

ски все составные его элементы. Полученный результат можно объяснить тем, «амбидекстры оказываются более открытыми, доверчивыми, беспечными, уверенными в себе и спокойными» (Бойко, 2007) в учебной деятельности и, соответственно, в период экзаменационной сессии. Также Е.А. Бойко отмечает, что у «амбидекстров в большей степени (чем у правшей и левшей) развиты личностные характеристики, способствующие более эффективному выполнению учебной деятельности» (там же), а значит и к подготовке/сдаче экзаменов.

В целом, студенты с доминирующим правым и левым полушарием головного мозга в период экзаменационной сессии характеризуются более высоким уровнем общего эмоционального выгорания, в отличие от студентов амбидекстров.

Таким образом, тип межполушарной асимметрии мозга имеет значение не только для эффективного выполнения учебной деятельности в течение года и развития психических познавательных процессов, но и для степени проявления эмоционального выгорания в период экзаменационной сессии.

### Литература

Афоница А.В. Пойми меня и действуй правильно. М., 2003.

Бойко Е. А. Функциональные асимметрии и успешность школьного обучения. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007.

### EXPRESSIVENESS OF THE SYNDROME OF EMOTIONAL BURNING OUT AT STUDENTS WITH DIFFERENT INDIVIDUAL AND TYPOLOGICAL FEATURES DURING THE SESSION

Ledovskaya T.V.

Yaroslavl State Pedagogical University of K.D. Ushinsky, Yaroslavl

**Abstract.** In article it is shown that students with different individually typological features are characterized by the different level of manifestation of emotional burning out during a session. So, students with the dominating right and left cerebral hemisphere during examinations are characterized by higher level of the general emotional burning out, unlike students of ambidexters.

*Key words:* emotional burning out, students, session

### КУЛЬТУРНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ С ПОДХОДАМИ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМ

Лобанов А.П.<sup>1</sup>, Дроздова Н.В.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Белорусский государственный педагогический университет, Минск, Белоруссия

<sup>2</sup>Республиканский институт высшей школы, Минск, Белоруссия

7707601@mail.ru; drozdova\_33@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема исследования культурного интеллекта как способности личности посредством побуждений, знаний, стратегий и действий эффективно адаптироваться к процессам кросс-культурного взаимодействия. Исследование выполнено в контексте когнитивной парадигмы. Приведены результаты сравнительного анализа его структурных компонентов на первых курсах первой ступени обучения. Эмпирической проверке подвержена гипотеза о взаимосвязи культурного интеллекта, включая его парциальные способности, и доминирующего (интеллектуального и аффективного) подхода к решению проблем.

*Ключевые слова:* интеллект, культурный интеллект, модель культурного интеллекта, корреляция между культурным интеллектом и решением проблем, интеллектуальный и аффективный подход к решению проблем

Интерес отечественной психологической науки к феномену культурного развития восходит к культурно-исторической теории Л.С. Выготского, которая базируется на трёх фундаментальных принципах: важность культуры, центральная роль языка и социальная ситуация развития (Лефрансуа,

2003). Согласно Л.С. Выготскому, развитие высших психических функций человека происходит в процессе усвоения культурно-исторического опыта в результате интериоризации в структуру натуральных психических функций орудийных и знаково-символических средств. Другими словами, человек – есть продукт культуры, социально-обусловленной совместной деятельностью и общением. Однако проблема заключается в том, что понятия культуры и культурного развития трудно поддаются операционализации и по-прежнему сохраняют фундаментальный и/или общенаучный уровень. Поэтому понятие культуры обладает всеми гранями сознания, включая мыслимые и немыслимые его состояния. Его определение сводится или к простому перечислению компонентов: обычаи, верования, искусство, «предметные и знаково-символические орудия», или растворяется в контексте социализации (форма социально приемлемого поведения).

Что касается дефиниции «культурное развитие», то к её метаанализу применим постулат М.А. Холодной: для отечественной психологии «человек переживающий» (а следовательно изучение потребностно-мотивационной и смысловой сферы личности) оказался более привлекательным, чем «человек разумный» (Холодная, 2002), а познавательные отношения и субъективные иррациональные состояния важнее интеллекта и когнитивного развития.

Поэтому дальнейшие успехи в исследовании культурного интеллекта и межкультурной коммуникации связаны с зарубежной наукой и практикой. Определённое влияние на работы психологов в этой области оказала типология культуры и модель культурного айсберга американского антрополога Э. Холла (Hall, 1976). Он предложил различать культуры по их отношению к контексту: высококонтекстные и низкоконтекстные культуры. В высококонтекстных культурах значительную часть информации содержат не вербальные сообщения, а скрытые закодированные, фигуральные выражения. В низкоконтекстных культурах доминирует информация, представленная в словах (звукобуквенном коде), люди открыто выражают свои намерения и называют вещи своими именами (Белая, 2011). Согласно модели культурного айсберга, речь может идти о техническом (посредством инструкций), формальном (посредством моделирования поведения) и неформальном (неявном усвоении культураций) уровнях культуры. Они метафорически соотносятся с видимыми, полувидимыми и невидимыми частями айсберга.

