

**РОССИЙСКОЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕСТВО**

---



**РОССИЙСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

том 6 № 4

Москва



2009



---

## **Российский психологический журнал**

**Учредитель** – Российское психологическое общество

**Главный редактор** – д. пс. наук, профессор Зинченко Ю.П.

---

### **Редакционный совет**

д.пед.наук, проф. Акопов Г.В.  
д.пс.наук, проф. Аллахвердов В.М.  
д.пс.наук, проф. Дебольский М.Г.  
д.пс.наук, проф. Забродин Ю.М.  
д.пс.наук, проф. Карпов А.В.  
д.биол.наук, проф. Киров В.Н.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Климов Е.А.  
д.пс.наук, проф. Леонтьев Н.И.  
канд.пс.наук, доцент Магомед-Эминов М.Ш.  
д.пс.наук, проф. Малофеев Н.Н.  
д.пс.наук, проф. Марьин М.И.  
д.пс.наук, проф. Перельгина Е.Б.

д.пс.наук, проф. Попов Л.М.  
академик РАО, д.пед.наук, проф. Рубцов В.В.  
член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Реан А.А.  
д.пс.наук, проф. Рыбников В.Ю.  
д.пс.наук, проф. Скрипкина Т.П.  
д.пс.наук, проф. Смирнов С.Д.  
д.пс.наук, проф. Черногорцев А.М.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Шадриков В.Д.  
д.филос.наук, проф. Шукуратов В.А.  
д.пс.наук, проф. Шмелев А.Г.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Фельдштейн Д.И.

---

### **Редакционная коллегия**

д.пс.наук, проф. Абакумова И.В.  
д.пс.наук, проф. Асмолов А.Г.  
д.пс.наук, проф. Базаров Т.Ю.  
(заместитель главного редактора)  
д.биол.наук, проф. Безруких М.М.  
д.пс.наук, проф. Богоявленская Д.Б.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Деркач А.А.  
д.пс.наук, проф. Донцов А.А.  
член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Дубровина И.В.

д.пс.наук, проф. Журавлев А.Л.  
д.пс.наук, проф. Егорова М.С.  
член-корр. РАО, д.биол.наук, проф. Ермаков П.Н.  
(заместитель главного редактора)  
д.пс.наук, проф. Измайлов Ч.А.  
д.пс.наук, проф. Лабунская В.А.  
д.пс.наук, проф. Леонова А.Б.  
д.пс.наук, проф. Сергиенко Е.А.  
д.пс.наук, проф. Тхостов А.Ш.  
канд.пс.наук, доцент Цветкова Л.А.

---

**Ответственный секретарь** – Белугина Е.В.

**Выпускающий редактор** – Щербакова Л.В.

**Компьютерная верстка** – Кубеш И.В.

---

### **Адрес редакции:**

пр. Нагибина, 13, ком. 243,  
г. Ростов-на-Дону, 344038  
Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05  
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

### **Адрес учредителя:**

ул. Ярославская, 13,  
г. Москва, 129366  
Тел./ факс (495) 283-55-30  
E-mail: rpo@psychology.ru

---

Каталог Роспечати «Газеты, Журналы». Подписной индекс 46723.

---

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с редакцией.



## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Наши авторы</b>	4
<b>Юбилеи</b>	8
Интервью с академиком РАО В.Д. Шадриковым	10
<b>ПСИХОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
<b>Щетинин А.А., Щетинина Д.П.</b> Управление персоналом в государственных органах: социальные и психологические детерминанты	17
<b>НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ</b>	
<b>Шкурко Т.А., Зинченко Е.В., Сериков Г.В.</b> Актуальные вопросы теории и практики психологической помощи личности в трудной жизненной ситуации	25
<b>Дикая Л.А.</b> Конференция «Противодействие идеологии экстремизма и терроризма в рамках реализации государственной молодежной политики»	29
Резолюция научно-практической конференции «Противодействие идеологии экстремизма и терроризма в рамках реализации государственной молодежной политики»	36
<b>МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ</b>	
<b>Диченскова В.А.</b> Формирование культурной идентификации подростков в условиях образовательной среды школы	42
<b>Коваленко С.Н.</b> Психологическая компетентность специалистов туристской сферы как детерминанта личностного развития	46
<b>Конторович С.Д.</b> К вопросу об использовании архетипических образов в современной рекламе	50
<b>Кошкина В.К.</b> Экспериментальное исследование гендерных особенностей управленческой деятельности	54
<b>Крет М.В.</b> Особенности влияния отношения к группе и преподавателю на динамику успешности овладения иностранным языком	58
<b>Муталимова А.М.</b> Каузальные атрибуции достижений и успешность учебной деятельности старшеклассников	61
<b>Нестеренко И.Е.</b> Смысловые установки учащихся как фактор инициации смыслообразования в учебном процессе	67
<b>Ситдикова С.Н.</b> Личностные детерминанты карьерной успешности женщин	72



Наши авторы



**Щетинина Дарья Павловна**

преподаватель кафедры управления человеческими ресурсами экономического факультета Южного федерального университета, кандидат экономических наук.

Служебный адрес: 344007, г. Ростов-на-Дону, ул. М. Горького, 80, к. 107

Служебный телефон: (863) 267-96-48

E-mail: kaf\_hrm@bk.ru



**Щетинин Алексей Алексеевич**

преподаватель кафедры административного права Ростовского юридического института МВД России, кандидат юридических наук, капитан милиции.

Служебный адрес: 344015, г. Ростов-на-Дону, ул. Еременко, 83

Служебный телефон: (863) 278-61-03

E-mail: repina13@yandex.ru



**Дикая Людмила Александровна**

доцент кафедры психофизиологии и клинической психологии факультета психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 236

Служебный телефон: (863) 230-32-37

E-mail: dikayapsy@aaanet.ru



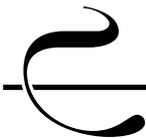
**Шкурко Татьяна Алексеевна**

доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 234

Служебный телефон: (863) 230-32-37

E-mail: shkurko@rsu.ru



**Зинченко Елена Валерьевна**

доцент кафедры психологии личности факультета психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 239

Служебный телефон: (863) 230-32-47

E-mail: el-val-zin@mail.ru



**Сериков Геннадий Витальевич**

доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 234

Служебный телефон: (863) 230-32-37

E-mail: serikovg@mail.ru



**Диченскова Виктория Александровна**

учитель русского языка и литературы Областного государственного образовательного учреждения общеобразовательной школы-интерната среднего (полного) общего образования № 2 г. Каменска-Шахтинского Ростовской области.

Служебный адрес: 347800, Ростовская обл., г. Каменск-Шахтинский, ул. Пивоварова, 16

Служебный телефон: (86365) 4-04-96

E-mail: vladd.94@mail.ru



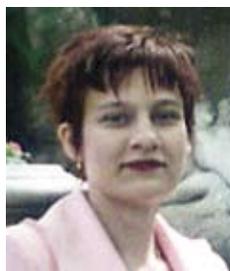
**Коваленко Светлана Николаевна**

ассистент кафедры педагогики и психологии Шахтинского филиала Южно-Российского государственного университета экономики и сервиса.

Служебный адрес: 346500, Ростовская обл., г. Шахты, ул. Шевченко, 147

Служебный телефон: (8636) 22-20-37; 22-21-33

E-mail: mail@sssu.ru



**Крет М.В.**



**Нестеренко Ирина Евгеньевна**

старший преподаватель кафедры психологии  
Славянского-на-Кубани государственного педагогического  
института.

Служебный адрес: 353560, Краснодарский край,  
г. Славянск-на-Кубани, ул. Кубанская, 200

Служебный телефон: (8617) 22-02-67

E-mail: nikitanevnewsun@mail.ru



**Ситдикова Светлана Николаевна**

старший преподаватель кафедры «Психология и педагогика»  
Шахтинского филиала Южно-Российского государственного  
университета экономики сервиса.

Служебный адрес: 346500, Ростовская обл., г. Шахты,  
ул. Шевченко, 147

Служебный телефон: (8636) 23-72-22 доб. 21-46

E-mail: sitdikova-s@mail.ru



**Муталимова Аида Магомедбеговна**

старший преподаватель кафедры психологии Дагестанского государственного педагогического университета.

Служебный адрес: 367003, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57

Служебный телефон: (8722) 67-95-41; 67-92-68; 68-44-46

E-mail: aidamag@inbox.ru



**Конторович Софья Дмитриевна**

аспирант кафедры социальной психологии факультета психологии Южного федерального университета.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 234

Служебный телефон: (863) 230-32-37

E-mail: Sofy-Ko@yandex.ru



**Кошкина Вероника Константиновна**

главный библиотекарь Информационно-выставочного отдела Центральной Универсальной Научной Библиотеки им. Н.А. Некрасова.

Служебный адрес: 105005, г. Москва, ул. Бауманская, 58/25, стр. 14

Служебный телефон: (499) 267-84-77

E-mail: Vkoshkina@mail.ru



Доктору психологических наук,  
профессору, академику РАО  
**Владимиру Дмитриевичу Шадрикову –  
70 лет!**

#### **Дорогой Владимир Дмитриевич!**

От имени Президиума РПО, редакции «Российского психологического журнала» и наших читателей поздравляем Вас с этой знаменательной датой. Вы являетесь лидером и одним из основателей ярославской психологической школы, завоевавшей признание в отечественной и мировой науке. Вы принимали непосредственное участие в организации психологического факультета Ярославского государственного университета и в качестве декана этого факультета внесли неоспоримый вклад в его развитие и превращение в один из ведущих центров психологического образования и науки. На посту ректора Ярославского государственного педагогического института им. К.Д. Ушинского Вы внесли большой вклад в развитие вуза, институт стал призером Всесоюзного конкурса высших учебных заведений.

Занимая важные государственные посты – заместителя министра просвещения СССР, первого заместителя председателя Госкомитета СССР по образованию – министра СССР, заместителя министра образования Российской Федерации – Вы внесли существенный вклад в развитие общего среднего образования, сыграли важную роль в решении задач демократизации и гуманизации образования. В должности и.о. президента АПН СССР под Вашим руководством была проведена значительная работа по реорганизации деятельности академии.

Вы – выдающийся ученый, внесший весомый вклад в развитие отечественной психологической науки. Ваши научные труды способствовали переводу психологии труда на качественно новый уровень развития, базирующийся на методологически и методически обоснованном психологическом анализе деятельности. Ваши работы по психологии способностей стимулировали фундаментальные исследования нового поколения ученых, способствовали новому осмыслению методологических и теоретических основ психологии общих и специальных способностей. В последнее время Вами изданы монографии, вносящие значительный вклад



в понимание сущности человека, предлагающие новое понимание феноменов личности и человеческой души.

За годы своей блестящей научной, педагогической и организаторской деятельности Вы стали академиком РАО, членом ряда общественных академий, членом редколлегии ведущих психологических изданий и журналов. Уникальное сочетание в Вас организаторского таланта и дарования ученого по достоинству оценены и отмечены общественностью и профессиональным сообществом: премиями Президента РФ и Правительства РФ, премией им. С.Л. Рубинштейна Президиума РАН образования, золотой медалью РАО «За достижения в науке», орденом Почета, медалями Н.К. Крупской, К.Г. Ушинского, знаком «Почетный работник науки и техники Российской Федерации» и званием «Заслуженный работник высшей школы».

Редакция «Российского психологического журнала» поздравляет Вас, Владимир Дмитриевич, в 70-летием и желает Вам дальнейших успехов и творческих свершений на благо российской психологической науки и российского образования.



## ИНТЕРВЬЮ С АКАДЕМИКОМ РАО В.Д. ШАДРИКОВЫМ

*Российское психологическое общество готовится к торжественному событию – 70-летнему юбилею Владимира Дмитриевича Шадрикова. Он основал и руководит научной психологической школой в области системогенеза деятельности, способностей, внутреннего мира человека.*

Большой интерес у студентов, аспирантов, преподавателей различных вузов, ученых из разных организаций, педагогов и психологов-практиков вызывают книги Владимира Дмитриевича, в которых отражены его научные достижения. Он автор более 200 научных работ, из них 15 монографий.

В научном творчестве В.Д. Шадрикова можно выделить взаимосвязанные между собой циклы исследований. *Первый цикл исследований* посвящен психологическим проблемам деятельности. В.Д. Шадриков разработал психологическую теорию системогенеза деятельности, которая отражена в его монографиях: «Психологический анализ деятельности: системогенетический подход» (Ярославль, 1979), «Проблемы системогенеза профессиональной деятельности» (Москва, 1982, 2007), «Деятельность и способности» (Москва, 1994), «Психология деятельности и способности человека» (Москва, 1996). Эти работы заложили основу для создания научной школы в области психологии способностей.

*Второй цикл исследований* посвящен психологическим проблемам способностей. В.Д. Шадриков разработал психологическую теорию способностей, которая отражена в ряде монографий: «Способности человека» (Москва, 1977), «Духовные способности» (Москва, 1998), «Происхождение человечности» (Москва, 2001), «Способности и интеллект человека» (Москва, 2004), «Интеллектуальные операции» (Москва, 2006), «Ментальное развитие человека» (Москва, 2006) и др.

*Третий цикл исследований* связан с разработкой психологических проблем индивидуальности человека. Он включает в себя работы: «Индивидуализация содержания образования» (Москва, 1997), «Психология индивидуальности: новые модели и концепции» (редактор коллективной монографии и соавтор), «Психологическая характеристика нормального человека или познай самого себя» (Москва, 2009), «От индивида к индивидуальности» (Москва, 2009) и др.

Новый, *четвертый цикл исследований* связан с разработкой системогенетического подхода к внутреннему миру человека. Начало этому циклу исследований положено в книге «Мир внутренней жизни человека» (Москва, 2005) и отражено в важном документе «Профессиональный стандарт педагогической деятельности» (разработан по государственному контракту № П 242 от 11.09.2006. / Под ред. Я.И. Кузьминова. В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова. – М., 2006).

Учитывая то, что фигура В.Д. Шадрикова как автора современной поступательно развивающейся психологической школы, с одной стороны, типична для менталитета отечественного ученого, с другой – уникальна, нам хочется более



полно, через то, что он сам думает и говорит, раскрыть его образ как человека, организатора и ученого. Для этого мы использовали апробированную В. Познером форму интервью, на практике проверив ее эвристичность.

### **Итак, нон-стоп.**

#### **Вопросы студентов и аспирантов**

**1. (1 курс МПГУ)** Как давно Вы начали заниматься психологией, и что вдохновило Вас на создание книги «Мир внутренней жизни человека»?

*Психологией начал заниматься с 1964 года, когда решил поступать в аспирантуру. Интерес к познанию сущности человека.*

**2. (1 курс МПГУ)** Есть ли предел любящей души? Как психологи определяют терпение, верность и преданность близкому человеку?

*Предел есть всему, в том числе и терпению любящей души.*

**3. (1 курс МПГУ)** Есть ли ограничения во времени, чтобы познать и понять психологию?

*Козьма Прутков говорил: «Нельзя объять необъятное». Психология человека представляет из себя Вселенную и познавать ее можно всю жизнь.*

**4. (1 курс МПГУ)** Чтобы познать психологию, достаточно ли прочитав различные учебники и пособия?

*Психология познается не по книгам и учебникам, а в практике познания других людей. А психологическое знание только способствует этому.*

**5. (4 курс ГУУ)** Над чем Вы сейчас работаете?

*Продолжаю размышлять о мире внутренней жизни человека.*

**6. (4 курс РУДН)** Что Вы относите к своим достижениям в области психологии за последние пять лет?

*В целом, удовлетворен.*

**7. (аспир-ка МПГУ)** Что Вас удивляет в научной периодике по психологии?

*Меня уже ничего не удивляет не только в психологии, но и в жизни.*

**8. (аспирант МГМИО)** Какие воспоминания о военном времени у Вас самые яркие?

*Разбитая банка с медом (мне было 3 года, мед стоил очень дорого и был большой редкостью).*

**9. (1 курс МИОО)** Почему в своей новой книге «Психологическая характеристика нормального человека» Вы не уделите место своей эволюционной концепции личности?

*Уделил, и очень много, внимание именно эволюции взглядов на понимание сущности человека в разные периоды времени. Это выразилось в анализе первоисточников, отнесенных к разным периодам развития цивилизации. В данном моменте указанная книга пересекается с монографией «Происхождение человечности».*

**10. (аспирантка МПГУ)** Считаете ли Вы, что необходимо целенаправленно обучать детей интеллектуальным операциям уже с дошкольного возраста?



