчеркивал общесоциологические закономерности. И в том, и в другом случае нет не только продуманного продвижения от низших форм компетентностей к высшим, но даже сколько-нибудь последовательного анализа поведения людей в различных ситуациях.

Также встает вопрос о взаимодействии различных гуманитарных дисциплин в формировании социально-личностных компетентностей. При том что все они направлены на достижение общей цели, возможна специфика каждой из них. Например, если школьная история в большей степени дает основания для анализа ситуаций

формального взаимодействия людей, то литература – взаимодействие неформального.

3. *Как обучать?* Вопрос технологий обучения крайне важен, поскольку Стандарт предлагает реализовывать системно-деятельностный подход, а компетентности в отличие от знаний предполагают практику в возможности их творческого применения. Технологии формирования компетентностей в дисциплинах гуманитарного цикла в связи с этим должны базироваться, с одной стороны, на «задачности» преподавания, а с другой стороны, на его многомерности, т. е. способности «объемно» сочетать различные планы преподавания (как, например, оценки социологических закономерностей и поведения людей в определенных ситуациях).

4. *Какими компетентностями должны обладать преподаватели?* Систематическое развитие социально-личностных компетентностей в гуманитарном образовании предъявляет совершенно новые требования к деятельности преподавателей этих дисциплин. В первую очередь это касается психологической подготовки преподавателей. Такой подход требует пересмотра в сторону увеличения количества часов, устанавливаемых в педагогических вузах на психологическую подготовку предметников-гуманитариев, а также пересмотра структуры преподавания для них психологии.

5. *Как измерять сформированность социально-личностных компетентностей?* Сегодня основным измерителем результатов школьного образования оказывается ЕГЭ, который оценивает предметные, но не социально-личностные результаты образования. Между тем с учетом важности социально-личностных компетентностей, а также того факта, что они отражены в Стандарте, возникает необходимость в создании, отработке и внедрении адекватных измерительных средств для этой стороны образования. В этой связи необходимо обратить внимание на различение способностей и компетентностей. В сфере социально-личностных компетентностей тесты социального интеллекта не являются адекватным измерительным инструментом, поскольку они направлены на оценку способностей, а не компетентностей. В то же время именно тесты социального (а также практического и эмоционального) интеллекта являются наиболее отработанным инструментом. Таким образом, диагностика социально-личностных компетентностей оказывается сложной и инновационной задачей.

Эти основные вопросы показывают, что развитие социально-личностных компетентностей представляет собой сложную зада-

чу, требующую совершенствования различных компонентов образовательной системы и неразрешимую без опоры на серьезную научную базу.

В настоящей статье предпринята попытка рассмотреть два из перечисленных вопросов: о возможности измерения (диагностики) социально-личностной компетентности и технологиях ее развития в образовании. Разработка данных направлений осуществлялась в рамках работы экспериментальной площадки в Северном административном округе Москвы. В работе площадки приняли участие школы №№ 201, 1211, 1244, 1287, 1288, 1291, 1338, 1583.

Научная база диагностики социально-личностных компетентностей в образовании

В самом общем виде социально-личностная компетентность – круг социально-поведенческих, эмоциональных и когнитивных навыков и знаний, позволяющих эффективно решать задачи, связанные с взаимодействием с людьми.

При этом в каждой научной области, предмет которой связан с социальными взаимодействиями, существует своя профессиональная логика и свои профессиональные акценты в подходе как к содержанию этого понятия, так и к методическим средствам измерения и развития социально-личностной компетентности. Так, например, в психологии развития под социально-личностной компетентностью понимается набор навыков, необходимых ребенку для решения социальных задач, релевантных определенной ступени развития, и в фокусе внимания оказываются соответствующие нормативные описания этого набора, времени возникновения, средств развития, психологических коррелятов. В психологии труда под социально-личностной компетентностью будет пониматься совокупность умений эффективно решать профессионально-специфичные задачи, предполагающие общение с людьми, прогнозирование их поведения, управление ими и т.д. Соответственно, содержательно социально-личностная компетентность может включать в себя разнородные компоненты, что превращает ее в весьма расплывчатый предмет исследования. В двух приводимых примерах средства оценки ее уровня также будут различны: социальная эффективность ребенка и взрослого профессионала не измеряются одним инструментом.

Такое положение дел ставит закономерный вопрос: можно ли очертить общие принципы подхода к диагностике социально-

личностной компетентности, следуя которым можно было бы осуществлять ее измерение в конкретных предметных областях, для конкретных категорий испытуемых? В данной статье предпринимается попытка обозначить такие принципы на основе положений современной психологии способностей, а именно – на основе теоретической модели, объясняющей пути формирования социально-личностной компетентности через функционирование интеллектуального и творческого потенциала человека и его специальных способностей.

Психология способностей как отрасль психологии обладает рядом важных особенностей, позволяющих полагать перспективным обращение к проблематике социально-личностной компетентности в ее рамках. К таким особенностям стоит отнести эмпирическую обоснованность теоретической модели, внимание к надежности измерений составляющих ее компонентов и их прогностической силе.