В нашем исследовании мы будем придерживаться когнитивной модели культурного интеллекта К. Эрли и С. Анга (Earley, 2002; Earley, Ang, 2003) и опираться на исследование (Беловол, и др., 2012), проведенное в связи с адаптацией теста авторов, названной выше модели. В частности, было установлено, что культурный интеллект коррелирует с межличностным эмоциональным интеллектом и пониманием эмоций (по Д.В. Люсину), а также с экстраверсией и открытостью к новому опыту (по Пятифакторному опроснику личности).

С точки зрения исследования подходов к решению проблем, интерес представляет типология преподавателей Д. Райнса, для которой характерна ориентация на развитие (индивидуальную норму) или результат (социальную норму), и профиль латеральности в исследованиях Н.А. Аминова. Преподаватели первого типа (типа X, по Д. Райнсу) выстраивают образовательные программы, опираясь на эмоциональные и социальные факторы; второго типа (типа Y) – на закономерности интеллектуального развития обучающихся (Аминов, 1997).

*Методика и организация исследования.* В нашем исследовании приняли участие 128 студентов первой ступени обучения факультета международных отношений (ФМО) Белорусского государственного университета, 52 студента 1 курса и 76 студентов 2 курса. В качестве психодиагностического инструментария были использованы следующие методики: «Шкала культурного интеллекта» (CQ) К. Эрли и С. Анга и «Анкета предпочтений» Н.А. Аминова и М.-Ж. Шалвен. Цель исследования заключалась в изучении культурного интеллекта студентов первой ступени обучения и его взаимосвязи с аффективным и интеллектуальным подходом к решению проблем.

Опросник «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга», базируется на авторской четырёхкомпонентной модели культурного интеллекта, предполагающей наличие побуждений, знаний, стратегий и действий в процессе эффективного кросс-культурного взаимодействия. Соответственно

он содержит четыре компонента, тестирующие метакогнитивный, когнитивный, мотивационный и поведенческий культурный интеллект, а также предполагает наличие суммарного показателя на пяти уровнях его развития. Под культурным интеллектом авторы опросника понимают способность личности эффективно адаптироваться к новой культурной среде (Беловол и др., 2012; Earley, Ang, 2003).

«Анкета предпочтений» Н.А. Аминова и М.-Ж. Шалвен представляет собой модификацию теста Р. Штерна, дополненную М.-Ж. Шалвен и адаптированную Н.А. Аминовым. Методика диагностирует доминирование интеллектуального и аффективного подходов к решению проблем и выраженность четырех типов церебральных предпочтений: экспертного левого кортикального, организаторского левого ретикулярного, коммуникационного правого кортикального и тактического правого лимбического типов. Профиль латеральности (предпочтения) определяется по сочетанию доминирования мнемических и имажинитивных процессов и произвольного / непроизвольного контроля психических функций (Аминов, 1997).

В результате проведенного исследования установлено, что культурный интеллект студентов в целом соответствует среднему уровню – 98,62 ( $s=12,33$ ). При этом, его показатель выше у второкурсников (99,16;  $s=13,55$ ), чем у студентов первого курса (97,83;  $s=10,39$ ).

Общее представление о структуре культурного интеллекта респондентов можно составить на основании интерпретации результатов ранжирования его парциальных способностей (шкал теста) и их интеркорреляции. Вне зависимости от курса обучения четвертую ранговую позицию в иерархии занимает метакогнитивный культурный интеллект ( $m_1=21,02$ ;  $s=3,41$ ;  $m_2=21,21$ ;  $s=3,22$ ). Первое ранговое место у второкурсников принадлежит когнитивному культурному интеллекту ( $m_2=27,42$ ;  $s=6,10$ ), у первокурсников – мотивационному интеллекту ( $m_1=26,71$ ;  $s=3,92$ ). Поведенческий культурный интеллект студентов 2 курса как в среднем ( $m_2=24,68$ ;  $s=5,23$ ), так и по результатам ранжирования уступает студентам 1 курса университета ( $m_1=25,92$ ;  $s=4,88$ ). В прочем, этого и следовало ожидать – первокурсники приобретают опыт кросс-культурного взаимодействия в конкретной ситуации и конкретной международной среде. Анализ интеркорреляций позволяет говорить о «вкладе» парциальных способностей в общий коэффициент культурного развития. Показатель культурного интеллекта (по мере убывания) коррелирует с когнитивным (0,68), поведенческим (0,65), мотивационным (0,612) и метакогнитивным (0,605) культурным интеллектом.

Различия между студентами разных курсов (по U-критерию Манна–Уитни) обнаружены только по показателям когнитивного культурного интеллекта ( $U=1376$ ;  $p<0,004$ ). В свою очередь, различия по полу достигают статистической значимости – по метакогнитивному интеллекту ( $m_{\text{д}}=21,56$ ;  $m_{\text{ю}}=20,20$ ;  $U=1366$ ;  $p<0,04$ ).