*Считаю это возможным, но обучение должно соответствовать возрасту, т.е. обучение должно происходить в деятельности, спроектированной таким образом, чтобы ее реализация предполагала формирование определенных интеллектуальных операций и это должен четко представлять воспитатель, но об этом не должны знать дети.*

### **Вопросы преподавателей и научных сотрудников**

**1. (член-кор. РАО Карпов А.В., ЯГУ)** Какие две-три основные особенности будут присущи психологии через 50 лет?

*Те же самые, что и сейчас – стремление познать индивидуальность человека. Здесь есть и опасность – возможность управлять поведением человека. Эту этическую проблему должно разрешить психологическое сообщество.*

**2. (член-кор. РАО Карпов А.В., ЯГУ)** Существует ли в психологии по аналогии с философией ее основной вопрос?

*Таким вопросом является вопрос: «Что есть человек?»*

**3. (академик РАО Мухина В.С.)** Кто были Вашими значимыми для Вас учителями?

*Среди людей, оказавших на меня значительное влияние, каждый по-своему, я бы назвал Василия Степановича Филатова, Бориса Федоровича Ломова, Дмитрия Александровича Ошанина, Ксению Александровну Абульханову и Евгения Павловича Ильина.*

**4. (проф. Савенков А.И.)** Связана ли духовная одаренность с интеллектуальной?

*Да, конечно, интеллектуальная одаренность всегда проявляется на фоне определенного переживания, духовного состояния, которое характеризуется расширением сознания, активный процесс включения постижения истины подсознания, энергетической активизации, гармонизации личности, устранение противоречий с окружающей средой или блокированием этих противоречий, внутреннее равновесие, позитивным взглядом на жизнь и др. Интеграция интеллекта и духовности личности порождает духовные способности.*

**5. (проф. Савенков А.И.)** Существует ли генетическая обусловленность в развитии духовной одаренности?

*Генетика, как известно, определяет природные способности. Духовность личности является результатом усвоения культуры и социальных норм поведения.*

**6. (проф. Шемет И.С., РГУ)** Чего Вы ждете от своих учеников?

*Чтобы научный поиск им доставлял удовлетворение.*

**7. (проф. Холодная М.А., ИП РАН)** Можно ли утверждать, что введение понятий «ментальный мир» и «ментальное развитие» приведет к трансформации предмета психологии и пересмотру оснований традиционной психодиагностики?

*Мне представляется, что понимание сущности – что есть способности, должно привести к пересмотру традиционной психодиагностики способностей.*



**8. (проф. Холодная М.А., ИП РАН)** Насколько правомерно трактовать личностные качества (целенаправленность, альтруизм и т.д.) как способности?

*Личностные качества являются самостоятельной категорией. Фундаментальным признаком способностей является наличие функциональных систем, реализующих психические функции. Ориентируясь на этот фундаментальный признак, мы можем сказать, что существуют способности не только познавательные, но и способности желать и переживать.*

**9. (проф. Холодная М.А., ИП РАН)** Как соотносятся понятия «интеллект» и «способности»?

*В моем понимании, интеллект представляет собой системное проявление познавательных способностей, для которых умственные способности выступают в качестве общего фактора (общей способности), влияющего на другие способности. Одаренность выступает как конкретное проявление интеллекта по отношению к конкретной деятельности.*

**10. (проф. Крупник Е.П., МПГУ)** В чем секрет Вашего долголетнего и очень плодотворного творчества?

*В этом «повинны» отец и мать и условия моего жизненного пути.*

**11. (ст. преп. Буланова О.В., МПГУ)** Что Вы говорите, когда хотите похвалить своего сына и внучку?

*Молодец!*

**12. (ст. преп. Буланова О.В., МПГУ)** Планируется ли переиздание очень важной и нужной для системы образования книги «Познавательные процессы и способности в обучении». Вы там научный редактор?

*Хотелось бы, но пока не планирую. Есть желание создать авторский коллектив для написания базового учебника по психологии.*

**13. (проф. Петрушин В.И., МПГУ)** Что главное в преодолении кризиса – экономика или личность и ее свобода?

*Человек, находящийся в различных экономических и общественно-политических структурах, как говорил профессор Преображенский в «Собачем сердце»: «Разруха – это не старуха с клюкой. Разруха, прежде всего, находится в наших головах». То же самое можно сказать и о кризисе.*

**14. (проф. Морозюк С.Н., МПГУ)** А Ваш взгляд: «Психологический портрет истинного ученого»?

*Совестливый человек, увлеченный определенной идеей и подготовленный к научному поиску.*

**15. (проф. Морозюк С.Н., МПГУ)** У Вас очень много учеников, как происходит «встреча» учителя и ученика, как Вы определяете для себя: «это мой ученик»?

*Сие есть тайна. Наверное, ученик должен быть немного влюблен в учителя.*

**16. (проф. Исаев Д.Н., МПГУ)** Как Вам удастся совмещать серьезную научно-педагогическую деятельность с большой организационно-управленческой?

*Трудно.*

**17. (доцент Таллина О.А., МПГУ)** Вы видите будущее своей теории способностей?



*Концепция системогенеза деятельности нашла своих продолжателей. Теорию способностей мы в настоящее время пробуем применить к развитию интеллекта школьника. Пока получается. Надеюсь, на основе этих исследований перевести теорию в методiku развития способностей.*

**18. (доцент Стюхина Г.А., МИОО)** В чем отличие модели функциональной психологической системы деятельности от модели функциональной психологической системы способностей?

*Рассматривая теорию способностей, мы исходили из положения, сформулированного еще С.Л. Рубинштейном, о том, что психические функции являются родовыми формами деятельности. И с этой точки зрения, функциональная система способностей описывается функциональной системой деятельности. Именно изоморфность системы деятельности и системы способностей позволяет последним на основе доминирующей мотивации интегрироваться в единое целое.*

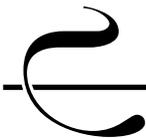
**19. (проф. Суворова Г.А. и проф. Воронин А.Н., ИП РАН)** В своих исследованиях по психологии деятельности и способностям человека Вы обосновываете положение о познавательных действиях как операционных механизмах познавательных способностей и выделяете познавательные действия первого и второго уровня интеграции. Что интегрируется в познавательных действиях на разных уровнях?

*Предложенное мною понимание структуры способностей (читатель более подробно может ознакомиться в монографии «Ментальное развитие человека». – Москва: Аспект Пресс, 2008) позволяет нам выдвинуть гипотезу интеграции способностей в деятельности, основанную на положении о том, что эта структура едина для всех способностей и аналогична структуре деятельности. Фактически при множестве способностей существует единая структура деятельности, которая мультиплицируется в структурах отдельных способностей. Онтологически эта единая структура реализуется целостностью мозга, функционально определяется целью деятельности и ее мотивацией.*

**20. (проф. Барановская Т.А., ГУ-ВШЭ)** Считаете ли Вы, что в настоящее время преодолена пропасть «задатками и способностями»?

*В моем понимании способностей данная проблема разрешается. Способности не формируются из задатков. Способности и задатки являются свойствами: первые – свойствами функциональных систем, реализующие отдельные психические функции, вторые – компонентов этих систем. Поэтому можно говорить только о развитии «вещей», которым присущи данные свойства. Возможно и другое понимание задатков: их можно рассматривать в качестве генетических программ, определяющих развитие функциональных систем, реализующих отдельные психические функции. Но и в этом случае мы не можем сказать, что способности формируются на основе задатков, ибо развиваться будут функциональные системы, а задатки, рассматриваемые в качестве генетических программ, вместе со средой будут управлять этим процессом.*

**21. (проф. Суворова Г.А. и проф. Воронин А.Н., ИП РАН)** Когда Вы высказываете мнение о том, что формирование и развитие психических функций одновременно выступает как процесс интеграции интеллекта, что Вы имеете в виду?



*Именно так, так как я понимаю интеллект как системное проявление познавательных способностей, для которых умственные способности выступают в качестве общего фактора (общие способности), влияющего на другие способности. Функциональные системы, реализующие отдельные познавательные процессы, определяют частные познавательные способности. В своем единстве они образуют функциональную систему, являющуюся природной основой интеллекта.*

**22. (ст. преп. Абрамова М.Г., МПГУ)** Почему не продается Ваша с Нижегородцевой книга «Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе»?

*Не продается, т.е. нет в продаже. Это нас радует. Это говорит о ее востребованности и поэтому думаем о ее переиздании.*

**23. (доцент Данильченко С.Л., МИОО, ГУ-ВШЭ)** Нужна ли российскому обществу 12-летняя школа?

*Все зависит от структуры общего и профессионального образования. 12-летняя школа позволяет освободить от изучения ряда вопросов профессиональную школу. С учетом того, что общее среднее образование является всеобщим, 12-летняя школа может дать более высокий уровень общекультурного развития для всей подрастающей молодежи. Но хочу еще раз подчеркнуть, что вопрос 12-летней школы не может решаться изолированно вне всей системы образования.*

**24. (доцент Гаврилова Л.В., МПГУ)** В чем Вы видите перспективы индивидуализации образования в высшей школе?

*В идеале в высшей школе каждый студент должен учиться по индивидуальной программе, реализуя свои способности.*

**25. (доцент Гаврилова Л.В., МПГУ; Майсурадзе М.О., зам директора ГОУ СУШ № 107)** В первых классах начальной школы отменены отметки? Насколько это оправдано с Вашей точки зрения?

*Все мы прекрасно понимаем разницу между отметкой и оценкой. Человек с момента рождения развивается под влиянием оценивания его со стороны родителей, сверстников, воспитателей, учителей и т.д. Вне оценивания не может быть целенаправленного развития. Отметка есть частный случай оценивания и очень плохо, когда отметка подменяет оценивание, но еще более тревожно, когда, отменяя отметку, отменяют оценивание.*

**26. (академик РАО Дубровина И.В.)** Когда Вы говорите о способностях личности, не остается ли за бортом познание социальных отношений и их природы?

*В нашем понимании способности личности – это и есть, в первую очередь, познание социальных аспектов бытия. Способности личности определяют социальную успешность и качественное своеобразие социального познания. Как отмечает Г.М. Андреева, процесс социального познания намного сложнее, чем познание физического мира. Процесс познания социального мира связан с постижением его смысла, социальное познание есть познание строго недетерминированного мира. Именно способности личности и обеспечивают этот процесс.*



## **Вопросы по Марселю Прусту**

### **1. Что для Вас счастье?**

*Быть самим собой.*

### **2. Что для Вас несчастие?**

*Когда насилуешь себя.*

### **3. О чем жалеете?**

*О том, что пришлось сочетать научную деятельность с организационной.*

### **4. В каких случаях лжете?**

*Стараюсь этого не делать. Когда ложь во спасение.*

### **5. Если бы могли начать жизнь сначала, кем бы хотели быть?**

*Повторить специальность психолога.*

### **6. Чем увлечены? Ваше главное достижение?**

*По жизни – ученики. В науке – концепция системогенеза деятельности и теория способностей. В образовании – сохранение лучших качеств образования советского периода (общего и профессионального).*

### **7. Чтобы попросили, если бы поймали золотую рыбку?**

*Здоровье близких.*

### **8. Чего боитесь?**

*Не успеть подготовить к большой жизни внуку.*

### **9. Главная черта мужчины, женщины?**

*Порядочность.*

### **10. Какой поступок (или недостаток) который не можете простить?**

*Прощаю все, ибо слаб человек.*

### **11. Что в себе не любите, что цените?**

*Затрудняюсь ответить, то, что ценю и в других – порядочность.*

### **12. Ваш любимый герой, любимый фильм?**

*Фильм «Офицеры». Герой – поручик царской армии, который говорит: «Есть такая профессия – защищать Родину».*

### **13. Что бы сказали, оказавшись перед богом?**

*Господи, прости их, ибо не ведают, что творят.*

**Владимир Дмитриевич! Большое спасибо за такие подробные ответы.**

### **Интервью провели:**

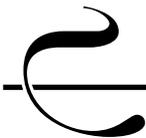
*Председатель МПО*

*проф. Д.Б. Богоявленская,*

*председатель секции МПО*

*«Психологическое консультирование»*

*проф. Г.А. Суворова.*

**Щетинин А.А., Щетинина Д.П.****Управление персоналом в государственных органах:  
социальные и психологические детерминанты**

*Проблематика кадровой работы является одним из наиболее актуальных направлений повышения эффективности деятельности любой организации, как коммерческой, так и государственной, причем во втором случае этим вопросам необходимо уделять повышенное внимание, учитывая особые условия труда государственных служащих, специфику мотивации их деятельности и выполняемых функций. В статье рассматриваются некоторые детерминанты управления персоналом в государственных органах. Раскрываются особенности управления персоналом на уровне отдела кадров, руководителя и сотрудников. Отмечается роль акмеологических и социально-психологических факторов в совершенствовании профессиональной подготовки госслужащих.*

**Ключевые слова:** управление персоналом, госслужащие, социально-психологические характеристики.

Руководители коммерческих организаций давно оценили необходимость работы с кадрами, готовы оплачивать дорогостоящие семинары и тренинги по управлению персоналом. На сегодняшний день, почти во всех успешно развивающихся средних и крупных коммерческих компаниях есть подразделение или как минимум сотрудник, основа деятельности, которых заключается не в оформлении документов, сопровождающих прием новых сотрудников и их перемещение по должностям, а в создании такого климата в организации, чтобы работники могли и хотели решать те задачи, которые стоят перед ними. Эта тема затронута в работах многих, как отечественных, так и зарубежных авторов (Бадалов Л.М., Зюзин Д.И., Митчелл Г., Мошкова И.Н., Малов С.Л., Мощенко А.В., Сигов И.И., Шахова В.А. и др.).

Однако, вопросы, посвященные управлению служащими государственных органов, по-прежнему являются достоянием ведомственных совещаний и специализированных лекционных курсов. В различных отраслях государственной службы также создаются различные подразделения кадрового аппарата, отделы воспитательной работы, психологические службы и т.д., основной задачей которых является работа с персоналом, однако, зачастую их деятельность построена на устаревших принципах, заложенных советской бюрократической системой, а нормативная база их деятельности пронизана формализмом и демагогией, что



в действительности проявляется в их неэффективности, когда реальная работа с государственным служащим заменяется написанием необходимых отчетов.

С одной стороны, это можно объяснить особенностями государственной службы, режимом секретности в отдельных её сферах, с другой – государственные служащие являются частью общества, которую невозможно рассматривать как обособленную категорию, соответственно, основные закономерности и принципы работы с кадрами в этой сфере схожи с другими организациями.

Итак, в любом государственном органе есть отдел кадров, однако, в силу организационно-технического, кадрового и финансового обеспечения набор функций отделов кадров достаточно ограничен, хотя по своей сути они призваны выстраивать целостную систему управления персоналом, включающую и обучение сотрудников, и оценку результатов их работы, и мероприятия, направленные на создание определенной корпоративной культуры организации и психологическое сопровождение деятельности как на уровне коллектива, так и отдельного государственного служащего. Мы не говорим уже о разработке и внедрении системы эффективного материального и нематериального стимулирования, реальном формировании кадрового резерва (когда на вышестоящую должность назначают действительно опытных, достойных сотрудников, независимо от их взаимоотношений с руководителем), работе с конфликтами в рамках поддержания оптимального социально-психологического климата в организации. Как и в советское время, способов воздействия на сотрудников предусмотрено немного – премии (причем суммы денежных поощрений зачастую выглядят смешно), поощрения нематериального характера (грамоты, благодарности) и, соответственно, замечания, выговоры, понижения в должностях и званиях и различные способы увольнения (эти методы, конечно, относятся не к стимулирующим, а к репрессивным).

Как правило, решение всех вышеизложенных проблем, помимо прочих, ложится на плечи руководителей структурных подразделений (департаментов, управлений, отделов). Поэтому, важно, чтобы руководитель понимал роль и назначение кадрового подразделения в управлении персоналом государственного органа, строил свою работу с его помощью и учетом рекомендаций. Таким образом, кадровые службы не должны быть лишь техническим придатком руководящих структур, занимаясь в основном организационно-оформительской работой, они должны активнее помогать руководству государственного органа в определении его кадровой политики, управлять служебным продвижением персонала, заниматься проблемами межличностных отношений, совершенствованием стиля деятельности сотрудников и многими другими вопросами.

Комплексный анализ объективных организационно-функциональных и социально-психологических условий деятельности сотрудников государственных учреждений и органов, в том числе и силовых структур, свидетельствует, что государственная служба является одним из наиболее «деформирующих», «маргинализирующих» и психотравмирующих личностных видов профессиональной деятельности. Поскольку в условиях государственной службы на человека воздействуют



не только функционально-профессиональные факторы, но и организационная регламентация деятельности, а в случае с правоохранительными органами – в наивысшей степени «агрессивность» профессиональной среды [5].

Все это требует повышения эмоционально-волевой и мотивационной составляющих деятельности, а также сформированности психологической готовности людей, с одной стороны, противостоять и, с другой стороны, адаптироваться к этим довлеющим факторам за счет формирования эмоционально-волевой устойчивости каждого сотрудника на основе учета и развития их личностных качеств.

Напряженная организационная, интеллектуальная и эмоциональная обстановка, постоянно сопровождающая деятельность государственных служащих, приводит к случаям нервно-психических срывов и нервных расстройств. Необходимость своевременного выявления и профилактики подобных фактов возможна только в условиях постоянного психодиагностического контроля, особенно тех сотрудников, которые выполняют свои функциональные обязанности в сложных, экстремальных условиях (военнослужащие, сотрудники правоохранительных структур и др.).

Кроме этого, рамки должностных обязанностей ограничивают свободу развития в профессиональном и личном плане, что может привести к переходу грамотного, подготовленного специалиста в иные сферы деятельности, что часто и происходит с достигшими определенного уровня государственными служащими. Именно поэтому в ряде случаев государственную службу многие оценивают лишь как хороший трамплин для дальнейшей карьеры, что для государственной службы является крайне неэффективной моделью развития.