Для психологии способностей различие понятий «способности» и «компетентность» является традиционным. Способности определяют легкость, быстроту, глубину построения и расширения компетентностей человеком. И если для такой способности, как общий интеллект, удается успешно конструировать тесты, минимально нагруженные кристаллизованным знанием, то для способностей социального плана до сих пор это было проблематичным. В отношении социальных способностей мы выдвигаем предположение, что их существенной чертой является апеллирование к внутреннему опыту человека, основанное на холистической стратегии переработки информации, что также предполагает возможность экспериментального изучения и измерения.

Способности и компетентность: теоретическая модель

Опишем теоретическую модель способностей и компетентности, которая может быть положена в основу системы диагностики социально-личностной компетентности. Модель включает в себя три компонента: 1) потенциал, 2) специальные способности (задатки), 3) компетентность. Остановимся более подробно на каждом из них.

1. В основе формирования компетентности лежат две разновидности потенциала – *интеллектуальный и творческий*. В психологии способностей понятие потенциала (*интеллектуального потенциала*) было предложено Д. В. Ушаковым и определено как индивидуально выраженная способность к формированию функциональных сис-

тем, ответственных за интеллектуальное поведение (Ушаков, 2003). Иначе говоря, потенциал – это умственный ресурс, который может направляться в определенные виды деятельности и ответственен за успех в их осуществлении. Индивидуальные различия интеллектуального потенциала наиболее адекватно объясняют феномены генерального фактора интеллекта. В свете понятия потенциала любые фиксируемые в данный момент показатели интеллектуального функционирования человека могут быть поняты как проявления умственного опыта, в котором отразился как индивидуально-личностный потенциал, так и обстоятельства, направившие этот потенциал в соответствующую сферу. Поэтому при факторизации показателей тестирования следует ожидать возникновения генерального фактора как отражения индивидуальных различий потенциала. Важно заметить, что интеллект принадлежит к числу наиболее наследуемых психологических свойств. По оценкам психогенетиков коэффициент наследуемости интеллекта во взрослом возрасте составляет порядка 0.5–0.8 (Hunt, 2005; Ушаков, 2003).

Понятие *творческого потенциала* введено в дополнение к понятию интеллектуального потенциала и отражает способность человека к построению новых умственных моделей. Если интеллект предполагает логический вывод внутри уже существующей репрезентации проблемы, то креативность решает задачу смены неадекватной для решения репрезентации (вспомним задачу с книжным червем*, где необходим определенный скачок мысли, чтобы от числовой модели перейти к пространственной). Дивергентное мышление – один из главных претендентов на роль тестового коррелята творческого потенциала, однако, существуют и другие варианты (см. обзор в: Валужева, Белова, в печати).

2. *Специальные способности* – это предрасположенность к переработке определенного рода информации и к оперированию определенного рода знаковыми системами. Наиболее общим образом все специальные способности можно разделить на 4 сферы, в которых может проявляться одаренность: научно-техническая, художественная, спортивная, социальная. Внутри каждой из сфер существует более дробное деление на специфические способности. Так, например,

* Задача формулируется следующим образом: «На полке стоит двухтомник, каждый том которого состоит из 200 страниц. Между обложкой и первой страницей первого тома находится книжный червь. Сколько страниц необходимо прогрызть червю, чтобы оказаться между последней страницей последнего тома и обложкой?»

в области научно-технической одаренности можно диагностировать специальные предрасположенности к математической или филологической деятельности. Математические способности алгебраистов будут основаны на способности к оперированию числами, геометров – на пространственных способностях. Филологов отличает чувствительность к вербальному материалу. Художественная одаренность, в свою очередь, может реализовываться в музыкальной, изобразительной, поэтической сферах и т. д.

Диагностика специальных способностей (предрасположенности к определенному виду деятельности) – задача скорее не для психологов, а для специалистов в каждой предметной области. Понятно, что никто не может лучше выявить музыкальный слух, чем музыкант, специально этому обученный. Исключение, пожалуй, составляют лишь традиционно измеряемые психологами числовые, пространственные и вербальные способности и область социальной одаренности, где роль психолога становится первостепенной. Но об этом позже.

3. *Компетентность* – это (согласно словарному определению) «наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области» (Гарфинкель, 2007). В основе формирования компетентности лежит несколько факторов – наличие специальных способностей, направление потенциала в соответствующую область, доступность знаний и т. д. При достижении определенного уровня развития компетентности на ее основе формируется экспертное знание (см., например: The psychology of abilities..., 2003), характеризующееся возможностью не только легко и успешно применять полученные знания и использовать сформировавшиеся навыки, но и возможностью создания нового продукта.

Таким образом, предлагаемая теоретическая модель представляет собой иерархическую структуру, в основании которой лежит интеллектуальный и творческий потенциал человека, уникальное распределение которого находит отражение в развитии паттерна специальных способностей, а затем и компетентности в той или иной предметной области.

Сформулируем некоторые гипотезы относительно взаимосвязи компонентов модели:

- 1 Потенциал и специальные способности могут являться независимыми друг от друга компонентами. Другими словами, модель допускает такой индивидуальный вариант развития, когда

наличие определенных специальных способностей (например, вербальных), сочетается с невысоким интеллектуальным потенциалом, и, наоборот, высокий интеллектуальный потенциал необязательно предполагает высокий уровень специальных способностей.