У студентов ФМО вне зависимости от курса обучения доминирует аффективный подход к решению проблем ( $m_1=13,36$ ;  $m_2=13,16$ ) над интеллектуальным подходом ( $m_1=12,64$ ;  $m_2=12,87$ ). При этом различия между курсами не достигают уровня значимости. В среднем у них более выражен тактический (эмпатический) тип ( $m_1=8,52$ ;  $s=1,53$ ;  $m_2=7,97$ ;  $s=1,63$ ) и менее характерен организаторский (интуитивный) тип ( $m_1=4,83$ ;  $s=1,49$ ;  $m_2=5,18$ ;  $s=1,66$ ). Экспертный и коммуникационный типы первокурсников имеют одинаковые показатели (6,31); в то же время у второкурсников показатели коммуникационного типа (7,09) выше, чем экспертного типа (5,78). Коммуникационный (правополушарный, мнемический, преднамеренный) подход к решению интеллектуальных проблем имеет тенденцию роста от курса к курсу ( $U=1539$ ;  $p<0,03$ ).

Кроме того, представляет интерес тот факт, что статистически значимые корреляции между культурным интеллектом, включая его парциальные способности, и подходами к решению проблем не выявлены, хотя интеллектуальный подход положительно взаимосвязан с когнитивным и метакогнитивным культурным интеллектом и обратнопропорционально – с мотивационным и поведенческим. Аффективный подход к решению проблем имеет также незначимые, но зеркально представленные по отношению к интеллектуальному подходу, корреляции. С точки зрения подготовки будущих специалистов, необходимо учитывать, что экспертный (левополушарный, преднамеренный, имажинитивный) подход к решению интеллектуальных проблем у студентов названного выше фа-

культета соотносится с поведенческим культурным интеллектом, со способностью проявлять гибкость и эффективность поведения в ситуациях мультикультурного взаимодействия.

Полученные результаты можно сравнить с данными исследования, проведённого при участии студентов второй ступени образования (Лобанов и др., 2017). Во-первых, у магистрантов обнаружено доминирование поведенческого культурного интеллекта и аффективного подхода к решению проблем; во-вторых, корреляционный анализ (по методу Спирмена) не выявил значимых взаимосвязей между культурным интеллектом и подходом к решению проблем. Возможно, на подготовке специалистов сказывается реализация компетентностного подхода, который в отечественной психолого-педагогической науке трактуется исключительно как практико-ориентированный.

Таким образом, современная когнитивная психология осуществляет переход от философско-культурологической методологии к частно-научной (психологической) методологии исследования культурного развития когнитивного агента (активного субъекта). Модель культурного интеллекта К. Эрли и С. Анга позволяет обосновать структуру культурного интеллекта на уровне группы и индивидуума и обладает определённым прогностическим потенциалом в области профессионального самоопределения специалиста.

### Литература

*Аминов Н.А.* Диагностика педагогических способностей. М.: Изд-во «Институт практ. психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

*Белая Е.Н.* Теория и практика межкультурной коммуникации. Учебное пособие. М.: ФОРУМ, 2011.

*Беловол Е.В., Шкварило К.А., Хворова Е.М.* Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». 2012. №4. С. 5-14.

*Лефрансуа Г.* Прикладная педагогическая психология СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

*Лобанов А.П., Дроздова Н.В., Воронова А.В., Кочламазацвили Л.Г.* Культурный интеллект как дескриптор и условие эффективности мультикультурного образования // Высшая школа. 2017. № 6. С. 12–15.

*Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд. СПб.: Питер, 2002.

*Earley P.C.* Redefining interactions across cultures and organizations: Moving forward with cultural intelligence // Research in Organizational Behavior. 2002. Vol. 24. P. 271–299.

*Earley P.C., Ang S.* Cultural Intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford, CA: Stanford University Press, 2003.

*Hall E.T.* Beyond Culture. Garden City; NY: Anchor Press, 1976.

### CULTURAL INTELLIGENCE AND ITS INTERRELATION WITH APPROACHES TO THE SOLUTION OF PROBLEMS

Lobanov A.P.<sup>1</sup>, Drozdova N.V.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Belarusian State Pedagogical University, Minsk, Belarus

<sup>2</sup> National Institute of the Higher Education, Minsk, Belarus

**Abstract.** In article the problem of a research of cultural intelligence as abilities of the personality by means of motives, knowledge is considered, strategy and actions it is effective to adapt to processes of cross-cultural interaction. The research is executed in the context of a cognitive paradigm. Results of the comparative analysis of his structural components are given in the first courses of the first step of training. The hypothesis of interrelation of cultural intelligence, including his partial abilities, and dominating (intellectual and affective) approach to the solution of problems is subject to empirical check.

*Key words:* intelligence, cultural intelligence, model of cultural intelligence, correlation between cultural intelligence and approach of solution problems, dominating approaches of solution problems.