Коренная структурная реорганизация органов управления персоналом государственной службы, изменение и дополнение их функционального назначения стали в настоящее время задачами первостепенной важности, требующими законодательного, научного, методического и организационного решения. Важнейшие компоненты системы управления персоналом государственной службы формируются в соответствии с уровнями системы управления государственной службой Российской Федерации. Она создается на федеральном уровне, на уровне субъекта Российской Федерации и на уровне государственного органа. Ключевым звеном этой системы является кадровая служба государственного органа.

До тех пор, пока кадровая политика государственной службы не будет подвергнута реальным, а не формальным изменениям, не будет налажена достаточная организационная и методическая помощь отделам кадров со стороны Администрации Президента РФ и Правительства РФ, большое значение для кадровой работы будет иметь то, какие люди управляют и работают в каждом конкретном подразделении в организациях государственной службы.

В связи с этим на первый план выходит подготовка и переподготовка кадров государственной службы с необходимыми для продуктивной управленческой деятельности психологическими характеристиками, позволяющими эффективно осуществлять поставленные перед ними задачи. Ошибка в ориентации кадров госслужбы лишь на получение экономических и юридических знаний заключается



в том, что в условиях России лишь этих знаний недостаточно. Важной стороной управленческих процессов выступают психологические знания, роль которых практически не учитывается. Игнорируются особенности психического состояния общества, поражения значительных слоев населения психическими болезнями, не учитываются региональные особенности развития: традиции, нравы, мнения людей, их социальное самочувствие. Это, на наш взгляд, является одним из существенных факторов, влияющих на государственно-правовое и общественное развитие России.

К кадрам государственного управления должны предъявляться определенные требования в личностном и профессиональном планах: самосознание, социальная направленность и постоянная включенность в процесс самооценки и принятия решения, мотивация достижения и другие внутренние детерминанты, обуславливающие продуктивную реализацию творческого потенциала человека.

Особое внимание при отборе кандидатов на государственные должности следует уделять социальным особенностям, которые обеспечивают успешное взаимодействие их с командой, а также с населением и каждым человеком. Изучение и учет акмеологических и социально-психологических факторов является важным резервом совершенствования профессиональной подготовки госслужащих.

В научных публикациях, да и на бытовом уровне утвердилось мнение, что государственные служащие это особая категория людей, характеризующихся определенными психологическими особенностями личности, что задачи, которые выдвигаются перед ними, они должны осознавать еще до уровня профессиональной подготовки, так как именно в это время закладывается восприятие этических ценностей, занимающих в служении государству и обществу первостепенное значение и относящихся к группе общегражданских принципов. Соответствующие исследования были проведены кафедрой акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии государственной службы при Президенте РФ в общеобразовательных учреждениях [2]. Результатом эксперимента стали данные о том, что в становлении государственного служащего как субъекта профессиональной деятельности первостепенное значение имеют психические образования, входящие в базис личности, обеспечивающие целостность и устойчивость ее структуры, придающие социальную значимость профессиональным установкам. К числу таких образований относится Я-концепция госслужащего. Поэтому на этапе допрофессиональной подготовки важно опираться на особенности развития Я-концепции той личности, которая предполагает в будущем профессиональную деятельность в системе государственной службы [5].

Конечно, речь не идет о выделении «касты государственных служащих», или тем более категории непригодных к государственной службе, что противоречило бы ст. 32 Конституции РФ, закрепившей равный доступ к государственной службе для всех российских граждан.

Но все же важным аспектом в системе психологической подготовки государственных служащих является выявление профессиональной пригодности или



непригодности специалиста, претендующего на должность и установление квалификационных требований для их замещения. С правовой точки зрения установление такого рода критериев является затруднительным. Например, Закон «О милиции» указывает, что сотрудником милиции может быть гражданин, способный по своим личным и деловым качествам исполнять должностные обязанности. Данная формулировка достаточно общая, что затрудняет её практическое применение. Решением проблемы могло бы стать закрепление на законодательном уровне обязанности прохождения унифицированных психологических тестов, что на данный момент регулируется ведомственными актами. Крайне важным является учитывать человеческий фактор, насколько специалист верен идеалам профессии и компетентен с точки зрения профессиональных знаний.

Исходным компонентом управленческой деятельности руководителя является умение ставить цели и вовлекать работников в их реализацию. Трудность этого заключается в том, что цели государственных органов не всегда совпадают с жизненными целевыми ориентирами индивидов.

В настоящий момент в РФ намечается положительная тенденция, свидетельствующая о том, что специалист имеет возможность сделать карьеру на государственной службе, приложив определенные усилия, постоянно развиваясь и совершенствуясь и следуя профессиональным и этическим принципам госслужбы. Но консервативные установления советского периода, связанные с карьерным ростом только по решению вышестоящих инстанций создают серьезные психологические проблемы современным государственным служащим. Так, по данным ученых Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации одним из наиболее важных и существенных факторов продуктивной деятельности государственных служащих является их успешная карьера. В настоящее время государственные служащие в подавляющем большинстве неуверенны в возможности своего служебного продвижения за счет трудолюбия и развития профессиональных качеств, что создает психологические препятствия для эффективной работы и профессионального развития. Кроме того, удовлетворенность госслужащих своим социальным и служебным положением эксперты определяют в пределах 10-13%. Если в организации создана и функционирует отлаженная система планирования и развития карьеры, то она не только обеспечивает достижение корпоративных целей, но и одновременно поддерживает устойчивость сотрудников, способствует формированию деловой оптимальной атмосферы [7].

Психологические особенности подготовки государственных служащих в РФ, обусловлены сложным характером и особенностями государственного устройства страны, находящейся в стадии реформирования. Пока что не создано объективных предпосылок уверенности государственных служащих в своем будущем и специально созданных условий для достижения ими благополучия. Внутреннее (личностное) и внешнее (достойное материальное положение) благополучие способно сформировать у государственного служащего положительный образ выбранной профессии и этические принципы, являющиеся основой



общегражданской группы принципов его работы и в итоге послужить прочной основой эффективного выполнения им своих должностных обязанностей в строгом соответствии с законом.

В ситуации повышения социальной ответственности и инициативности государственной службы в России особую значимость приобретает разработка способов и форм эффективного управления деятельностью и поведением служащих.

На данный момент социологические исследования показывают, что пока что основными мотивами поступления людей на государственную службу являются личные факторы – гарантия постоянной работы, стабильности положения, стремление реализовать свои профессиональные качества и повысить свое материальное благополучие, желание иметь широкие связи с людьми, которые могут быть полезны в жизни, стремление занять престижное место в обществе [6]. Социально значимые мотивы профессиональной деятельности (желание принести пользу обществу и государству) не столь важны для служащих.

Реформирование системы государственной службы Российской Федерации, и в первую очередь системы управления кадровым потенциалом, должно быть направлено на переориентацию целевой организации поведения служащих.

В данном направлении достаточно эффективным представляется применение социокультурной модели управления персоналом [4]. Управление посредством организационной культуры позволяет использовать возможности и преимущества социокультурных факторов. Концептуальное определение миссии государственной службы (главной целевой функции), повышение культуры профессиональной деятельности работников, использование самоорганизационных технологий: традиций и ритуалов, межличностных коммуникаций, способны воздействовать на организационное поведение, закрепить наиболее «желательные» для организации государственных служащих стандарты деятельности. Социокультурный контекст поведения опирается на косвенные методы воздействия, использует ресурсы, способности и творческий потенциал каждого работника. В данном случае основой управления персоналом становятся не внешние, жесткие детерминанты в виде направляющих управленческих воздействий, а организационная культура как комплекс институциональных и нравственных норм и регуляторов, которая приобретает определяющее значение для профессиональной деятельности и организационного поведения в государственной службе. Культурные мотивации поведения отличаются большей осознанностью, не жесткостью стиля деятельности. Они учитывают личностные и групповые особенности, основываются на социальных нормах, принятых и разделяемых большинством членов организации и потому более эффективных.

Еще одним малоэффективным аспектом современного управления персоналом государственных органов является технология оценки эффективности деятельности. Приемы и методы оценки результативности и эффективности служебной деятельности имеют конечной целью поддержание позитивной мотивации работников к труду [3]. В государственных органах зачастую реальные достижения и результаты



деятельности служащих оцениваются ниже, чем не связанные с реальностью надуманные и фальсифицированные отчеты и показатели статистики, что в конечном итоге заставляет прибегать к нарушениям закона с целью формирования видимости положительной динамики работы органа или подразделения.

Цели любой деятельности должны определяться, исходя из сформулированных стратегических видений – миссии деятельности, а также с учетом технологического и ресурсного обеспечения.

Обобщая все вышесказанное можно выделить несколько целей, реализация которых позволит существенно повысить эффективность кадровой работы в государственных органах и повысить уровень профессионализма служащих.

Во-первых, в системе государственного аппарата должна быть создана конкурентная среда с привлечением современных технологий и высокой инновационности управления, причем возможно привлечение коммерческих организаций, способных взять на себя выполнение некоторых функций. Для этого необходимо обеспечить открытость конкурса при приеме на государственную службу, доступную широкому информированию о проходящих наборах, прозрачностью процедуры приема на службу, созданием сети кадровых служб государственных органов, ориентированных на раннее информирование молодежи о возможностях карьеры на государственной службе, отбор талантливой молодежи и включения ее в специализированные учебные программы, что будет стимулировать действующих государственных служащих к повышению своего профессионализма.

Первая цель может быть эффективной только на фоне повышения престижности государственной службы, формирования в обществе мотивации поступления на государственную службу. Это предполагает повышение общественного статуса государственного служащего, возможность получения образования, которое должно даваться только уже принятым на государственную службу, достойное материальное вознаграждение, стабильность общественного положения, включающего специальную систему реальных социальных гарантий, применение иных способов стимулирования (система государственных наград, использование системы кредитов, ссуд и т.д.).

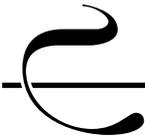
Во-вторых, необходимо обеспечить тесную двустороннюю связь с гражданским обществом, предполагающую глубокую включенность органов государственной власти и широких масс граждан в формирование нормативных актов, регламентирующих деятельность госслужбы, открытость и подконтрольность процесса государственного управления общественным институтам, введения обязанности внешнего отзыва при оценке индивидуальной деятельности госслужащих, а также реально действующей системы информирования руководителей о деятельности подчиненных с помощью обращений, жалоб граждан, «горячих линий» и «телефонов доверия».

В заключение важно подчеркнуть, что поставленные цели и принципы управления персоналом в органах государственной службы требуют координации работы, как на федеральном уровне, на уровне субъектов Российской Федерации, а также и на уровне конкретного государственного органа.



### **Литература**

1. Базаров Т.Ю., Беков Х.А., Аксенова Е.А. Методы оценки управленческого персонала государственных и коммерческих структур. – М., ИПК Госслужбы, 1996.
2. Деркач А.А. Акмеологические стратегии развития. – М.: Изд-во РАГС, 2006.
3. Иванцевич Дж., Лобанов А.А. Человеческие ресурсы управления. – М.: Дело, 2002.
4. Карташева Л.В., Никонова Т.В., Соломанидина Т.О. Организационное поведение – М.: ИНФРА-М, 2007.
5. Носс И.Н. Акмеологическая диагностика государственных служащих / под ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во МГОУ, 2007.
6. Психологические аспекты подбора и управления персоналом: библиотека журнала «Управление персоналом» – М., 2006.
7. Психология управления / отв. ред. Удальцова М.В. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: «Сибирское соглашение», 2006.



**Шкурко Т.А., Зинченко Е.В., Сериков Г.В.**

**Актуальные вопросы теории и практики психологической помощи личности в трудной жизненной ситуации**

*В статье представлен обзор материалов IV Международной научно-практической конференции Телефонов доверия «Экстренная психологическая помощь в трудных жизненных ситуациях», проходившей в Астрахани 2-4 октября 2009 г. Отражены основные теоретические, методические и практические аспекты оказания экстренной психологической помощи личности в трудных жизненных ситуациях.*

**Ключевые слова:** экстренная психологическая помощь, трудные жизненные ситуации, доверие, телефон доверия, субъект помогающих профессий.

Четвертая Международная научно-практическая конференция «Экстренная психологическая помощь в трудных жизненных ситуациях» состоялась в г. Астрахани 2-4 октября 2009 г. В ней приняли участие руководители, консультанты, волонтеры и супервизоры телефонов доверия (ТД), практические психологи и психотерапевты, социальные педагоги, преподаватели ВУЗов. Программа конференции включала в себя пленарное заседание, работу пяти секций и 15 разнообразных по тематике мастер-классов, отражающих современное состояние отечественной и зарубежной психологической практики.

В работе конференции можно выделить несколько магистральных направлений: 1) методология и теория экстренной психологической помощи в трудной жизненной ситуации; 2) особенности психологической помощи разным категориям клиентов (семьи; дети; лица, оказавшиеся в экстремальной ситуации); 3) повышение профессионального мастерства и профилактика эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий.

На пленарном заседании были обозначены методологические и теоретические ориентиры оказания экстренной психологической помощи в трудных жизненных ситуациях, представлен международный опыт в этой области. Президент Национального фонда защиты детей от жестокого обращения М.О. Егорова (Москва) обратилась к концепции диалога. Она подчеркнула, что кризисная ситуация отражается на основных контекстах бытия личности; а возможности ее преодоления лежат в плоскости диалогического общения. О.А. Елдышова (Астрахань) проанализировала виды трудных жизненных ситуаций как область работы консультантов ТД. Л.Г. Сковоронская (Москва) показала роль ТД в системе социальной защиты



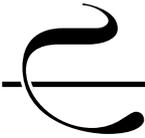
детства. Н.Г. Мяснянкина (Астрахань) представила опыт само- и взаимопомощи специалистов ТД. О.В. Московцева (Харьков) сообщила об особенностях работы ТД в Украине.

На секции «Экстренная психологическая помощь в трудных жизненных ситуациях: методологические и прикладные аспекты» ключевым моментом явилось обсуждение Доверия как особого психологического феномена в телефонном консультировании. Этой проблеме были посвящены доклады Е.В. Ильешевиц (Астрахань), Е.В. Кокоревой (Санкт-Петербург), в которых были рассмотрены виды доверия и позиции консультанта и абонента в процессе доверительного общения. Е.В. Зинченко (Ростов-на-Дону) были представлены результаты эмпирического исследования особенностей доверия, самораскрытия и эмпатии волонтеров телефона доверия. Согласно полученным данным, последние высоко эмпатичны, способны вызывать собеседника на откровенность, проявляют повышенный уровень доверия и готовности к глубинному самораскрытию, по сравнению с другими субъектами помогающих профессий. Участники секции с интересом обсуждали основные темы самораскрытия клиентов, в том числе вопросы интимного и экзистенциального характера, которые были освещены в докладах А.Н. Гусевой (Астрахань) и Т.В. Праксиной (Владимир). О.В. Зайчикова (Москва) рассказала об опыте интервизии и назвала критерии отнесения обращения абонента к проблемным или кризисным.

На второй секции «Экстренная психологическая помощь детям в трудных жизненных ситуациях» рассматривалась специфика оказания экстренной психологической помощи подросткам (Н.Г. Тормосина, Ставрополь; К.В. Яшина, Орел; И.А. Викулова, Череповец), детям-инвалидам (Н.Н. Козлова, Новокузнецк), в том числе в ситуации риска суицида. В ходе работы секции поднимались проблемы оказания психологической помощи детям-сиротам и семьям, имеющим детей с отклонениями в развитии, вопросы профилактики подросткового алкоголизма. Мастер-класс О.Е. Ананьевой (Альметьевск) был посвящен профилактике употребления психоактивных веществ у молодежи.

Близкой по тематике стала работа секции «Экстренная помощь семьям в трудных жизненных ситуациях», где докладчики делились опытом консультирования по семейным вопросам (Т.А. Шорикова, Нижний Новгород), включая опыт психологического сопровождения молодых семей (О.В. Зюзина, Астрахань), детей из приемных семей (И.К. Ханасюк, Мурманск), детей-сирот (Т.Н. Зубкова, Астрахань), детей алкоголиков (К.Н. Рыбалкина, Астрахань), детей-жертв жестокого обращения (О.В. Бобрецова, Архангельск). Участники секции обсуждали особенности консультирования семей в ситуации развода, технологии психологической помощи неполной семье.

Особый интерес специалистов вызвала секция «Экстренная психологическая помощь людям в особенных обстоятельствах». В рамках секции обсуждались вопросы психологического консультирования в ситуации горя и утраты (Т.Б. Щекутьева, Москва), методы психологической помощи людям в чрезвычайной ситуации (И.Н. Рязанова, Москва), возможности психотерапии при лечении ПТСР



(И.В. Кушникова, Алапаевск), а также опыт психологической помощи женщинам, находящимся в созависимых отношениях (В.Н. Бойко, Астрахань), двуязычным детям и детям-мигрантам (В.Ю. Чанина, Астрахань).

Перед личностью, попавшей в трудную жизненную ситуацию, особо остро встает проблема поиска дополнительных внутренних и внешних психологических ресурсов. Она поднималась и обсуждалась сразу на трех мастер-классах. Так, ведущие Е.В. Зинченко (Ростов-на-Дону), И.С. Якиманская (Оренбург) на своих мастерских показали возможности применения интегративного арт-терапевтического подхода в работе с травматическим опытом. Ими были использованы техники работы с цветом, рисунками, игрушками, открытками. И.С. Петронюк (Санкт-Петербург) поделилась опытом работы с подростками.