2. Специальные способности различаются между собой степенью зависимости от потенциала. Это означает, что для некоторых специальных способностей существует корреляция с интеллектуальным и/или творческим потенциалом (к примеру, можно предположить, что невозможно сочетание типа «низкий интеллект – высокие математические способности»), другие же специальные способности относительно независимы от потенциала. Например, музыкальные задатки, скажем, абсолютный слух, могут существовать на фоне разных уровней потенциала.
3. Человек может обладать специальными способностями в одной или нескольких областях.
4. Развитие компетентности в той или иной предметной области зависит от двух факторов: во-первых, от наличия или отсутствия задатков (специальных способностей) в данной сфере, а во-вторых, от вложенного в эту область потенциала (интеллектуального и/или творческого).
5. Вложение потенциала в конкретную предметную область зависит от личностных (мотивационных) и ситуативных факторов. Некто может обладать блестящими числовыми способностями, однако совершенно не интересоваться математикой и отдавать предпочтение занятию музыкой. Таким образом, мотивация (в широком смысле слова) является механизмом распределения потенциала и формирования компетентности в определенной предметной области.
6. Вложение интеллектуального и творческого потенциала в предметную область происходит последовательно. Сначала требуются интеллектуальные усилия для освоения новых знаний, затем становится возможным применение творческих ресурсов для импровизации.

Социально-личностная компетентность: определение

Предложенная модель позволяет дать определение социально-личностной компетентности через обозначение пути ее формирования: это результат распределения интеллектуального и творческого по-

тенциала индивида в область социального познания и социальных взаимодействий, включающий формирование специальных способностей по переработке социального материала и приобретение необходимого для успешного функционирования в этой области объема знаний и навыков.

Социально-личностная компетентность: диагностика

В этом разделе нами будут сформулированы принципы диагностики социально-личностной компетентности, которые, однако, могут быть применены к диагностике одаренности вообще.

Прежде чем приступать к диагностике чего бы то ни было, необходимо ответить на вопрос «зачем она необходима?». На наш взгляд, с точки зрения задач можно выделить два вида диагностики: *констатирующую и прогностическую*. *Констатирующая диагностика* более проста и заключается в фиксации определенного уровня развития компетентности на текущий момент времени. Такая диагностика может применяться, например, в качестве контрольной для отслеживания эффектов (положительных и отрицательных), которые обнаруживаются при внедрении определенных стратегий и методов обучения. *Констатирующая диагностика* оказывается контекстно-специфичной – при конструировании методик такого уровня следует строго и исчерпывающе описать некоторую предметную область, релевантную решаемой проблеме. Опыт создания таких методик диагностики социально-личностной компетентности в рамках школы уже существует (Ушаков, Ивановская, 2004; Тихомирова, Ушаков, 2009). Проблема, однако, заключается в том, что в отличие от тестов, измеряющих потенциал, оказывается, что мы не можем применить одну и ту же методику для диагностики наличного уровня социально-личностной компетентности для школьников, студентов и работников металлургического предприятия. Соответственно, предсказательная сила таких методик в отношении не описанных в них ситуаций будет весьма ограничена. Также полезна констатирующая диагностика уровня социального знания (например, знание правил поведения в определенных социальных ситуациях), которое иногда называют кристаллизованным социальным интеллектом. Социальное знание обычно слабо коррелирует с академическим интеллектом и в конфирматорном факторном анализе успешно выделяется в отдельный фактор, отличный от традиционного кристаллизованного интеллекта (см.: Белова, 2009).

Прогностическая диагностика поставлена на службу другим задачам. Ее принципиальной особенностью является способность прогнозировать успешность обучения и профессиональной деятельности в определенных областях в будущем. Решение этой задачи важно как для личностного самоопределения человека, так и для образовательных учреждений и работодателей, оценивающих перспективность работы с ним. Весьма полезным, впрочем, может оказаться и сочетание этих двух типов диагностики.

В соответствии с предложенной моделью соотношения потенциала, способностей и компетентности, прогностическая диагностика должна осуществляться одновременно по трем направлениям: 1) оценка мотивации и направленности интересов, 2) диагностика общих способностей (потенциала) и 3) диагностика специальных способностей.

Диагностика мотивации

Как уже отмечалось выше, мотивация и направленность интересов являются одним из важных механизмов направления потенциала в определенную область. В связи с этим диагностика социально-личностной компетентности, ставящая перед собой прогностические задачи, должна включать в себя блок, направленный на выявление интереса к внутреннему миру и эмоциональной сфере жизни, к сфере взаимодействия между людьми. Диагностика этого уровня предполагает использование самоотчетных (что наименее трудоемко) или проективных (что наиболее затратно) методик.

Диагностика общих способностей

Диагностика общих способностей представляет собой оценку доступных человеку интеллектуального и творческого потенциалов. В отношении интеллекта накоплено огромное количество данных, свидетельствующих о его хорошей прогностической валидности в отношении успешности в обучении, работе и даже в отношении здоровья (Gottfredson, 1997, 2002, 2004; Hunt, 1995; Schmidt, Hunter, 1998). При этом также справедливо то, что роль интеллекта оказывается тем выше, чем более сложной является деятельность и чем менее в нее включено взаимодействие с людьми. В отношении творческого потенциала известно по крайней мере одно серьезное исследование, направленное на основательную и масштабную

проверку прогностической валидности теста Торренса. Внешняя валидность этого теста исследовалась в ряде лонгитюдных исследований, длившихся от 9 месяцев до 40 лет, в которых принимали участие учащиеся начальных и средних школ. Первичный сбор данных (диагностика креативности и интеллекта) производился в конце 1950-х – начале 1960-х годов, а последний срез, в котором из 400 учеников начальной школы, протестированных на первом этапе, принял участие 101 человек, был сделан в 1998 г. Фактор, в отношении которого оценивалась предсказательная сила батареи Торренса, – творческие успехи взрослых людей – оценивался по количеству общественно признанных творческих достижений (изобретений, опубликованных статей, премий и т. д.) и качеству трех наиболее выдающихся из них (испытуемые сами описывали три свои наивысшие достижения, а степень их креативности потом оценивалась экспертами). В целом результаты ряда анализов говорят о значимой связи между различными показателями по тесту Торренса (как общим индексом креативности, так и отдельными показателями) и дальнейшими творческими успехами (корреляции достигают 0,37–0,58) (Torrance, 1972, 1969, 1993; Cramond et al., 2005). Дж. Плакер (Plucker, 1999) провел дополнительный анализ данных, полученных П. Торренсом на выборке учеников начальной школы, используя методы линейно-структурного моделирования. На рисунке 1 представлена модель, характеризующая взаимоотношение творческих достижений во взрослом возрасте и показателей дивергентного мышления и интеллекта в школьные годы. Интеллект и креативность вместе объясняют около 40% дисперсии творческих достижений взрослых, причем связь показателей дивергентного мышления и творческих успехов оказывается существенно больше, чем тот же показатель для интеллекта (путевые коэффициенты равны 0,6 и 0,19 соответственно).

В отношении социально-личностной компетентности мы не можем однозначно утверждать, что чем выше интеллектуальный и творческий потенциалы, тем с большей вероятностью мы можем прогнозировать успех, связанный с социальными задачами. Имеющиеся на сегодняшний момент данные говорят о более сложной зависимости. Так, например, в кандидатской диссертации Т. И. Семеновой изучалась связь интеллекта с феноменами психологической защиты (Семенова, 2004). Испытуемые-студенты заполняли опросник Плутчека, а также проходили через тест интеллекта (CFT Кеттелла). Основным выводом, к которому пришла Семенова, – групп-

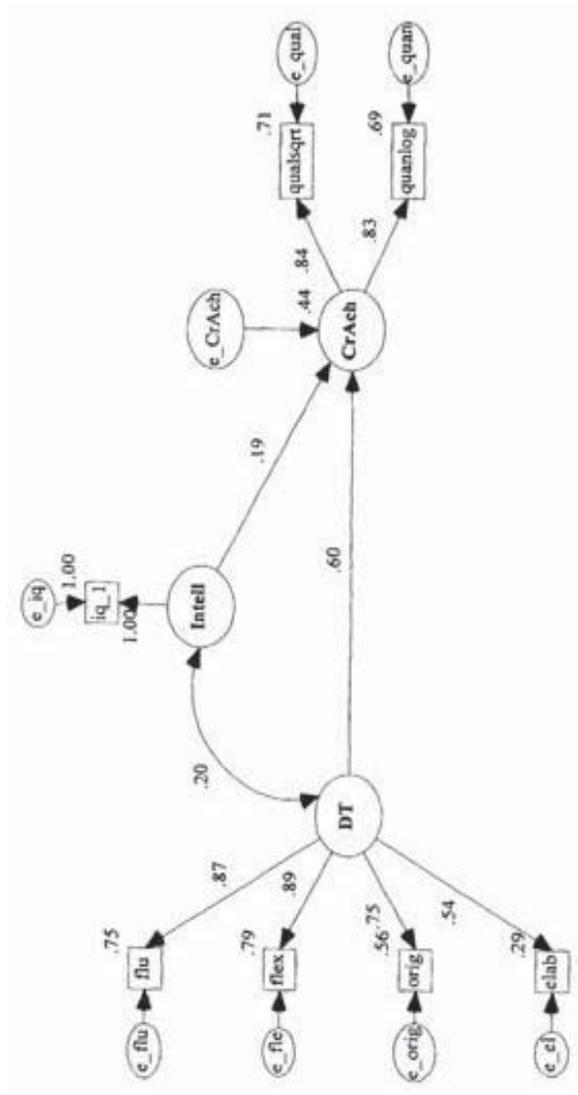


Рис. 1. Модель, характеризующая взаимоотношение дивергентного мышления (DT), интеллекта (Intell) и творческих достижений (CrAch) (Plucker, 1999)