На мастер-классе А.В. Викулова и И.А. Викуловой (Череповец) психологи получили возможность познакомиться с теорией и практикой работы с потерями (объекта, субъекта, отношений). Основная дискуссия развернулась по поводу необходимости проработки консультантом собственного опыта потерь.

Психологическая помощь личности в трудных, кризисных, чрезвычайных ситуациях предъявляет особые требования к самому специалисту, осуществляющему данную работу, и не только к его профессиональной компетентности, но и к его личности. Центральной компонентой помощи личности в кризисных ситуациях становится эмоциональная поддержка, сочувствие, эмоциональный контакт, что затрагивает личные ресурсы специалиста и актуализирует проблему эмоционального выгорания. Данным вопросам были посвящены три мастер-класса – Ю.Ю. Дерягиной (Екатеринбург), В.Ю. Дмитриевой (Санкт-Петербург), И.Н. Рязановой (Москва) – и секция «Психолог для психолога: личностный и профессиональный рост специалистов помогающих профессий». Ряд докладов касался профилактики и преодоления эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий. Так, Т.А. Шкурко (Ростов-на-Дону) обсуждалось контролирующее поведение как одна из основных характеристик субъекта помогающих профессий. Проведенное ею социально-психологическое исследование выявило, что ядерным элементом структуры социальных потребностей женщин – профессиональных психологов является потребность в контроле себя и других. Докладчик показала, что для субъектов помогающих профессий необходимо разрабатывать специальные тренинговые программы по преодолению контролирующих форм поведения, одной из которых является программа танцевально-экспрессивного тренинга. Ознакомиться с ней участники конференции смогли в рамках одноименного мастер-класса.

В докладе Г.В. Серикова (Ростов-на-Дону) были показаны возможности психодрамы для проработки консультантом собственных внутренних конфликтов, проблемных ситуаций, страхов и опасений, поскольку данный вид групповой психотерапии позволяет работать с так называемой «дополнительной реальностью», реальностью наших фантазий, воображаемых диалогов и опасений, связанных с будущим, с тем, что действительно имело место в прошлом и с тем, что никогда не было или в принципе не могло случиться.



Практические аспекты использования методов психодрамы при подготовке волонтеров ТД были обсуждены в рамках мастер-класса, проведенного О.В. Московцевой. С.В. Мяснянкина предложила для обсуждения проблему вторичной травматизации консультанта на супервизии.

Еще два доклада были посвящены вопросам подготовки специалистов для оказания экстренной психологической помощи. А.А. Камин, президент РАТЭПП, рассказал об адаптации в России международного опыта по обучению специалистов в области профилактики насилия над детьми, М.А. Балакин сообщил об особенностях организации психологической помощи с привлечением волонтеров. На трех мастер-классах, посвященных вопросам супервизии (ведущие: Н.А. Ештокин, Ростов-на-Дону; Ю.А. Ионов, Туапсе; Ю.В. Шукина, Е.А. Чурсина, Москва), участники могли расширить опыт проведения супервизорских сессий, обсудить принципы организации супервизорской помощи, ее структуру и основные этапы. А.А. Каминым в рамках мастер-класса была предложена авторская методика экспресс-диагностики конфликтной ситуации и классификация методов управления конфликтом для консультантов.

Интерес участников вызвал мастер-класс М.В. Вершинина (Самара), который вскрыл социально-психологические механизмы привлечения членов в деструктивные культы и познакомил специалистов с основными этапами и приемами работы с родственниками и пострадавшими от деятельности таких культов и сект.

Проведенная конференция еще раз продемонстрировала как актуальность заявленной проблематики, так и высокий уровень профессионализма специалистов в области психологической помощи личности в трудных жизненных ситуациях.



**Дикая Л.А.**

**Конференция «Противодействие идеологии экстремизма и терроризма в рамках реализации государственной молодежной политики»**

*В статье представлен аналитический обзор основных направлений работы научно-практической конференции «Противодействие идеологии экстремизма и терроризма в рамках реализации государственной молодежной политики», организованной Южным федеральным университетом, Национальным антитеррористическим комитетом РФ, Территориальной антитеррористической комиссии Ростовской области, Южном отделением РАО, Южным (Ростовским) региональным отделением Российского психологического общества при поддержке Пограничного научно-исследовательского центра ФСБ РФ и проведенной 12-14 октября 2009 в г. Ростове-на-Дону. В ходе работы конференции проанализированы социальная, политическая, психологическая и экономическая сущность и основы терроризма как общественного явления. Охарактеризованы особенности террористических общностей на юге России, выявлены особенности социально-психологического генезиса терроризма в Южном федеральном округе.*

**Ключевые слова:** *противодействие идеологии терроризма, толерантность, образовательная политика.*

12-14 октября 2009 г. Южным федеральным университетом, Национальным антитеррористическим комитетом РФ, Территориальной антитеррористической комиссии Ростовской области, Южном отделением РАО, Южным (Ростовским) региональным отделением Российского психологического общества при поддержке Пограничного научно-исследовательского центра ФСБ РФ проведена научно-практическая конференция «Противодействие идеологии экстремизма и терроризма в рамках реализации государственной молодежной политики».

Цель конференции – обмен опытом и выработка предложений по формированию научно-методической базы для противодействия этноконфессиональным и другим факторам, способствующим распространению идеологии терроризма, а также подготовка предложений по методам и содержанию информационно-пропагандистского воздействия на население.

В работе конференции приняли участие более 300 ченых и профильных специалистов Ростова-на-Дону и Ростовской области, Москвы, Белгорода, Адыгеи, Астрахани, Волгоградской области, Дагестана, Ингушетии, КБР, КЧР, Ставропольского Края, Краснодарского Края, Северной Осетии, Чечни, Абхазии, Южной Осетии.

Место проведения конференции – Ростов-на-Дону как столица ЮФО – выбрано не случайно. Как отметил в приветственном слове сопредседатель конференции, первый заместитель руководителя аппарата Национального антитеррористического комитета Ильин Е.П.: «С одной стороны, здесь сосредоточен значительный конфликтный потенциал, провоцирующий рост террористических угроз, а, с другой стороны, именно здесь аккумулирован максимальный опыт противодействия



терроризму и его идеологии». На территории Ростовской области проживает более ста народов и национальностей. Ростовская область занимает третье место в России по количеству учащейся молодежи. Декан факультета психологии ЮФУ, член-корреспондент РАО, доктор биологических наук, профессор Ермаков П.Н. (Ростов-на-Дону) подчеркнул, что ЮФО – единственный регион РФ, где доля молодых людей до 30 лет количественно превышает долю людей старше 30 лет.

В рамках работы конференции прочитано пять пленарных докладов, проведено восемь секций, четыре круглых стола, шесть мастер-классов.

В ходе работы конференции проанализированы социальная, политическая, психологическая и экономическая сущность и основы терроризма как общественного явления. Подробно охарактеризованы особенности террористических общностей на юге России, выявлены особенности социально-психологического генезиса терроризма в Южном федеральном округе РФ.

В своём пленарном докладе «Актуальные проблемы противодействия вовлечению молодежи в террористическую деятельность» первый заместитель руководителя аппарата Национального антитеррористического комитета Ильин Е.П. (Москва) подчеркнул, что основу рядового состава банд формирований, его пополнения составляют именно молодые люди, которые наиболее восприимчивы к идеологическому воздействию, подвержены максимализму и радикальным настроениям. «Навязываемая экстремистами система взглядов является привлекательной для молодых людей в силу простоты и однозначности своих постулатов, обещаний возможности незамедлительно, сей же час увидеть результат своих, пусть и агрессивных, действий. Необходимость личного участия в сложном и кропотливом процессе экономического, политического, социального развития подменяется примитивными призывами к полному разрушению существующих устоев и замены их утопическими проектами», – отметил Ильин Е.П. «В условиях, характерных для ряда республик Северного Кавказа, – продолжил докладчик, – идеологическая и религиозная дезорганизация, социальная незащищенность, безработица, иногда носящая массовый характер, снижение авторитета властных и официальных религиозных структур, коррупция, клановость, сложная иерархичность внутреннего социального устройства, фактическая отчужденность значительной части населения, особенно молодежи, от общественно-политических процессов, высокий уровень криминализации, экстремистские идеи, предлагающие простейшие решения наиболее сложных проблем, нередко находят свою питательную среду».

Основную задачу Ильин Е.П. видит в том, чтоб «на фоне сохранения и укрепления силовой составляющей борьбы с терроризмом и с конкретными террористическими проявлениями кардинально повысить эффективность противодействия идеологии терроризма, поставить надежные барьеры на путях её проникновения в общественное сознание. Конечная цель этой работы – изменить правовую психологию людей, добиться отторжения абсолютным большинством населения даже самой мысли о возможности применения террористических методов для решения территориальных, социальных, конфессиональных, культурных и любых



других проблем и противоречий». В докладе были обозначены особенности распространения террористической идеологии в молодежной среде и раскрыты соответствующие направления работы Национального антитеррористического комитета по противодействию терроризму.

В пленарном докладе «Радикализация молодежи и экстремистские, террористические проявления в молодежной среде» руководитель УФСБ по Ростовской области, генерал-полковник Бритвин Н.Н. (Ростов-на-Дону) обозначил факторы, детерминирующие уход молодежи в экстремизм, и обозначил задачи по предотвращению распространения идеологии терроризма, которые входят в сферу совместной компетенции силовых структур, науки, образования.

Декан факультета психологии ЮФУ, член-корреспондент РАО, доктор биологических наук, профессор Ермаков П.Н. (Ростов-на-Дону) в пленарном докладе «Образовательная политика и антитеррористическая идеология: социальные и психологические эффекты» обозначил опорные точки современного образования, которые могут быть основой идеологии формирования антитеррористического сознания у молодежи, выделил факторы сегодняшней социальной напряженности. Докладчик отметил, что образование может выступать как один из ведущих факторов формирования толерантности и профилактики ксенофобских установок и выделил основные системные социальные и ментальные эффекты, в порождении которых участвует образование. Ермаков П.Н. определил антитеррористическую идеологию как «технология создания мотивации социального поведения, мотивации толерантности, великодушия больших и малых групп».

В пленарном докладе Президента Российского психологического общества, доктора психологических наук, профессора, декана факультет психологии МГУ Зинченко Ю.П. (Москва) «Методологические проблемы психологии безопасности» выделены позитивные моменты реализации молодежной политики в России. Зинченко Ю.П. перечислил актуальные вопросы, в решение которых может внести свой вклад современная психология – это психологический портрет терроризма; психологическое определение предмета и методов исследования воздействия; причины и условия, способствующие вовлечению в террористическую деятельность; новые методы и подходы к изучению проблемы вовлечения; технологии противодействия вовлечению, мотивация террористов: структура, типология и генезис; социально-психологические технологии выявления склонностей к террористической деятельности; психологические особенности детей и подростков и проблемы формирования у них устойчивости к идеологии терроризма; особенности использования социально-психологических технологий. Охарактеризовав роль МГУ и, в частности, факультета психологии МГУ в совместной с Национальным антитеррористическим комитетом работе по противодействию идеологии терроризма, докладчик выделил основные направления психологической подготовки в области противодействия терроризму:

- 1) подготовка, переподготовка и повышение квалификации специалистов по борьбе с терроризмом;



- 2) психологическое сопровождение деятельности специалистов по противодействию терроризму, включая консультации и психологическую экспертизу;
- 3) подготовка психологов для работы в области психологии терроризма и в экстремальных ситуациях.

Доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Лаборатории психологии развития Института Психологии РАН Знаков В.В., (Москва) в пленарном докладе «Понимание и переживание россиянами террористической угрозы в свете государственной молодежной политики» раскрыл основные направления углубления психологического анализа обсуждаемых проблем:

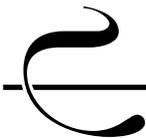
- 1) психология самих террористов – выяснение их личностных особенностей, мотивации, мировоззренческих особенностей;
- 2) психология людей, пострадавших в результате терактов;
- 3) роль СМИ в оценке терактов и в нагнетании обстановки в обществе;
- 4) понимание и переживание угрозы террористического акта обычными людьми, молодежью.

«Одна из задач психологической науки, – подчеркнул докладчик, – в результате исследований способствовать разработке таких мер, которые могли бы уменьшить негативные влияния, негативные проявления отношений между нациями».

На секции «**Развитие теоретических и методических основ противодействия идеологии экстремизма и терроризма в современных условиях в рамках реализации государственной молодежной политики**» (руководители: Зинченко Ю.П. (Москва), Ермаков П.Н. (Ростов-на-Дону), Рябикина З.И. (Краснодар), Дикая Л.А. (Ростов-на-Дону)) обсуждались особенности государственно-политического подхода к определению сущности экстремизма, проблемы взаимодействия интолерантности и суверенитета в современном мире, трудности самоопределения личности в противоречиях современности как фактор риска экстремизма и терроризма, факторы формирования ментальности субъекта. Рассмотрены проблемы психологической безопасности личности в полиэтнических семьях. В качестве предпосылок экстремизма в молодежной среде проанализированы протест и негативизм. Были представлены интересные методические подходы к исследованию особенностей личности, способной противостоять терроризму и опыт их применения.

В рамках работы секции «**Социокультурные и экономические предпосылки терроризма в ЮФО**» (руководители: Волков Ю.Г. (Ростов-на-Дону), Ледович Т.С. (Ставрополь), Богуславская В.Ф. (Ростов-на-Дону)) обсуждались предпосылки развития терроризма в регионах ЮФО в свете современной ситуации и возможные пути их преодоления; социально-экономические аспекты противодействия идеологии терроризма и экстремизма.

Задача секции «**Определение наиболее эффективных форм и методов противодействия идеологии экстремизма и терроризма**» (руководители: Мостовая И.В. (Ростов-на-Дону), Короченский А.П. (Белгород), Михайлова О.Ю. (Ростов-на-Дону)), объединившей специалистов разного профиля (журналистов,



филологов, социологов, юристов и психологов), состояла в выработке системы общих критериев и оценок, касающихся проявлений экстремизма и в особенности его криминальных проявлений.

Выступление А.П. Короченского было посвящено этическим проблемам работы журналистов при освещении проблем экстремизма и терроризма. Доклад вызвал многочисленные вопросы и бурное обсуждение, в частности, проблем, связанных с подготовкой журналистов к работе в «горячих» точках.

Доклад С.А. Воронцова (Ростов-на-Дону) был посвящен организации деятельности правоохранительных органов по противодействию терроризму и проявлениям экстремизма.

Проблемам социального и экономического положения молодежи Чечни и Ингушетии, и в частности, чечено-ингушской молодежной диаспоры в г. Ростове, было посвящено выступление З.Г. Гереева (Ростов-на-Дону). Им были также затронуты проблемы антитеррористической пропаганды в СМИ, ориентированной на особенности молодежной аудитории Северного Кавказа. По его мнению, важным резервом противодействия терроризму и экстремизму является взаимодействие администрации, молодежных и общественных организаций и представителей разных конфессий.

Социально-психологический анализ эффективности системы информирования населения о действиях силовых структур РФ по профилактике терроризма и экстремизма был проделан в заключительном докладе И.В. Мостовой (Ростов-на-Дону).

На заседании секции **«Население как объект информационно-пропагандистского воздействия субъектов террористической деятельности»** (руководитель – Лабунская В.А. (Ростов-на-Дону)) обсуждались вопросы, касающиеся структуры населения ЮФО; рассматривался психологический и социально-психологические подходы к выделению групп населения, сензитивных к экстремистским воздействиям, к террористической пропаганде. Обсуждалась проблема смены традиций на Северном Кавказе, как фактор актуализации экстремистских групп; проблема управления групповыми эффектами восприятия экстремистской информации; проблема миграции и оседлости групп населения в контексте активизации действий террористов. Население рассматривалось сквозь призму поколенного подхода, определялись виды ментальности, повышающие сензитивность к восприятию экстремистских воздействий.

Обсуждалась проблема организации и функционирования медиапространства ЮФО, текстовой информации как средства воздействия на установки населения России.

В целом, население как объект информационно-пропагандистского воздействия субъектов террористической деятельности было представлено с этнографической, этнической точек зрения; с позиций меньшинства и большинства; в контексте миграционных процессов; как участники конструируемого медиапространства и т.д..

На секции **«Формирование антитеррористического сознания в обществе в рамках реализации государственной молодежной политики»** (руководители: Непомнящий А.В. (Таганрог), Солдатова Г.У. (Москва), Скрипкина Т.П. (Ростов-на-



Дону)) обсуждались вопросы, связанные с возможностями и путями формирования антитеррористического сознания в молодежной среде.

С концепцией формирования антитеррористического сознания выступил проф. А.В. Непомнящий. Он изложил собственный взгляд на современную молодежь и показал причины, по которым она становится уязвимой для вовлечения в террористическую деятельность.

Т.П. Скрипкина в своем докладе показала, что воспитание толерантности и социального доверия в молодежной среде – это единственная альтернатива, способная противодействовать формированию террористических установок молодежи. Она также рассказала о некоторых результатах изучения выраженности толерантности, ксенофобии и социального доверия у старших школьников и студентов в различных субъектах федерации Северного Кавказа.