пы как с наиболее низким, так и с самым высоким интеллектом адаптированы хуже, чем средняя группа. Аргумент, который она приводит, – в крайних группах значимо большее число корреляций между психологическими защитами, а также между защитами и свойствами из «Большой пятерки». В этом случае соотношение между интеллектом и успешностью деятельности можно представить графиком, который изображен на рисунке 2. Зависимость этого рода может быть названа «ню-зависимостью» (Белова и др., 2006). Она зафиксирована не только в исследовании Семеновой, но и в ряде других случаев. Например, аналогичное соотношение наблюдается между интеллектом и успешностью политических лидеров в США (Simonton, 1985). При слишком низком интеллекте политик недостаточно ориентируется в ситуации, однако слишком высокий тоже вредит – лидер становится непонятным массам, «отрывается от народа». Оптимальным оказывается уровень выше среднего для той группы, с которой работает лидер. Еще один любопытный пример «ню-соотношения» мы находим в исследовании Д. Саймонта (Simonton, 1994). Американский ученый основывался на осуществленной К. Кокс оценке интеллекта великих людей прошлого, которые жили между 1450-м и 1850-м гг. (Сох, 1926). Саймонтон прокоррелировал оценку интеллекта выдающихся лидеров из этого списка (таких, как Наполеон Бонапарт, Авраам Линкольн и др.) и оценку их достижений, обнаружив значимую отрицательную кор-

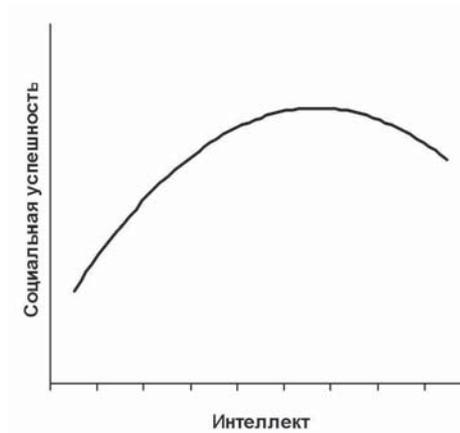


Рис. 2. Характер связи, часто наблюдаемый между интеллектом и социальной успешностью

реляцию на уровне $r = -0,29$. При этом следует учитывать, что средняя оценка интеллекта людей из списка Кокс была чрезвычайно высока (порядка 150 баллов КИ), что дает основание предположить, что полученная отрицательная корреляция характеризует правую ниспадающую часть «ню-соотношения».

В отношении творческих способностей нелинейность отношения творческого потенциала и социального успеха еще более очевидна: истинные творцы в силу оригинальности и неординарности своего мышления и производимых продуктов зачастую становятся изгоями, их произведения и талант не признаются современниками. В то же время креативность, проявляющаяся в эмоциональной сфере, играет скорее положительную роль. По данным Дж. Эверилла, который ввел понятие эмоциональной креативности и разработал ряд методов для ее измерения, эмоциональная креативность положительно связана с самооценкой ($r = 0,26$) и самоэффективностью ($r = 0,30$). Характерные для эмоциональных людей стратегии копинга – самоконтроль, поиск социальной поддержки, планирование способов решения проблемы (Averill, 1999; Gutbezahl, Averill, 1996; Валуева, 2009). Единственная проблема заключается в способе получения этих данных – для их получения Эверилл использовал самооценочную методику – опросник эмоциональной креативности.

Таким образом, мы можем не без оснований предполагать, что для успеха в социальной сфере необходим оптимум общих интеллектуальных и творческих способностей. По всей видимости, этот оптимум для разных социальных задач (управление заводом или научным институтом) должен быть разным. Систематическое изучение этого вопроса – задача будущих исследований.

Диагностика специальных способностей

Проблема, с которой неизбежно сталкивается психолог или любой другой специалист при необходимости измерить специальные способности, – это нагруженность любых тестов их измеряющих, с одной стороны, общим интеллектом, с другой стороны, конкретными знаниями, уже полученными к моменту тестирования.

Чтобы создать адекватный инструмент для измерения социальных способностей «в чистом виде», необходимо задать вопрос: если «мышление о людях» является отдельной когнитивной способностью, не сводимой к «мышлению вообще, но на особом, социаль-

ном материале», то какова отличительная особенность умственных операций, входящих в его состав? Ранее были выделены характерные особенности социального познания:

- 1) континуальный характер;
- 2) использование невербальной репрезентации;
- 3) потеря точности социального оценивания при вербализации;
- 4) формирование в процессе имплицитного научения;
- 5) использование «внутреннего» опыта (Ушаков, Ивановская, 2004).

Все пункты, кроме последнего, могут служить для описания некоторых разновидностей «традиционного» интеллекта. Наиболее важен последний пункт. Использование внутреннего опыта предполагает мысленную постановку себя на место другого человека, для того чтобы непосредственно испытать его переживания, представить, что он будет желать, от чего страдать и к чему стремиться. В основе такого способа познания должны лежать особые когнитивные процессы, отличающие его от процессов, лежащих в основе академического интеллекта. Можно предположить, что эти особые процессы связаны с глобальным (холистическим), в отличие от аналитического, способом переработки информации. При традиционном для интеллекта способе переработки информации ситуация разлагается на элементы, которые затем анализируются по отдельности и во взаимосвязи между собой. При холистическом способе обработки информации в ситуации выделяются ключевые характеристики, на основе которых достраивается полная картина, соотносимая потом с неким прототипом внутреннего опыта, хранящимся в памяти. На основе информации, хранящейся в прототипе, выносятся суждения о наличной ситуации. Именно таким механизмом можно объяснить характерные особенности социально-эмоционального познания – быстроту и применимость к чрезвычайно сложным проблемам, которыми и являются взаимоотношения людей.

Проблема всех тестов на социальный интеллект, существующих на сегодняшний момент, состоит в том, что в них имплицитно заложен аналитический способ поиска ответа. Именно такая ориентация на «холодные» когниции является причиной достаточно высоких корреляций (около 0,3–0,7) между фактором социального умозаключения (т. н. флюидного социального интеллекта) и фактором академического интеллекта (Wong et al., 1995, Lee et al., 2000, обзор см. в: Белова, 2009).

В этом плане интересны результаты, полученные В. В. Овсянниковой. В ее кандидатской диссертации были выделены (на основе структурированных самоотчетов испытуемых) две стратегии оценки эмоционального состояния персонажа видеосюжета – холистическая и аналитическая (Овсянникова, 2007). В первую вошли такие приемы как «ориентация на то, что вообще могут испытывать люди в данной ситуации», «подстановка себя на место персонажа» и т. д., а во вторую – «ориентация на выражение лица», «ориентация на движения и жесты», «ориентация на взгляд, выражение глаз». Характерно, что именно применение аналитической стратегии коррелировало с интеллектом испытуемых (на уровне 0,25). Что характерно, для холистической стратегии такой связи обнаружено не было.

Разработка точных, надежных, основанных на объективных показателях методов измерения способности к холистической стратегии переработки информации – задача ближайшего будущего.

Технологии формирования социально-личностной компетентности в рамках гуманитарных дисциплин в старшей школе

В рамках экспериментальной площадки были разработаны технологии для целенаправленного формирования социально-личностной компетентности (далее – СЛК) на материале школьной программы по предметам гуманитарного цикла. Специфика разработанных технологий состоит в том, что они органично включаются в школьную программу по литературе, истории, обществознанию, иностранному языку. Они не требуют больших временных затрат, изменения программы или дополнительных занятий, а предполагают лишь небольшие изменения способа изучения материала. Технологии подразумевают широкий диапазон применения – они не привязаны к определенным частям школьной программы, а могут быть адаптированы к конкретному предметному материалу. Таким образом, при использовании этих технологий развитие СЛК происходит с включением в традиционные школьные предметы, позволяя ученикам на новом уровне понимать то, что они изучают, и одновременно развиваться как личность.

Технологии направлены на развитие интегрального умения применять имеющиеся знания к ситуациям, требующим социально-личностной включенности через их восприятие, анализ и построение

действий в ситуации с учетом личностно значимой информации и собственной позиции. К настоящему моменту разработаны четыре технологии, каждая из которых направлена на развитие одной из составляющих процесса социально-личностного информационного обмена.

В данной статье технологии описываются в определенном порядке, предполагающем, что именно в такой последовательности их проще вводить в цикл гуманитарных дисциплин. Однако данная последовательность не является жесткой или обязательной и технологии могут применяться и в другом порядке.

Визуализация эмоций

Первая технология «Визуализация эмоций» направлена на развитие способности к восприятию, идентификации и обозначению социально-личностно насыщенной информации. Она позволяет развивать умение соотносить эмоциональное состояние человека с выражением его лица. Задача заключается в том, чтобы научить школьников дифференцированно воспринимать эмоции через лицевую экспрессию.

При проведении технологии используется электронная база фотографий эмоциональных лиц, состоящая из фотографий мужчин и женщин с лицевой экспрессией разной интенсивности и валентности.

Алгоритм проведения технологии состоит в следующем: учитель в рамках изучаемого материала выбирает ситуацию*, насыщенную социально-личностной информацией, и героя, который далее будет рассматриваться. Ученикам предлагается набор из 10 заранее отобранных фотографий, из которого требуется убрать те, которые не соответствуют эмоциональному состоянию героя. Учащиеся по очереди убирают «неподходящие» фотографии, аргументируя свой выбор. В результате остается несколько (1–3) фотографий, которые являются, на взгляд учащихся, наиболее точно отражающими эмоциональное состояние героя.

* В рамках истории, обществознания и литературы, как правило, используются фрагменты художественных произведений или определенных исторических событий. Также данная технология может проводиться в рамках изучения иностранного языка, когда отдельное внимание уделяется изучаемой лексике, позволяющей описывать эмоции человека на иностранном языке.

Существенным моментом для технологии является тот факт, что «правильного» ответа или выбора не существует. Это создает условия, в которых школьники могут научиться отличать тонкости проявлений эмоций на лице и производить осознанный выбор соответствия или несоответствия выражения лица эмоциональному состоянию человека. Работа по технологии предполагает активность и мыслительную работу со стороны учеников, а не «выучивание» того, как правильно понимать то или иное выражение лица. Отбор фотографий по принципу «от противного» позволяет максимально дифференцированно подойти к обсуждению эмоционального состояния героя и его возможной лицевой экспрессии.