В докладе Э.Г. Исаевой (Махачкала) «Трансформации субъективных реальностей молодежи под влиянием социальной напряженности» было отмечено, что в Дагестане в настоящее время один из самых высоких показателей социальной напряженности на Северном Кавказе, проживающей в республике. Поэтому проблема разработки путей и способов формирования антитеррористического сознания молодежи, проживающей в республике, является чрезвычайно актуальной.

Д.А. Китова (Черкесск) в своем докладе рассуждала о роли экономического фактора в формировании правовых установок студентов вузов. Ею было показано, что низкий уровень материального благополучия семей очень негативно сказывается на формировании правосознания молодежи. Часть молодежи, оканчивающей школу и не имеющей возможности продолжить обучение или устроиться на работу, оказывается невостребованной обществом, в связи с чем эта часть молодежи – самая «уязвимая» прослойка для вовлечения в террористические организации.

Большой интерес у участников секции «**Роль молодежной политики в профилактике проявлений экстремизма и терроризма**» (руководители: Федотова О.Д., Фоменко В.Т. (Ростов-на-Дону)) вызвал доклад Поддубной Т.Н. и Агошковой О.В. «Профилактика экстремизма в детской и молодежной среде» (на материалах Республики Адыгея). Докладчики глубоко и рельефно отразили специфику гео- и этнокультурной обстановки в одном из регионов ЮФО, затронули проблемы генезиса ментальных образований населения республики в контексте истории этногенеза и становления государственности адыгейского народа. Участниками активно обсуждались проблемы региональной молодежной политики в Республике Адыгея, а также система превентивных мер педагогического воздействия, которые оказались эффективными в работе с национальной молодежью.

Наибольший интерес молодых участников конференции вызвали:

- вопрос о том, насколько сама молодежь должна быть активна в определении государственной молодежной политики и внутривузовской стратегии воспитательной работы, в каких формах следует проявлять инициативу и активность



- в данном направлении;
- как следует осуществлять профилактику проявлений экстремизма со стороны органов государственной власти и в рамках традиционной системы семейного воспитания;
  - в какой мере следует учитывать опыт зарубежных стран, столкнувшихся с угрозами и реальным проявлением терроризма (США, ФРГ, Франция);
  - насколько приемлема европейская концепция «педагогика мира» для реализации в работе с отечественной молодежью.

Заметный акцент в выступлениях был сделан на проблеме формирования безопасной образовательной среды. Были высказаны пожелания к обновлению содержания курса ОБЖ в школах в свете обсуждаемой проблемы, а также по включению соответствующего материала в новый курс «Духовно-нравственное воспитание».

В докладах и выступлениях секции **«Формирование установок толерантного сознания в поликультурной образовательной среде в рамках реализации государственной молодежной политики»** (руководители: Абакумова И.В. (Ростов-на-Дону), Ильин Е.П. (Москва), Кагермазова Л.Ц. (Нальчик)) нашли отражение:

- реальное состояние экстремизма на Юге страны;
- теоретические вопросы в области молодежной политики, раскрывающие различные стороны профилактики проявлений экстремизма и терроризма;
- методология противодействия идеологии экстремизма и терроризма средствами образовательного процесса.

В рамках работы секции обсуждались вопросы выявления деформаций смысловой сферы подростков в образовательном пространстве Северного Кавказа, формирования межкультурной толерантности у учителей и руководителей образовательных учреждений, государственно-правового нигилизма как одного из факторов терроризма, толкования религиозных текстов в профилактике терроризма и экстремизма.

В докладах участников секции **«Основные проблемы направленной трансляции антитеррористической информации через СМИ»** (руководители: Джанерьян С.Т. и Рюмшина Л.И. (Ростов-на-Дону)) проанализированы социально-психологические аспекты эффективности антитеррористической пропаганды в СМИ, роль печатных средств массовой информации, социальной рекламы в контртеррористическом образовании населения России, роль психологической службы в ликвидации последствий возможных кризисных ситуаций. На примере отдельных регионов ЮФО рассмотрены интерпретационные модели студенческой молодежи транслируемого СМИ образа террориста, эффекты воздействия на личность сообщений о терактах в СМИ. Обсуждены проблемы теленасилия как вызов цивилизации и психологии, информационно-психологической безопасности населения.

Доклады выступающих на секциях сопровождалась презентационными материалами – слайдами, видеороликами, таблицами, статистическими данными и фотоматериалами с мест событий. Темы обсуждались в рамках психологических,



социологических, социально-политических научных, а также практических подходов.

В рамках работы конференции проведены круглые столы «Роль средств массовой информации в формировании антитеррористического сознания в обществе» (ведущая Рюмшина Л.И. (Ростов-на-Дону)), «Информационно-психологическое воздействие террористических организаций на молодежь через Интернет» (ведущая Кореневская М.Е. (Ростов-на-Дону)), «Антитеррористическая пропаганда в СМИ: реальность и перспективы» (ведущие Целиковский С.Б. и Черкасова М.Н. (Ростов-на-Дону)), «Наличие радикальных мировоззренческих установок и отношение к терроризму в молодежной среде» (ведущий А.Д. Ферштейн (Пермь)).

Ростовские психологи-профессионалы поделились своим опытом на мастер-классах «Использование индексов толерантности в процессе диагностики качества образовательной поликультурной и поликонфессиональной образовательной среды в условиях формирования антитеррористического сознания» (ведущая Звездина Г.П.), «Насилие на экране: модели, методы, идеи» (ведущий Шкуратов В.А.), «Метод арт-терапии в работе с жертвами терроризма» (ведущая Зинченко Е.В.), «Психологическое содержание представлений о террористе и террористическом акте, о поведении заложников в случае террористического акта у представителей различных социальных групп» (ведущие Середина Н.В., Самойлина Т.Г.), «Психологическая помощь детям, пережившим психологическую травму». (ведущая Мясникова М.Н.), «Способы противодействия травмирующим коммуникациям при сообщениях о теракте» (ведущая Седых Н.С.).

По материалам конференции в ноябре 2009 г. будут проведены круглые столы в тринадцати субъектах РФ по ЮФО.

**Резолюция научно-практической конференции  
«Противодействие идеологии экстремизма  
и терроризма в рамках реализации  
государственной молодежной политики»**

**12-14 октября 2009 г.**

Участники конференции, заслушав и обсудив доклады, сообщения, констатируют, что основной задачей образования как социального института направленной трансляции ценностей гражданского общества в молодежную среду является развитие каждого молодого человека не только как высококвалифицированного профессионала, но и как гражданина, чувствующего свою ответственность за судьбы России. Именно это является императивом современного образовательного сообщества страны и приоритетом национальной молодежной политики.

Россия является многонациональной по своей структуре на всей территории, что определяет развитие поликультурного образовательного пространства, создает специфические условия адаптации и социализации молодого поколения.



Образование становится все более и более поликультурнонасыщенным. В связи с политическими и социально-экономическими событиями в последние десятилетия произошло разрушение сложившейся инфраструктуры образования, национального воспитания и экологии юности, усугубилось вовлечение молодежи в межнациональные конфликты, террористические и экстремистские акты.

Возникает необходимость развития многонационального поликультурного образовательного пространства, разработки системы приобщения молодежи к национальным и общечеловеческим ценностям в новых социально-экономических условиях жизни, воспитания культуры межнациональных отношений молодого поколения, антитеррористической, антиэкстремистской идеологии как обязательного компонента сознания каждого российского гражданина, формирования толерантности, поддержки и защиты личности в ее смысловом выборе, нравственном становлении и самовыражении.

«Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» и государственная молодежная политика определили, что сегодня нашему развивающемуся обществу нужны «современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание».

**Идея развития толерантного сознания молодежи** становится актуальной проблемой современной России. Разработка и реализация системы государственных мер по формированию толерантности и профилактике экстремизма в российском обществе являются комплексной задачей, требующей скоординированного взаимодействия органов государственной власти, опоры на общественные объединения.

В ходе работы региональной научно-практической конференции проанализированы **социальная, политическая, психологическая и экономическая** сущность и основы терроризма как общественного явления. Подробно охарактеризованы особенности террористических общностей на юге России, выявлены особенности социально-психологического генезиса терроризма в Южном федеральном округе РФ, раскрыта его специфика в эпоху глобализации.

**Особый раздел работы посвящен анализу отношения различных молодежных групп к терроризму** и эффективности антитеррористических мер, проводимых в молодежной среде. В ходе дискуссионных обсуждений обозначены основные превентивные способы антитеррористической пропаганды в молодежной среде как составная часть национальной молодежной политики.

В ходе конференции терроризм охарактеризован как сложное социально-политическое явление с точки зрения различных теоретико-методологических подходов для более глубокого понимания социальных, экономических и психологических причин его развития и воспроизводства. В процессе работы участники конференции проанализировали социальную структуру терроризма, включающую



субъектный уровень – террористические общности и их организации, аксиологический уровень, связанный с производством идеологии насилия как средства отстаивания своих ценностей, и деятельностный уровень – собственно террористическую активность; а также обсудили и охарактеризовали социальные силы активного противодействия терроризму и пассивного потворства его развитию.

**Выявлены и проанализированы социальные причины** рецидивирующего развития терроризма на юге России, обусловленные терпимым отношением части населения к насильственным методам борьбы за групповые интересы, неразвитостью культуры толерантности, нескоординированностью развития системы обеспечения безопасности государства и общества, традиционализмом в мотивации террора и постоянным социальным обновлением при воздействии геополитических факторов. Особый блок проблем – демонстрация особенностей современного российского терроризма, связанная с попыткой реализации исламистского мега-проекта на юге России в контексте трансформационных общественных процессов.

**Важный раздел конференции посвящен направленной трансляции в СМИ** идеологии толерантности и психологической безопасности в поликультурной образовательной среде. В ходе работы мастер-классов квалифицированные специалисты дали рекомендации по использованию психодиагностических методик, социальных практик и технологий трансляции установок толерантного сознания, формированию устойчивого молодежного имиджа, ориентированного на ценностные приоритеты современного российского общества. В выступлениях участников секций представлены материалы по разработке социальной рекламы, ориентированной на смысловые установки молодежной аудитории, показана технология формирования позитивной направленности на привлекательность общечеловеческих ценностей и механизмов их реализации, предоставлены методы оценки информации в Интернете – как поле коллективного направляющего контекста в личностных ценностях молодежи. На заключительном этапе конференции обсуждены меры **по формированию научно-методологической базы** для противодействия этноконфессиональному экстремизму и другим факторам, способствующим распространению идеологии терроризма, а также проведена подготовка предложений по методам и содержанию информационно-пропагандистского антитеррористического воздействия на население. Сформулированные в процессе обсуждения положения и выводы необходимо распространить в антитеррористической деятельности органов государственного управления на региональном и муниципальном уровнях, а практические материалы (рекомендации, аналитические отчеты, психодиагностические методики и результаты эмпирических исследований) использовать при разработке и реализации концепций общественной безопасности, в управлении общественными связями, в работе СМИ, а также при чтении курсов по социологии, журналистике, политологии, культурологии, истории, экономике, спецкурсов по социальной психологии и психологии терроризма в высших учебных заведениях и в системе повышения квалификации.



В данной конференции приняли участие специалисты, занимающиеся проблемами национальной безопасности, разрабатывающие теорию и практики убеждающих воздействий в молодежной среде: обществоведы, регионоведы, социологи, экономисты, психотерапевты, психологи и педагоги. В конференции приняли участие представители ВУЗов всех субъектов Южного федерального округа, Южной Осетии, Абхазии.

### **Предложения и рекомендации участников конференции.**

**1.** В современной России формирование терпимости, особенно в молодежной и студенческой среде, становится одной из актуальных проблем. Исключительно важной эта проблема является для многонационального Южного Федерального округа. Современные формы проявления радикализма, ксенофобии, экстремизма на Юге России разнообразны: это и этнонационализм, и мигрантофобия, и религиозный экстремизм, и шовинизм, и расизм. В полиэтническом обществе, таком как Российская Федерация, жизненно важное значение имеет уровень постановки проблемы этноконфликтотогенных факторов, их контроля и управления ими. Эта совокупность задач входит в понятие профилактики этнонациональных и религиозных конфликтов, как его обязательная составляющая. **Представителям вузов (участникам конференции) ЮФО в срок до 10 ноября обсудить в своих вузах материалы конференции и представить отчеты в оргкомитет конференции.**

**2.** Южный федеральный округ представляет собой регион, включающий значительное количество этнических сообществ, обладающих своей уникальной историей, культурой и религией, что позволяет выделить его в особый конгломерат для воспитания толерантных традиций в среде молодежи, как будущего России. Процессы модернизации в социально-культурной сфере в Южном федеральном округе проявляются наиболее ярко, что обеспечивает возможность исследования данных процессов с точки зрения участия в них студенческих лидеров и студенческой молодежи в целом. **Оргкомитету конференции продолжить работу по всестороннему освещению в местной, региональной и федеральной прессе итоги и материалы конференции.**

**3.** Процесс социально-культурной модернизации в ЮФО позволяет говорить о высокой степени мобильности населения, в том числе и молодежи, и, соответственно, значительных движений различного характера и уровня и, как следствие, – смешении культур, ценностей, языков, религий и традиций. Вышеперечисленные факторы стимулируют напряженность в межнациональных отношениях, сопровождающуюся межэтническими и межконфессиональными конфликтами в высшей школе, в результате появляется тенденция к образованию различных оппозиционных групп, в том числе и по национальному признаку, добивающихся желаемого результата через активную антисоциальную деятельность. Современные этнические конфликты связаны и с ростом социальной и религиозной напряженности, обусловленной резким падением уровня жизни и размытостью культурных и религиозных ценностей. В этих условиях молодое поколение России оказалось самой незащищенной



в культурном отношении категорией населения, которая находится в своеобразном ценностном и духовном вакууме. Часть молодёжи дезорганизована, подвержена влиянию экстремизма и ксенофобии, разрушающего традиционные ценности национальных культур и религий народов Южного федерального округа. Именно здесь целесообразно формирование толерантности, понимания национально-культурных особенностей в среде студенческой молодежи, что должно позволить сформировать личность молодого человека с устойчивой гражданской позицией, способного противостоять идеологии ксенофобии и различным экстремистским тенденциям. Во многих ВУЗах ЮФО, благодаря правильной направленной стратегии реализации развития государственной молодежной политики создаются условия для сближения студентов, представляющих различные регионы, проводятся мероприятия позволяющие им лучше узнать друг друга, познакомиться с историей и культурой всех национальностей. **Совету ректоров ЮФО в срок до 31.12.2009 г. рассмотреть итоги конференции и наметить программу деятельности по противодействию идеологии экстремизма и терроризма в вузах ЮФО.**

4. Студенты вузов, представители молодежных организаций и движений Южного федерального округа должны стать объектом направленного воздействия по формированию антитеррористических ценностей, установок толерантного сознания. Проведенная научно-практическая конференция позволила выявить в молодежной среде латентных лидеров с дальнейшим привлечением их к работе проекта. Основным критерием, позволяющим оценивать эффективность работы конференции, является всестороннее освещение социально-культурных проблем ЮФО и России в целом, через призму взаимодействия и общения участников.

Результаты работы в рамках проекта, освещенные в СМИ, помогут в формировании устойчивой гражданской позиции в молодежной среде.

Одним из направлений является внедрение технологий менеджмента социально-культурной деятельности в процесс подготовки лидеров молодежных организаций и проектирования программ профилактики экстремизма и ксенофобии в молодежной среде на основе популяризации идей кросс-культурного образования, формирования толерантного сознания, личностного развития участника молодежной организации как субъекта социально-культурной деятельности, позволяющего трансформировать молодежную субкультуру в объект созидательного взаимодействия личности и социальной группы и общества в целом в сфере культуры, образования, досуга, спорта. **Оргкомитету конференции в срок до 31.11.2009 г. направить в молодежные организации, независимо от политической принадлежности, материалы конференции для возможного их обсуждения в своих организациях.**

5. Министерством и департаментам образования субъектов ЮФО провести региональный конкурс общеобразовательных учреждений по тематике конференции, а также организовать и провести олимпиаду среди школьников и студентов «Молодежь против экстремизма и терроризма», приняв за основу материалы проведения олимпиады в МГУ.



**6. Руководителям факультетов психологии и педагогики рассмотреть вопрос и представить в региональное отделение УМО материалы по открытию специализации «Психология противодействия идеологии экстремизма, насилия, терроризма».**

**7. Продолжить наполнение портала «Мир Кавказу» и сделать этот сайт постоянно действующим.**

**8. Депутатам законодательного собрания ускорить работу по принятию Федерального закона о государственной молодежной политике.**

Более подробно с материалами конференции можно ознакомиться по адресу <http://www.antiterror.sfedu.ru>

**Диченкова В.А.****Формирование культурной идентификации подростков  
в условиях образовательной среды школы**

*Статья посвящена вопросам формирования культурной идентификации учащихся, развития нравственности, духовности, патриотизма, активных личностных и гражданских качеств, интеграции человека и общества. В качестве основного условия развития личности рассматривается образовательная среда школы, через все структурные компоненты которой предполагается трансляция национальной культуры. Приводятся основные характеристики образовательной среды школы и исследованы возможные пути формирования субъектного опыта личности, релевантного национальным культурным ценностям и смыслам, социальным навыкам и способам поведения, переживаниям и нравственным выборам.*

**Ключевые слова:** культурная идентификация, образовательная среда, культурологическая образовательная парадигма, толерантность, социально-культурное взаимодействие.