Эмоциональный словарь

Вторая технология «Эмоциональный словарь» направлена на развитие понятийного аппарата, описывающего эмоционально и социально-личностно насыщенные ситуации, что в свою очередь позволяет сделать более эффективным анализ ситуации, а также создать условия для более точного восприятия и формирования личностной позиции. Она позволяет расширить репертуар средств вербальной обработки эмоциональных состояний, т. е. сделать процесс такой обработки и анализа эмоциональных состояний более произвольным и эффективным. Таким образом, задачи технологии заключаются в том, чтобы:

- расширить словарь обозначений эмоциональных состояний, т. е. пополнить словарный запас, позволяющий описывать эмоциональные феномены;
- научить школьников дифференцированно обозначать эмоциональные состояния;
- освоить применение «эмоционального словаря» на материале школьной программы.

В данном случае школьники под руководством учителя составляют словарь, позволяющий описать эмоционально насыщенную ситуацию. Ситуация подбирается в соответствии с изучаемым материалом аналогично первой технологии. Учащиеся составляют списки слов, описывающих эмоциональное состояние героя. Технология предполагает несколько вариантов проведения: может проводиться на одном уроке или на нескольких, включать домашние задания по составлению «словарей эмоций» и целостных описаний ситуа-

ций или/и специально организованные в классе обсуждения и т. д. Таким образом, учащиеся активируют уже имеющийся имплицитный словарь «эмоциональных» слов, расширяют смысловое поле его применения, а также узнают и осваивают новые слова, учатся детально описывать эмоциональные состояния.

Владение богатым эмоциональным словарем делает возможным описание нюансов состояний и, следовательно, способствует большему взаимопониманию в общении и нахождению конструктивных решений эмоциональных проблем.

Полиэмоциональность

Третья технология направлена на структурирование и анализ социально-личностной информации, что в свою очередь предполагает развитие способности к более эффективному поведению в социально-личностно насыщенных ситуациях. Технология позволяет развивать умение анализировать и структурировать сложные эмоциональные состояния. Задача состоит в осуществлении знакомства с понятием «полиэмоциональность», освоении выделения уровней эмоционального состояния, его силы и значимости и других способов структурирования социально-личностной информации.

В рамках данной технологии учащиеся знакомятся с одной из психологических моделей эмоциональной жизни человека, предполагающей разноуровневое описание эмоциональных состояний. Выделяются следующие уровни эмоционального состояния:

- 1) *мировоззренческие чувства* (например, чувство справедливости, чувство долга, эстетические чувства, философское чувство юмора);
- 2) *чувства* (любовь, дружба, ревность, счастье и т. д.);
- 3) *эмоции* (интерес, удовлетворение, надежда, радость, страх, горе, гнев, пренебрежение); к ним же относятся аффекты (сильные, кратковременные эмоции) и страсти (любовная и т. д.);
- 4) *настроение* («плохое», «хорошее», «спокойное» и т. п.);
- 5) *эмоциональный тон ощущения* («приятно»/«неприятно», «удовлетворение»/«неудовлетворение»).

На материале из школьной программы учащимся предлагается описать эмоциональные состояния героя, используя различные шкалы и оси, основания для классификации эмоций, например, ось интенсивности эмоционального состояния и ось значимости

эмоционального состояния для последующей жизни героя, модальность эмоции и т. д.

На уроках иностранного языка основой структурирования выступают ассоциативные ряды, антонимичные и синонимичные ряды слов, описывающих эмоции. Это позволяет, с одной стороны, облегчить использование технологии при ограниченном владении языком, с другой стороны, решает задачу анализа социально-личностной информации.

Умение структурировать личностно значимую информацию позволяет глубже понимать причинно-следственные связи поведения людей и выстраивать свои действия с учетом всего многообразия социально-личностной информации и ее взаимосвязей.

Эмоциональное восприятие знания

Четвертая технология направлена на развитие способности формирования и осознания личностной позиции по отношению к получаемой информации и умения выражать эту позицию в социальных условиях, что создает основу для принятия адекватных решений и способности эффективно действовать в рамках социально-личностно значимых ситуаций. Технология позволяет решить следующие задачи:

- развитие интеграции интеллектуальной и эмоциональной сферы учеников;
- повышение мотивации к обучению через интенсификацию его эмоционального компонента;
- увеличение личностной включенности в процессе изучения материала.

В рамках использования технологии «Эмоциональное восприятие знания» школьники учатся рассматривать изучаемый материал с точки зрения его эмоциональной и социально-личностной значимости в их собственной жизни. Учащиеся выделяют материал, который среди изученного за определенный период вызвал у них наибольший эмоциональный отклик (т. е. оказался наиболее личностно значимым для них), описывают этот отклик. Возможны разные формы дальнейшей работы с этими списками: в классе под руководством учителя составляется общий список моментов программы, оказавшихся наиболее значимыми, возможно обсуждение в парах или в группах, написание сочинений и др.