Главной задачей и движущей силой развития современной личности является идентификация с культурными символами эпохи. Идентификация своей культурной принадлежности, её самобытности выдвигается на первый план как решающий регулятор поведенческих программ, гарантирующих толерантность, взаимопонимание, взаимоуважение во взрослой жизни.

В последние годы российской педагогической элитой постулируется необходимость насыщения всего образовательного процесса различными элементами культуры, так называемая «культуроёмкость образования» [3, с. 75]. Культура признается как «реальный методологический регулятив педагогического знания и ценностный императив педагогического действия» [4, с. 5]. В современной педагогической науке высказывается мысль о необходимости «изменения содержания и смысла идеи образования в контексте идеи культуры» [1, с. 20].

Проблема нашего исследования заключается в определении содержания модели проектирования такой образовательной среды школы, основным компонентом взаимодействия в которой стало бы формирование культурно-нравственной идентификации.

Дефиницию «культурная идентификация» следует понимать как возникновение и установление принадлежности к определенной национальной культуре, определение общих со своим народом форм бытия, позиций мировоззрения, духовных



ценностей; соотнесение с культурными особенностями других народов, понимание и принятие их как существующих параллельно, способность к бесконфликтному сосуществованию с ними. «Установление такой идентификации не есть некая естественная данность или сама собой разумеющаяся сущность трансцендентального единства с миром культурных норм и ценностей... Ценности, являясь источником и основой установления социокультурной идентификации, играют важную роль в формировании личности...» [2, с. 301].

Как показывают исследования, влияния различных систем, преобладающих в индивидуальном опыте личности, во многом определяют ее развитие. Формирование определенного индивидуально-психологического состояния человека происходит под воздействием педагогических систем, что в последствии будет определять самостоятельный выбор его личностных связей и отношений. При этом обеспечение открытого диалога индивида с внешней средой становится обязательным условием его успешного развития.

Развитие ученика в интеллектуальной, личностной и социальной сферах всегда происходит в условиях образовательной среды учебного заведения. В исследовании, проведенном нами, определения содержательного компонента понятия «образовательная среда» обходят стороной или невнятно говорят о том, что этот концепт зависим, а скорее даже имеет одним из своих оснований личностный фактор в той его части, которая касается индивидуально-возрастных, обусловленных предшествующими внедрению в новую для индивида среду (в нашем случае, образовательную) накоплениями. Мы говорим об участниках образовательного процесса: педагогах, учащихся, их родителях, непедagogическом персонале учебного заведения. Каждый из них привносит в образовательную среду свой собственный, накопленный ранее опыт: знания, умения, навыки общения, учебной и трудовой деятельности. Таким образом, личностный компонент активно воздействует на формирование «системы влияний и условий», а «заданный образец» в той или иной мере зависит от сформированных ранее момента взаимодействия с образовательной средой ценностно-смысловых установок как отдельно взятой личности, так и образовавшегося коллектива в целом. Образовательная среда – это постоянно меняющийся, развивающийся, приспособляющийся к новым условиям, зависящий от сформированных ранее форм саморегуляции феномен.

Мы подчеркиваем важность и необходимость поддержки положительных паттернов личности каждого ребенка, то есть не только изменение ее при помощи различных влияний и условий, но и развитие присущего ей набора стереотипических поведенческих реакций.

В качестве особого типа образовательной среды школы нами рассматривается «развивающая среда инновационного образовательного учреждения». Как «совокупность целенаправленно организованных пространств, континуум которых базируется на введении ценных для каждого субъекта духовных смыслов и возможностей, имеющих одновременно опосредованное мощное и щадящее воздействие, проявляющееся в синергетически естественном эффекте развития тех или иных



индивидуальных способностей в ответ на ненасильственный запрос социума» такая среда представляет собой «динамическую целостность, охватывающую все стороны жизнедеятельности образовательного учреждения» [5, с. 27].

Следуя идее поиска средств формирования культурной идентификации подростков, важно учитывать типологические признаки образовательной среды школы, среди которых наиболее значимыми для нас являются следующие:

- образовательная среда функционирует как некоторая социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте культурно-мировоззренческой адаптации индивида к миру, и наоборот;
- образовательная среда характеризуется системностью собственных процессов, выражающаяся в непрерывном поступательном движении к реализации комплексной цели обучения;
- образовательная среда – условие и средство воспитания и обучения;
- образовательная среда – процесс диалектического взаимодействия социального, пространственно-предметного и психолого-дидактического компонентов, определяющих вектор развития для каждого конкретного субъекта образовательного процесса;
- образовательная среда образует субстрат накопленного ранее жизненного опыта и направляемой извне субъективной деятельности, обеспечивающей переход от учебной ситуации к жизни.

Проведенное исследование позволило нам построить ряд основных направлений педагогического проектирования культуросообразной образовательной среды школы:

- изучение и реализация принципов культурологической образовательной парадигмы как наиболее емкой, интегративной, гармонично сочетающей в своем содержании основные современные подходы и требования к образовательному процессу: гуманизацию и демократизацию, личностную ориентацию и индивидуализацию;
- значительное обновление содержания образования, дополнение его компонентами мировой, отечественной, краевой культуры с целью поэтапного формирования социального и гражданского самосознания, в том числе межкультурную компетентность и этническую толерантность;
- организация управления образовательной средой с учетом особенностей системы культурологического подхода, разработка теоретико-методологических, научно-педагогических, организационно-системных основ внутришкольного управления; разработка «стратегии организации образовательного процесса, обеспечивающей целостность субъектно-деятельностного становления учащихся и профессионально-личностного развития педагогов с учетом стратегических интересов государства и специфических региональных требований к общему образованию» [5, с. 15];
- изучение социального опыта учащихся и педагогов, их интеллектуального, нравственного, культурного уровней и создание непрерывного пространства



развития всех участников образовательного процесса путем интеграции урочной и внеурочной деятельности, повышения педагогической культуры на основе продуктивных деятельностных способов интериоризации мирового культурного наследия;

- подбор и внедрение адекватных возрастным и психическим особенностям учащихся образовательных форм и методов, способствующих гуманизации и гуманитаризации учебных взаимодействий и создающих прецедент для продуктивной деятельности в коллективе и самостоятельно.

Образовательная среда школы способна всесторонне обеспечить достижение поставленной нами цели, если исходить из того, что национальная культура должна транслироваться через все структурные компоненты образовательной среды, как то:

- транслировать в образовательной среде национальные культуры с отбором содержания традиций, имеющих тенденции к открытости;
- организовать среду развития и образования на основе культурно-исторических народных традиций при сохранении уважения и терпимости к культурам других народов, населяющих регион;
- обеспечить выполнение регионального и вариативного компонентов содержания образования, его преемственность и открытость в отношении иных культурных традиций, соответствие запросам современного общества;
- сочетать в содержании предметных областей основы русской, мировой и национальных культур.
- Таким образом, ориентация воспитания на личностный образ ребенка, правильно идентифицирующий себя относительно собственной культурной принадлежности, существенным образом корректирует содержание и способы образовательной и воспитательной деятельности.

### **Литература**

1. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово, 1993.
2. Григорьева Н.А. Инновации и образование: сборник материалов конференции. – Сер. «Symposium». – Вып. 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003.
3. Крылова Н.Б. Культурология образования: учебник для вузов / Н.Б. Крылова. – М., 2000.
4. Кудрявцев В.Т., Слободчиков В.И., Школяр Л.В. Культуросообразное образование: концептуальные основания // Известия РАО. – 2001. – № 4.
5. Тринитатская О.Г. Управление развивающей средой инновационного образовательного учреждения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М, 2009. – 50 с.

**Коваленко С.Н.**

## Психологическая компетентность специалистов туристской сферы как детерминанта личностного развития

*В статье проанализированы отечественные и зарубежные источники по содержательной организации профессиональной подготовки специалистов туристской сферы, способствующей развитию их личности, Прописаны цели и задачи исследования психологической компетентности специалистов туристской сферы как условия их личностного развития, приведены результаты проведенного исследования.*

**Ключевые слова:** туризм, туристская деятельность, психологическая компетентность, профессиональная подготовка, туристская сфера, психологическая подготовка, школы туризма.

Туризм представляет собой особую сферу человеческой жизнедеятельности, в рамках которой решаются задачи отдыха, развлечения, познания, развития, оздоровления и т.д. Туризм многогранен, имеет широкий спектр разновидностей, форм, средств воплощения, обладает полифункциональностью, значимым потенциалом как на общесоциальном, так и на индивидуальном уровне. Однако полнота реализации заложенных в нем возможностей во многом зависит от качества деятельности специалистов этой сферы. Туризм выполняет значимую психологическую функцию, связанную с социализацией личности, с расширением ее сознания, с улучшением понимания различных аспектов жизни, с развитием социальной мобильности, которая поддерживается системой транспортных, образовательных, информационных, культурно-познавательных, санитарно-гигиенических средств.

Изучение источниковой базы показало, что до настоящего времени отсутствует детальное и целостное изучение подходов к организации профессиональной подготовки специалистов туристской сферы, способствующей развитию их личности.

В литературе уже получили освещение отдельные аспекты организации профессионального образования в сфере туризма. В частности, к его организационным особенностям отнесены: непрерывность (В.А. Квартальнов, И.В. Зорин), диверсифицированность и адаптивность (А.И. Сеселкин), ориентированность на прогнозирование и прогностические (футурологические) исследования (И.В. Зорин).

На осмысление особенностей содержательной организации туристского образования большое влияние оказывают существующие концепции туризма: объектно-центрированная, предметно-центрированная и субъектно-центрированная (Войтенко М.В.). Объектно-центрированная концепция рассматривает туризм как одну из отраслей экономики. Предметно-центрированная концепция базируется на рассмотрении туризма в качестве сферы предоставления особых услуг, рассматриваемая с позиций предмета и продукта туристской деятельности (организация экскурсий, анимация и т.п.). Субъектно-центрированная туристская концепция построена на подходе к туризму как к профессиональной деятельности.



Последователи данной концепции исходят из понимания туристской деятельности в качестве профессионально-квалификационной основы формирования содержания профессионального туристского образования. Это концепция роста карьеры, раскрывающая важный аспект индивидуальных притязаний и мотиваций. Проведенный анализ показывает, что выделенные концепции туризма по своей глубинной сути не являются взаимоисключающими. Поэтому указывается, что при организации профессиональной подготовки специалистов туристской сферы требуется их комплексный учет [1].

Осознание важности проведения целенаправленной работы по развитию личности будущих специалистов туристской индустрии в процессе их профессиональной подготовки на Западе проявилось в выделении определенных приоритетов личностного развития студентов, обучающихся в школах туризма. Так, имеются данные об английской, швейцарской и американской системах. В Корнуолльском колледже (английской школе туризма) в качестве приоритетных направлений выступают: развитие у студентов коммуникативных, организаторских и бизнес-навыков. В Борнмутском университете (английская школа туризма) модель подготовки включает развитие у будущих специалистов таких качеств, как самонадежность, расчет на собственные силы; способность выступать членами команды; стремление иметь широкий профиль, обладать множеством умений. Лозаннская школа туризма и гостеприимства (Швейцария) ориентирована на развитие в качестве основных качеств открытости и активности, дипломатичности и предприимчивости, умения непринужденно чувствовать себя в различной социальной обстановке. Университет Джонсон и Уэллс (Американская школа туризма) в качестве таковых качеств рассматривает честность, терпение, общие деловые навыки, способность слушать и давать дельные советы клиенту, умение продавать и ориентация на клиента [5].

В отечественной практике необходимость развития личности в рамках психологической подготовки носит достаточно декларативный характер. В определенной степени этому способствует отсутствие научных представлений о том, что должна включать в себя психологическая подготовка и развитие каких качеств личности должно быть приоритетным для специалистов сферы туризма. Определенная работа в этом направлении уже ведется (Г.И. Бабий, М.В. Войтенко, Е.Н. Канина, М.П. Козырева, С.Б. Косян, Е.В. Кулагина, П.С. Медведев, Е.А. Минаева, В.А. Саакова, А.Н. Третьякова, А.Д. Чудновский и др.).

Рассматривая различные аспекты построения профессионального образования специалистов сферы туризма, исследователи признают, что их профессиональная подготовка должна сопровождаться развитием личности, т.е. включать психологическую составляющую.

Основываясь на анализе психологических особенностей туризма и туристской деятельности, в нашей работе предпринята попытка эмпирического изучения особенностей психологической компетентности специалистов туристской сферы как условия их личностного развития.



В ходе эксперимента было использовано несколько методов: метод экспертной оценки, метод тестирования, метод субъективного шкалирования, методы наблюдения и беседы. В ходе эмпирического исследования были решены следующие задачи:

- сформирован комплекс исследовательских методов и методик, позволяющих выявить особенности влияния психологической компетентности на развитие личности специалистов туристской сферы;
- создана и апробирована программа развития профессионально значимых свойств личности специалистов туристской сферы;
- изучена содержательная связь между профессиональной успешностью специалистов туристской сферы и развитием их психологической компетентности;
- выделены и охарактеризованы основные уровни психологической компетентности специалистов туристской сферы;
- установлены структурные компоненты психологической компетентности специалистов туристской сферы и раскрыто их психологическое содержание;
- изучены особенности влияния психологической компетентности на развитие личности специалистов туристской сферы.

В процессе исследования выявлено, что психологическая компетентность специалистов туристской сферы интегрирует в себе несколько подструктур. В ее структуре выделяются: регулятивная, коммуникативная, когнитивная, социально-личностная и рефлексивно-статусная составляющие.

Коммуникативная составляющая психологической компетентности составляет основу профессиональной успешности специалистов туристской сферы. Она позволяет турагентам устанавливать эффективные отношения с клиентами и коллегами, убедительно высказывать свою позицию по различным вопросам, отстаивать ее, понимать и, даже «чувствовать», окружающих и оказывать на них необходимое воздействие.

Социально-личностная составляющая психологической компетентности, проявляясь как внимательность, уважительность, терпимость, ответственность, вежливость, порядочность турагентов при построении взаимодействия с клиентами, оказывает значимое влияние на достижение ими успешности при выполнении служебных обязанностей. Регулятивная составляющая психологической компетентности проявляется как необходимое для эффективного взаимодействия с клиентами наличие у турагентов развитого самообладания, сдержанности, сильной воли, гибкости и нестандартности мышления. Когнитивная составляющая психологической компетентности турагентов определяется развитием у них представлений о психологических аспектах туризма и туристской деятельности, возможностях применения психологического знания для повышения успешности своей профессиональной деятельности.

Рефлексивно-статусная составляющая психологической компетентности проявляется как становление у турагента адекватной самооценки, реалистичного образа «Я-профессионал», осознание своей роли, статуса, возможностей и ресурсов в турфирме. «Ядро» психологической компетентности турагентов образуют ее коммуникативная и социально-личностная составляющие.



### **Литература**

1. Войтенко М.В. Подготовка студента – будущего специалиста по туризму к проектированию роста в профессии // Теория, практика и перспективы развития современного сервиса : материалы III Межвуз. науч.-практ. конф. мол. ученых и студентов. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2008. – С. 98-102.
2. Демчук М.Н. Роль развития навыков межкультурной коммуникации в экспортном потенциале профессиональных туристских кадров // 62-года ЮНЕСКО – путь к миру и развитию: Сб. докл. и тез. сообщ. науч.-практ. конф. под эгидой ЮНЕСКО, г. Сходня, 2008. – М.: РИБ «Турист», 2008.
3. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.
4. Туризм как объект управления: Учебник для студ. вузов туристического профиля. – М.: Финансы и статистика, 2002. – 301 с.
5. Чернобровина А.Н. Современные направления социально-психологических исследований в социально-культурном сервисе и туризме // Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии». – №1. – Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2006.



**Конторович С.Д.**

**К вопросу об использовании архетипических образов  
в современной рекламе**

*Статья посвящена изучению особенностей репрезентации образов Матери, Героя и Вождя как фундаментальных для любой мифологии и основополагающих для русского культурного архетипа. В результате исследования ассоциативных связей рассматриваемых образов с цветом, предметом, растением и животным, обсуждается эффективность и возможность их использования в современной рекламе.*

**Ключевые слова:** *реклама, архетипический образ, репрезентация, ассоциативные связи.*

Сегодня, в связи с бурным развитием СМИ, исследования, связанные с рекламой, приобретают все большую значимость. Для современного человека реклама стала неотъемлемым элементом социальной жизни. При этом все большее значение потребитель при выборе товара уделяет не столько полезным его качествам, поскольку обилие товаров и услуг делает рациональный анализ практически невозможным, сколько руководствуется восприятием образа товара, сформированным рекламодателем. В связи с этим возникает вопрос поиска неких универсальных образов, которые могли бы оказывать влияние на потребителя и вызывать желательное для изготовителя рекламы отношение.

В психологической науке вопрос о таких универсальных образах находит отражение в теории К.Г. Юнга и его понятии коллективного бессознательного, которое и является хранилищем этих общечеловеческих образов. Их он обозначил как «архетипы». Юнг описывал архетипы и их функционирование в психике по аналогии с инстинктами в биологии. По сути своей архетипы представляют непознаваемое ядро, которое никогда не может быть осознано, но находящее отражение в мифах, легендах и сказках, воплощаясь в конкретных образах – не только антропоморфных фигурах, но и во всем многообразии внешнего мира.

Появление теории Юнга об архетипах привело к многочисленным попыткам ее практического использования в рекламе и маркетинге с целью наиболее эффективного влияния на потребителя. Однако подобного рода исследования принадлежат, преимущественно зарубежным авторам, и, как правило, сосредотачиваются на определенных типах восприятия, установках, потребностях и типах поведения, связанных с определенными архетипами (Марк М., Пирсон К., Дэвид А. Аакер, Кларк Н. и др.). Отечественных же исследований, раскрывающих визуальные аспекты, связанные с фундаментальными для нашей культуры образами, на сегодняшний момент недостаточно. А с учетом все возрастающей роли визуального в современной массовой культуре, подобное практико-ориентированное исследование представляет большой интерес.

Фундаментальными для любой мифологии и основополагающими для русского культурного архетипа образами, являются образы Матери (как порождающего



начала), Героя (как создателя культурных ценностей) и Вождя (как оформителя социума) [2]. Следовательно, возможным становится предположить, что исследование ассоциативного отражения этих образов в объектах внешнего мира (предметах, растениях, животных), и их соотнесенности с цветом (категорией, связанной с физиологическими реакциями, эмоциями, чувствами, идеями, установками эмоционально-смысловым наполнением), позволит уточнить способы их практического использования в рекламе – как коммерческой, так и политической.

В связи с вышеописанным, целью настоящего исследования стало изучение особенностей репрезентации образов Матери, Героя и Вождя. Предметом исследования выступили элементы образов Матери, Героя и Вождя. Эмпирическим объектом исследования выступило 484 человека в возрасте от 18 до 68 лет.

Для достижения поставленной цели была разработана анкета, состоящая из двух блоков. Задачей первого блока анкеты было выявление ассоциаций, связанных с исследуемыми образами. Респондентам предлагалось описать, с каким цветом, предметом, растением и животным у них ассоциируется каждый из рассматриваемых образов. Второй блок анкеты был разработан для получения данных о характеристиках, приписываемых образу Матери, Героя и Вождя. Описание производилось по следующим категориям: возраст, внешность (глаза, выражение лица, волосы (цвет, длина, прическа), телосложение), поза, что он (а) делает, кто/что его (ее) окружает.

В рамках данной статьи освещены результаты, полученные в ходе частотного анализа ассоциаций респондентов.

### **Ассоциации с цветом**

Все исследуемые образы ассоциируются, прежде всего, с красным цветом. Однако, за исключением предпочтений красного, цветовые связи образов Матери, Героя и Вождя, распределились по-разному. В данном случае логичным представляется предположить, что предпочтения красного (первого по параметру «сила», согласно Яньшину П.В. [5]) возможно рассмотреть как проявление эмоциональной заряженности, интенсивного эмоционального отношения к исследуемым образам.

Образ Матери по сравнению с остальными цветами имеет более широкое цветовое поле – помимо красного высокий уровень выраженности имеют ассоциации с белым и синим/голубым. Белый цвет, как отмечают Петренко В.Ф. и Кучеренко В.В. [1], символизирует чистоту, незапятнанность, невинность, добродетель, радость. Качества, традиционно описывающие христианское воплощение Матери. Синий цвет – цвет воды. Связывается с женским началом во многих восточных учениях, а также проявлением бессознательного в западных концепциях (например, в психоанализе). Также, сложно не отметить, что три наиболее популярных цветовых связи образа Матери, образуют главный национальный символ – триколор, флаг Российской Федерации.

Герой, помимо ассоциаций с красным цветом, имеет выраженные ассоциации лишь с синим. Яньшин П.В. [5] указывает на связь этого цвета с приписыванием



черт эмоциональной устойчивости, спокойствия, постоянства интересов и поведения, реалистичности целей, отсутствием невротических симптомов, внутренней интегрированностью личности.

У образа Вождя после красного цвета по уровню предпочтений идет коричневый. Интересно, что по параметру «сила», коричневый цвет занимает последнее место, а также только коричневый попадает в область отрицательных значений по фактору «оценка». Он символизирует самое незавидное отношение.

### **Ассоциации с предметом**

Здесь образы Героя и Вождя имеют общие семантические области (оружие, техника, транспорт, искусство), тогда как с Матерью они практически отсутствуют. Общей для всех трех образов будет ассоциация с книгой.

Мать ассоциируется, прежде всего, с предметами быта, Герой – с оружием (холодным и огнестрельным), Вождь – с такой категорией, как «предмет удлиненной цилиндрической формы». При этом, если в случае Героя и Вождя это определенный предмет – меч (Герой) или посох (Вождь), то Мать ассоциируется с различными предметами быта или домашней обстановкой в целом, без ярко выраженных предпочтений какому-либо конкретному предмету.

### **Ассоциации с растением**

Образ Матери связан, прежде всего, с декоративными растениями. Причем, нередко растение описано как «цветок» или «комнатный цветок» – т.е., наиболее часто в качестве признака, описывающего растение, выступало не конкретное название, а указание «комнатный» – принадлежность к дому. Образы Героя и Вождя прочно связаны с конкретным деревом – дубом. Дуб – один из мощнейших индоевропейских символов, связываемый с жилищем богов, символизирующий мировую ось, соединяющую верхний и нижний миры. Также, нередко дуб символизирует самого мужчину, силу, мужской принцип вообще [3].

### **Ассоциации с животным**

Распределение ассоциаций по семантическим полям позволяет увидеть, что, формально, все три образа связываются с хищниками, однако, относительно образа Матери необходимо уточнить, что этот хищник – кошка, что, по нашему мнению, скорее связано с тем, что это домашнее животное, что, в свою очередь, еще раз фиксирует тесную связь образа Матери с домом и всем, что с ним связано.

Образ Героя ассоциируется, прежде всего, со львом. Лев является солярным символом, знаком победы, мужественности, нередко считается собственно воплощением героического начала. Он является важным символом многих религий (буддизм, христианство, и др.). Среди качеств, приписываемых ему большинством трактовок, храбрость, постоянство и благородство [3].

Образ Вождя связан с волком. Образ волка амбивалентен – с одной стороны, это высший символ свободы в животном мире, символ самостоятельности,



бесстрашия – поэтому, прежде всего, связан с символикой войны – в римской и египетской мифологиях волк олицетворял воинскую доблесть. Однако, весьма часто он наделяется негативными характеристиками – так, в христианстве он является воплощением хищности и злобы, от врагов «как от волков» защищают народ (что особенно интересно в контексте настоящего исследования), в европейском средневековье символизирует жадность, похоть и ярость [3].

Проведенное исследование позволяет заключить, что образ Матери отличается некоторой нецелостностью – приблизительно равное количество соотношений с цветами, связываемыми с противоположными характеристиками; отсутствие выраженной связи образа Матери с конкретным предметом. Также, образ Матери теснее всего связан с домом и бытом – наиболее часто встречающиеся ассоциации и с предметом и с растением и с животным напрямую связаны с домом. Образ Вождя характеризует некоторая амбивалентность – такая формально сильная фигура как Вождь связывается с коричневым цветом – самым слабым, и символизирующим самое отрицательное отношение; но с дубом – символом, наделенным выраженное положительной оценкой и олицетворяющим силу. Статистически наиболее частое соотношение образа Вождя с такой семантической группой как «предмет удлиненной цилиндрической формы» свидетельствует о выраженной мужественности этого образа. Образ Героя отличается целостностью и однозначно положительным отношением. Основным качеством, приписываемым этому образу, будет сила.

В результате проведенного исследования становится возможным сделать следующие практические выводы: использование в рекламе визуального образа Матери будет более эффективным при соотношении с красным, белым и синим цветами, окружении ее предметами быта, комнатными цветами и присутствии кошки как связанного с образом Матери животного. Образ Героя может быть представлен в рекламе красным и синим цветом, наличием у него в руках оружия (меча), присутствием на изображении дуба и льва. Образ Вождя сопровождают красный и коричневый цвета, наличие предмета удлиненной цилиндрической формы, а также изображение дуба и волка.

В заключение хотелось бы отметить, что использование в рекламе архетипических образов может классифицироваться как воздействие на подсознание потребителей. Поэтому полученные данные представляют особый интерес в связи с проблемой информационно-психологической безопасности населения.

### **Литература**

1. Петренко В.Ф., Кучеренко В.В. Взаимосвязь эмоций и цвета // Вестник МГУ. – 1988. – Сер. 14. «Психология». – № 3. – С. 70-82.
2. Пивнева Н.С. Архетипические образы в русской культуре: Дис. канд. филос. наук. – Ростов н/Д, 2003.
3. Трессидер Дж. Словарь символов. – М: Фаир-Пресс, 2001.
4. Юнг К.Г. Структура психики и архетипы. – М: Академический проект, 2007.
5. Яньшин П.В. Психосемантика цвета. – М: Речь, 2006.



Кошкина В.К.

## Экспериментальное исследование гендерных особенностей управленческой деятельности

*Современную управленческую деятельность следует рассматривать не только в рамках психологии управления, но и в рамках гендерной психологии. В статье приведены результаты исследования гендерных особенностей управленческой деятельности.*

**Ключевые слова:** гендер, управление, эффективность, деятельность, критерии, личность руководителя

В качестве объекта исследования нами были взяты мужчины и женщины-руководители. Предметом исследования послужили психологические особенности гендерных различий в управлении. Основная цель нашего исследования – обеспечение эффективности управленческой деятельности мужчин и женщин-руководителей.

Гипотеза исследования: В современной деятельности управленца существуют серьезные гендерные различия по причине разного уровня тревожности, эмпатии, агрессии и мотивации к достижению успеха у женщин – и мужчин-руководителей.

Для проведения исследования нами были выбраны следующие методики: Методика № 1 – Тест «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера) [1]; Методика № 2. – Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса [1]; Методика № 3. – Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса [1]; Методика № 4. – Методики оценки поведения в конфликте (опросник К. Томаса) [2].; Методика № 5. – Опросник Басса-Дарки [2]; Методика № 6. – Методика Леонгарда [3]; Методика № 7. – Методика «Диагностика уровня эмпатии» В.В. Бойко [3].

Экспериментальное исследование технологически включало в себя три этапа – диагностический, экспериментально-коррекционный и с ново диагностический (после применения тренинговой программы).

### **Первый этап** – диагностический.

В исследовании принимали участие 28 человек, из них 14 женщин-руководителей и 14 мужчин-руководителей. Всего в исследовании было выделено четыре группы испытуемых – экспериментальная и контрольная «женские» группы и экспериментальная и контрольная «мужские» группы. В результате применения исследовательских методик, о которых было сказано выше, были получены следующие результаты, которые представлены в таблицах.

В ходе исследования были изучены значимые для руководителей диагностические параметры, которые представилось возможным объединить в соответствующие блоки.



### **Блок № 1. Риск и личностная тревожность**

Эти два параметра образуют единый блок. Была выявлена следующая зависимость – чем выше личностная тревожность, тем меньше склонность к риску.

Результаты, полученные на первом этапе исследования, показали, наличие среднего показателя риска (+7) и уровня тревожности (+40) в экспериментальной группе у мужчин, свидетельствующие об умеренной склонности к риску и об умеренной тревожности, в то время как показатели в женской группе демонстрируют высокий показатель тревожности (+53) и неготовность к риску (-26).

### **Блок № 2. Исследование мотивации достижения к успеху и мотивация избегания неудач**

С точки зрения данного подхода, чем выше мотивация достижения успеха, тем ниже мотив избегания неудач.

Анализируя средние показатели по двум параметрам второго блока, можно сделать вывод, что в экспериментальной группе у женщин мотивация избегания неудач (+20,57) преобладает над мотивацией достижения (+13,85), в то время как, у мужчин эти показатели свидетельствуют о противоположной преобладающей мотивации.

### **Блок № 3. Эмпатия**

Исследование показало, что уровень эмпатии в среднем у женщин очень высокий (+28,57), у мужчин же, наоборот, этот показатель весьма низкий (+12,70).

### **Блок № 4. Агрессия**

Анализ данных по этому блоку свидетельствует о высокой агрессии у мужчин (+28,14), и среднем значении у женщин (+21,28).

### **Блок № 5. Поведение в конфликте**

В результате исследования было выявлено, что в конфликтной ситуации женщины в среднем демонстрируют тактику избегания конфликта или поиска компромисса. Средние показатели мужской группы свидетельствуют о тактике соревнования или сотрудничества.

### **Блок № 6. Типы акцентуации характера**

Результаты применения данной методики свидетельствуют о том, что в основном мужчины имеют гипертимный или циклотимный тип акцентуации характера. Наиболее высокие же показатели у женщин – по тревожному и эмотивному типу акцентуации характера.

### **Второй этап – экспериментально-коррекционный.**

Для оптимизации процессов управления была разработана программа психологического обеспечения эффективности гендера в управлении для мужчин-руководителей и женщин-руководителей.

Обобщив результаты исследования можно сделать вывод о том, что «негативными» гендерными факторами оказывающими влияние на процесс управления,



у женщин являются высокая личностная тревожность и недостаточная мотивация к достижению успеха, для этого был разработан и применен специальный тренинг по снижению уровня тревожности. У мужчин же оказался недостаток эмпатии и повышенная агрессия. Для смягчения этих факторов был разработан другой комплекс мероприятий (тренинг). Таким образом, была разработана программа для мужчин-руководителей и для женщин-руководителей, включающая в себя ряд тренингов. Занятия были рассчитаны на 5 недель по одному в неделю. Длительность каждой встречи – 2,5 часа.

**Третий этап** – диагностический (после проведения тренинговых мероприятий).

**Блок № 1. Риск и Тревожность (личностная)**

Результаты представлены в таблице № 1.

**Таблица 1**

*Риск и Тревожность (личностная)*

	Женщины (до проведения тренинга)				Женщины (после применения тренинга)			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Риск	Тревожность	Риск	Тревожность	Риск	Тревожность	Риск	Тревожность
Средние баллы	-16,4	53,42	-15,28	52,71	-11,85	48,42	-15,14	52,42

**Выводы:** после применения программы психологического обеспечения эффективности гендера в управлении уровень тревожности у женщин снизился, а показатель склонности к риску вырос и достиг среднего значения.

**Блок № 2. Мотивация достижения успеха и Мотивация избегания неудач**

Результаты сведены в таблице № 2.

**Таблица 2**

*Исследование мотивации достижения успеха и мотивация избегания неудач*

	Женщины (до проведения тренинга)				Женщины (после применения тренинга)			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Мотив дост-я	Мотив изб-я	Мотив дост-я	Мотив изб-я	Мотив дост-я	Мотив изб-я	Мотив дост-я	Мотив изб-я
Средние баллы	14,00	20,57	13,85	21,42	18,14	17,28	14,00	21,71

**Выводы:** результаты, полученные после проведения ряда тренингов, демонстрируют повышение у женщин мотивации к достижению и преобладание ее над мотивацией избегания неудач.

**Блок № 3. Эмпатия**

Результаты представлены в таблице № 3.

**Таблица 3***Эмпатия*

	Мужчины (до проведения тренинга)		Мужчины (после применения тренинга)	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	Эмпатия	Эмпатия	Эмпатия	Эмпатия
Средние баллы	12,70	12,85	15,00	13,00

**Выводы:** программа психологического обеспечения эффективности гендера в управлении позитивно отразилась на развитие эмпатии у мужчин ее средний показатель вырос с очень низкого до умеренно низкого.

**Блок №4. Агрессия**

Результаты приведены в таблице № 4

**Таблица 4***Агрессия*

	Мужчины (до проведения тренинга)		Мужчины (после применения тренинга)	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	Агрессия	Агрессия	Агрессия	Агрессия
Средние баллы	28,14	28,42	20,57	28,42

**Выводы:** благодаря тренингам средний показатель агрессии у мужчин значительно снизился и приобрел нормальное значение.

Подводя итог, можно сказать, что тренинговая программа психологического обеспечения эффективности гендера в управлении позитивно отразилась на полученных после нее результатах. Нам удалось уменьшить уровень тревожности у женщин и повысить их мотивацию на достижение успеха. У мужчин после проведения тренинга увеличилась уровень эмпатии и уменьшилась агрессия. Особенно продуктивно программа сказалась на снижении агрессии у мужчин, результаты здесь оказались достаточно высокими. Уровень же других показателей при длительной тренинговой программе может и дальше улучшаться, что приведет к оптимизации процесса управления и преодолению негативных гендерных различий.

**Литература**

1. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб, 2004.
2. Климов Е.А. Основы психологии. Практикум. – М., 2002.
3. Методы практической социальной психологии. – М., 2004.

**Крет М.В.**

## Особенности влияния отношения к группе и преподавателю на динамику успешности овладения иностранным языком

*В статье рассматриваются особенности влияния складывающейся системы отношений в учебной группе на динамику успешности овладения иностранным языком.*

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, затрудненное общение, система отношений

Теоретический анализ работ по методике преподавания иностранного языка показал, что современные методы обучения иностранному языку предполагают обучение через социальное взаимодействие между преподавателем и учеником, взаимодействие между учениками, так как «наибольшее влияние на нас оказывает не опосредованная информация, а личный контакт с людьми» [3, с. 330]. Они актуализируют феномены и эффекты, открытые в рамках социальной психологии, такие как, эффект социальной фасилитации, группового принятия решений, создания смыслообразующего текста. Поэтому для повышения мотивации обучения важно вводить такие социально-психологические факторы, как смена различных ролей и социальных ситуаций, развивать систему отношений в учебной группе. В результате активизации этих факторов повышается ряд коммуникативных умений: слушать партнера, передавать мысли, правильно выбирать языковые средства (вербальные и невербальные) в соответствии с ситуацией общения [2] и культурно-языковая интуиция [1].