Работа по данной технологии связана с рефлексией, вербализацией и анализом собственного эмоционального опыта в образовательном процессе, восприятием изучаемого материала на личностном уровне, с умением формулировать и обосновывать собственную позицию в отношении эмоционального материала. Такая форма работы позволяет не только выявить эмоционально яркое отношение к какому-либо материалу, но и направлена на формирование и осознание такого отношения. Последнее одновременно позволяет развивать СЛК и увеличивает личностную включенность учащегося в процесс получения знаний.

В настоящей статье анализируется проблема формирования социально-личностной компетентности в образовании. Предлагается теоретическая модель соотношения общих и специальных способностей и компетентности, которая, в частности, позволяет очертить основные принципы диагностики социально-личностной компетентности. Описывается опыт разработки технологий развития социально-личностной компетентности старших школьников в рамках изучения гуманитарных дисциплин.

Литература

- Белова С. С. В психометрических поисках социального интеллекта // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 187–215.
- Белова С. С., Валужева Е. А., Ушаков Д. В. Интеллект и адаптация // Журнал прикладной психологии. 2006. № 6–3. С. 49–53.
- Валужева Е. А. Диагностика эмоциональной креативности: адаптация опросника Дж. Эверилла // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 216–227.
- Валужева Е. А., Белова С. С. Диагностика творческих способностей: методы, проблемы, перспективы // Творчество: от биологических предпосылок к культурным феноменам / Под ред. Д. В. Ушакова (в печати).
- Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. СПб.: Питер, 2007.
- Овсянникова В. В. Роль когнитивных факторов в субъективной оценке эмоционального состояния: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.

- Семенова Т. И. Взаимосвязь интеллекта и механизмов психологической защиты: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- Тихомирова Т. Н., Ушаков Д. В. Измерение социального интеллекта у школьников // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 332–348.
- Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Ушаков Д. В., Ивановская А. Е. Практический интеллект и адаптация к среде у школьников // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 161–175.
- Федеральный образовательный стандарт общего (начального) образования, МОН РФ. 2009.
- Averill J. R. Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates // *Journal of Personality*. 1999. V. 67. P. 331–371.
- Cox C. M. *Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses (Genetic Studies of Genius Series)*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1926.
- Cramond B., Matthews-Morgan J., Bandalos D., Zuo L. A Report on the 40-Year Follow-Up of the Torrance Tests of Creative Thinking: Alive and Well in the New Millennium // *Gifted Child Quarterly*. 2005. V. 49. P. 283–291.
- Gottfredson L. S. Why g matters: The complexity of everyday life // *Intelligence*. 1997. V. 24. № 1. P. 79–132.
- Gottfredson L. S. Life, death, and intelligence // *Journal of Cognitive Education and Psychology* [online]. 2004. V. 4 (1). P. 23–46.
- Gottfredson L. S. Where and why g matters: Not a mystery // *Human Performance*. 2002. V. 15 (1/2). P. 25–46.
- Gutbezahl J., Averill J. R. Individual Differences in Emotional Creativity as Manifested in Words and Pictures // *Creativity Research Journal* 1996. V. 9 (4). P. 327–337.
- Hunt E. Information processing and intelligence: where we are and where we are going // *Cognition and Intelligence: Identifying the Mechanisms of the Mind* / R. Sternberg, J. Pretz (Eds). N. Y.: Cambridge University Press, 2005. p.1–25. p.1–25.
- Hunt E. The Role of Intelligence in Modern Society // *American Scientist*. 1995. V. 83 (4). P. 356–368.
- Lee J.-E., Wong C. T., Day J. D., Maxwell S. E., Thorpe P. Social and academic intelligences: a multitrait-multimethod study of their crystallized

- and fluid characteristics // *Personality and Individual Differences*. 2000. V. 29. P. 539–553.
- Plucker J. Is the proof in the pudding? Reanalyses of Torrance's (1958 to present) longitudinal study data // *Creativity Research Journal*. 1999. V. 12. P. 103–114.
- Schmidt F., Hunter J. The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implication of 85 years of research findings // *Psychological Bulletin*. 1998. V. 124. P. 262–274.
- Simonton D. K. Intelligence and Personal Influence in Groups: Four Non-linear Models // *Psychological Review*. 1985. V. 92 (4). P. 532–547.
- Simonton D. K. *Greatness: Who makes history and why?* N. Y.: Guilford, 1994.
- The psychology of abilities, competencies, and expertise / R. Sternberg, E. Grigorenko (Eds). N. Y.: Cambridge University Press, 2003.
- Torrance E. P. Prediction of adult creative achievement among high school seniors // *Gifted Child Quarterly*. 1969. V. 13. P. 71–81.
- Torrance E. P. Predictive validity of the Torrance Tests of Creative Thinking // *Journal of Creative Behavior*. 1972. V. 6 (4). P. 236–252.
- Torrance E. P. The beyonders in a thirty year longitudinal study of creative achievement // *Roeper Review*. 1993. V. 15 (3). P. 131–135.
- Wong C.-M. T., Day J. D., Maxwell S. E., Meara N. M. A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students // *Journal of Educational Psychology*. 1995. V. 87. P. 117–133.