Известно, что многие люди после продолжительных занятий иностранным языком продолжают испытывать затруднения из-за неуверенности в себе, страха оценки, нежелания допускать ошибки, враждебного отношения к иным культурным реалиям, неготовности к творчеству, сложившихся этнических стереотипов [4, 5, 6].

Цель данной работы заключалась в том, чтобы выявить особенности влияния отношений участников групп обучения иностранному языку к группе, преподавателю и методике преподавания на динамику усвоения иностранного языка.

Учитывая сказанное выше с целью выявления субъективной оценки отношений, складывающихся в учебной группе в процессе изучения иностранного языка, нами была разработана специальная анкета: «Оценка отношений в группе в процессе обучения иностранному языку», которая включает 3 блока вопросов. Первый блок вопросов показывает, как обучающиеся оценивают вербальное и невербальное общение преподавателя, его стиль общения. Второй – какую группу обучающиеся считают комфортной для обучения иностранному языку. Третий содержит вопросы о том, насколько участник группы удовлетворен методикой, по которой он обучается, а также вопрос о целях, которые преследует обучающийся, изучая иностранный язык и желании продолжать обучение.



Эмпирическим объектом исследования стали взрослые в возрасте от 17 до 50 лет – 21 мужчина и 32 женщины, которые проходили обучения иностранному языку в языковом центре. Для определения динамики успешности обучения иностранному языку использовался методический прием: тестирование обучающихся в соответствии с этапами обучения. Все респонденты по результатам контрольных стандартных тестов в процессе обучения были разбиты на три группы:

- 1) группа с низкими показателями динамики обучения,
- 2) группа со стабильными показателями обучения,
- 3) группа с высокими показателями динамики успешности обучения.

После нескольких занятий в группе, заполняя анкету, все опрошенные считали методику, по которой они обучаются интересной и хотели бы продолжать обучение. Однако из группы с низкими показателями динамики обучения не закончили трех месячный курс обучения 34 % обучающихся, тогда как в группе со стабильными показателями динамики обучения все обучающиеся успешно окончили курс обучения. В группе с высокими показателями динамики обучения 10 % респондентов оставили курс до окончания занятий.

В описании взаимоотношений, складывающихся в группе с другими ее участниками, различия были найдены между группой с низкими показателями динамики обучения и группой со стабильными показателями динамики обучения.

Обучающиеся со стабильными показателями динамики обучения чувствуют себя непринужденно в учебной группе (100 %), им было легко в нее включиться (90 %). 50 % из них считает, что каждый в группе занят своим делом и не мешает другим. Они не вступают в конфликты (80 %) с другими членами группы, и у них в группе складываются дружеские отношения (90 %). 40 % из них уверены, что их труд высоко оценивается другими членами группы.

В группе с низкими показателями динамики обучения только 39 % чувствуют себя непринужденно в группе, 43 % легко включились в данную группу. У 43 % складываются дружеские отношения с другими членами группы и 48 % обучающихся не вступают в конфликты с другими участниками группы. 22 % из них считают, что в группе каждый занят своим делом и не мешает другим, а также, что их труд высоко оценивается другими участниками.

Таким образом, для учащихся с низкими показателями обучения учебная группа не стала той группой, к которой они хотят принадлежать, не вступая в конфликты, находя общий язык с другими ее членами, адаптируясь в ней.

Между 2 и 3 группами значимых различий в отношении к группе не выявлено.

Перейдем к анализу отношения участников группы к преподавателю.

Различия в отношении к преподавателю были найдены в трех группах обучающихся. В группе с низкой динамикой обучения внешность преподавателя как приятную оценивают 39 % обучающихся, 34 % преподаватель симпатичен. 48 % считает, что преподаватель умеет слушать, вести диалог, беседовать, 43 %, что умеет объяснять аргументировать свои предложения, замечания. Оценивая



невербальные характеристики, 34 % считают, что преподаватель умеет «читать» по лицу их чувства, намерения, а также умеет выразить отношение с помощью жестов, мимики, интонации.

Стиль общения преподавателя считают демократичным 40 % обучающихся данной группы. 38 % считают, что преподаватель умеет вовремя выйти из общения, учитывая ситуацию и состояние другого человека. Данные оценки вербального и невербального поведения преподавателя, показывают, что у обучающихся с низкой динамикой обучения сложилось враждебное отношение к преподавателю. Они плохо понимают его поведение, имеют низкий уровень желая идентификации с ним.

В группе со стабильной и высокой динамикой обучения, внешность преподавателя оценивают как приятную (100 % и 58 % соответственно), преподаватель им симпатичен (100 % и 71 %). Они считают, что он умеет объяснять аргументировать свои предложения, замечания, а также умеет слушать, вести диалог, беседовать (80 % и 65 %). Преподаватель умеет выразить отношение с помощью жестов, мимики, интонации (70 % и 65 %) умеет «читать» по лицу мои чувства и намерения (60 % и 65 %). Несмотря на то, что они оценивают стиль общения преподавателя как демократический (90% и 64%) и то, что он внимательно относится к ним (90 % и 70 %), 10 % и 18 % участников данных групп считает, что преподаватель властно к ним относится. То, что преподаватель умеет вовремя выйти из общения, утверждают 80 и 59 % участников данных групп. Очевидно, что обучающимся этих групп преподаватель более симпатичен, они более положительно относятся к преподавателю, более высоко оценивают его вербальные и невербальные навыки общения, чем обучающиеся с низкой динамикой обучения.

Таким образом, результаты исследования показали, что позитивное отношение к группе и преподавателю улучшает динамику успешности овладения иностранным языком.

### **Литература**

1. Богатикова Л.И. К проблеме развития культурно-языковой интуиции // Иностранные языки в школе. – № 3. –2007. – С. 34-38.
2. Зимняя И.А. Психология оптимизации обучения иностранному языку в школе // Иностранные языки в школе. – № 4. – 1986.
3. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: «Питер», 2000. – 688 с.
4. Поддубная Т.К., Костина Д.М. Формирование этнических стереотипов в сознании студентов в процессе усвоения иностранного языка // Материалы конференции «Психология общения: социокультурный анализ». – Ростов-на-Дону, – 2002. – С. 262-263.
5. Попова И. Я не могу заговорить на иностранном языке // Психология декабрь 2006. – С. 128-133.
6. Gail F. Tallefer The professional language needs of Economics graduates: Assessment and perspectives in the French context // English for specific purposes, Volume 26. – issue 2. – 2007. – P. 135-155.

**Муталимова А.М.****Каузальные атрибуции достижений  
и успешность учебной деятельности старшеклассников**

*В статье излагаются результаты исследования влияния каузальных атрибуций достижений на успешность учебной деятельности старшеклассников. Показано отрицательное влияние неблагоприятного типа атрибуции, а также имплицитной теории заданности интеллекта на деятельность учения. Обоснована необходимость дальнейшего изучения данной темы.*

**Ключевые слова:** каузальные атрибуции достижений, благоприятная атрибуция успеха и неудачи, неблагоприятная атрибуция успеха и неудачи, имплицитная теория приращения интеллекта, имплицитная теория заданности интеллекта, успешность учебной деятельности.

Одной из центральных проблем психолого-педагогических исследований является изучение различных факторов повышения успешности учебной деятельности учащихся, которая обусловлена множеством факторов – социальных, педагогических, психологических и др. Наибольший интерес представляют индивидуально-психологические особенности учащихся, определяющие его возможности к обучению, а также успешность учебной деятельности.

Имеющиеся результаты исследований во многом противоречивы и не позволяют делать однозначные заключения о вкладе тех или иных факторов в результаты учебной деятельности. Одним из критериев успешности (эффективности) учебной деятельности, отражающим ее результативную характеристику, выступает объём и качество усвоенных знаний и сформированных умений и навыков, выраженных в балльной системе отметок [2].

Исследователи проблемы успешности учебной деятельности чаще всего связывают с изучением познавательных характеристик учащихся, обусловленных их интеллектом, способностями, обученностью, когнитивными стратегиями и др.

Между тем в общепсихологических и социально-психологических исследованиях (Т.О. Гордеева, 2002; Н.А. Батулин, 1999; В.А. Янчук, 2001; Д.А. Циринг, 2001; Г.М. Андреева, 1979; В.П. Трусов, 1981; Т.Г. Стефаненко, 1999) представлены обширные данные, характеризующие взаимосвязи эффективности деятельности и особенностей функционирования каузальных атрибуций ее субъектов. В то же время лишь единичные исследования посвящены изучению влияния каузальных атрибуций достижений на мотивацию и успешность учебной деятельности (Т.О. Гордеева, 2006; М.М. Далгатов, 2001, 2006; А.М. Муталимова, 2006; Н.В. Тагаева, 2005; А.А. Шепелева, 2008).

В экспериментальных исследованиях (Wilson, Linville, 1985) было установлено, что приписывание учащимися плохих оценок успеваемости непостоянным, неустойчивым причинам приводит к позитивному ожиданию относительно будущих оценок и способствует повышению их успеваемости. Кроме того, в исследованиях



Б. Лихт и К. Двек было выявлено, что при столкновении с трудностями (в ситуации неудачи) дети с пессимистическим и оптимистическим стилем объяснения своих достижений ведут себя по-разному. У первых ухудшаются навыки решения задачи, в то время как оптимисты остаются на исходном уровне (Dweck, Licht, 1990) [1].

Установлено, что свои достижения учащиеся атрибутируют таким характеристиками каузальных атрибуций как стабильность (постоянство), внутренняя локализация и неподконтрольность. При этом, в исследованиях Двек и Лижет выявилось, что объяснение своих неудач отсутствием способностей не оказывает отрицательного влияния на деятельность, если они интерпретируются субъектом на интуитивном уровне как качество, которое можно изменять, развивать и формировать (Dweck, 1991; Dweck, Leggett, 1988). Исследования А. Бандуры также показали, что представления субъектов учебной деятельности, связанные с верой в свои способности и собственную эффективность, оказывают позитивное влияние на успешность деятельности (Bandura, 1995; Cervone, 1993; Zimmerman, 1995).

Результаты исследований, осуществленные в рамках атрибутивных теорий, свидетельствуют о том, что стиль объяснения при столкновении с трудностями, а также каузальная атрибуция своих успехов и неудач оказывает влияние на мотивацию поведения, в частности, на активность или пассивность, настойчивость или беспомощность, а также на успешность деятельности учащихся в целом (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978; Peterson, Seligman, 1984). То есть, между каузальными атрибуциями субъектов деятельности и результативностью их деятельности, а также эмоциональными и мотивационными показателями имеются определенные взаимосвязи и взаимозависимости (Б. Вайнер, М. Селигман, К. Двек, А.Б. Орлов, М.М. Далгатова и др.). Однако остаются не выявленными, каковы эти взаимосвязи, влияют ли каузальные атрибуции на успешность учебной деятельности и каков характер этого влияния.

Основываясь на вышеизложенном, нами было проведено исследование влияния каузальных атрибуций достижений на успешность учебной деятельности старшеклассников, в котором приняли участие 225 учащихся общеобразовательных школ Дагестана. Показатели их успешности учебной деятельности были изучены с помощью экспертных оценок учителей, успеваемости учащихся на основании анализа документов (журналов, табелей и др.). При изучении каузальных атрибуций использовались: модифицированные варианты методик измерения типов атрибуции Бугенталья-Уейллена-Ханекера (модификация М.М. Далгатова, И.И. Ильясова); Дембо-Рубинштейн-Прихожан (модификация М.М. Далгатова, И.И. Ильясова); методика К. Мюллер и К. Двек для определения имплицитных представлений об интеллекте.

Результаты, полученные по методике Бугенталья-Уейллена-Ханекера, показали, что каузальные атрибуции оказывают влияние на успешность учебной деятельности на уровне статистической значимости (Табл. 1). Причем уровень значимости влияния как благоприятной, так и неблагоприятной атрибуции оказались в отдельности ниже, чем их совокупное влияние. Такая тенденция имеет место, как в ситуации успеха, так и в ситуации неудачи.

**Таблица 1**

*Основные результаты дисперсионного анализа влияния атрибуции успеха и неуспеха на уровень успешности учебной деятельности старшеклассников*

<b>Зависимая переменная</b>	<b>Независимая переменная</b>	<b>F</b>	<b>Знач.</b>
оценка успеваемости	атрибуция успеха	30,725	,000
	атрибуция неуспеха	33,872	,000
	атрибуция успеха * атрибуция неуспеха	4,725	,031
оценка учителя	атрибуция успеха	26,679	,000
	атрибуция неуспеха	31,176	,000
	атрибуция успеха * атрибуция неуспеха	4,278	,040

Анализ средних значений уровня успешности показал, что уровень успешности в учебе у испытуемых с благоприятной атрибуцией, как успеха, так и неудачи выше по сравнению с испытуемыми с неблагоприятной атрибуцией.

Дисперсионный анализ результатов влияния каждого причинного фактора на уровень успешности учебной деятельности свидетельствует о значимых различиях в средних показателях успеваемости и экспертных оценок учащихся в зависимости от типа атрибуции (Табл. 2).

**Таблица 2**

*Основные результаты дисперсионного анализа влияния типов атрибуции на успешность учебной деятельности старшеклассников*

<b>Независимая переменная</b>	<b>Зависимая переменная</b>	<b>F</b>	<b>Знач.</b>	<b>F</b>	<b>Знач.</b>
		<b>Ситуация успеха</b>		<b>Ситуация неуспеха</b>	
атрибуция к способности	оценка успеваемости	8,824	,003	10,163	,002
	оценка учителя	6,374	,012	7,893	,005
атрибуция к усилию	оценка успеваемости	22,602	,000	,002	,040
	оценка учителя	33,024	,000	10,941	,001
атрибуция к везению	оценка успеваемости	13,453	,000	1,314	,253
	оценка учителя	14,543	,000	4,128	,043
атрибуция к трудности	оценка успеваемости	6,163	,014	,842	,360
	оценка учителя	4,949	,027	,221	,639
атрибуция к помощи	оценка успеваемости	4,378	,038	,142	,707
	оценка учителя	4,703	,031	,385	,535
атрибуция к настроению	оценка успеваемости	1,132	,289	8,854	,003
	оценка учителя	,324	,570	3,702	,056

Результаты описательной статистики дают основание утверждать, что испытуемые с атрибуцией успеха к способности получают более высокие оценки (3,95) уровня успешности по сравнению с испытуемыми, у которых отсутствует атрибуция успеха к способности (3,24). В ситуации неуспеха наблюдается противоположная картина: уровень успешности испытуемых с атрибуцией неуспеха к способности



значительно ниже (3,60) уровня успешности испытуемых с отсутствием атрибуции неуспеха к способности (4,06).

Объяснение своих успехов наличием усилий, а неудач – их отсутствием одинаково положительно влияет на успешность учебной деятельности старшеклассников. У старшеклассников, имеющих атрибуцию к везению и в ситуации успеха, и в ситуации неуспеха, показатели успешности ниже (3,52), чем у учащихся с другими атрибуциями (4,05).

Атрибуция к трудности задачи (в успехе) и атрибуция к помощи со стороны (в успехе), менее благоприятны для успешности учебной деятельности.

Старшеклассники, объясняющие свои неудачи таким временным фактором, как плохое настроение, более успешны в учебной деятельности (4,02), чем старшеклассники, не использующие этот причинный фактор (3,59).

Таким образом, результаты, полученные с применением модифицированного варианта методики Бугенталья-Уейлена-Ханекера, подтверждают нашу гипотезу о зависимости уровня успешности учебной деятельности старшеклассников от типов каузальной атрибуции. Для учащихся с благоприятным типом атрибуции характерен более высокий уровень успешности, в то время как учащиеся с неблагоприятной атрибуцией отличаются относительно низкими показателями успеваемости.

Результаты, полученные по методике Дембо-Рубинштейн-Прихожан, подтверждают и дополняют вышеприведенные выводы. Исследование влияния самооценки способностей, усилий, везения и трудности учебы на успешность учебной деятельности старшеклассников показали, что такая зависимость имеет место на уровне статистической значимости (табл. 3).

**Таблица 3**

*Основные результаты дисперсионного анализа влияния самооценки на успешность учебной деятельности старшеклассников*

<b>Независимая переменная</b>	<b>Зависимая переменная</b>	<b>F</b>	<b>Знач.</b>
самооценка способностей	оценка успеваемости	9,768	,002
	оценка учителя	5,896	,016
самооценка усилий	оценка успеваемости	14,114	,000
	оценка учителя	8,358	,004
самооценка трудности задачи	оценка успеваемости	5,378	,021
	оценка учителя	6,699	,010
самооценка везения (удачи)	оценка успеваемости	5,333	,022
	оценка учителя	5,096	,025

Анализ средних значений уровня успешности учебной деятельности старшеклассников показывает, что учащиеся с относительно высокой самооценкой способностей, усилий и трудности учебы более успешны (4,11), чем учащиеся с их заниженной самооценкой (3,57). Противоположная тенденция характерна для учащихся, различающихся по фактору самооценки везения (удачи): «везучие» ученики имеют более низкую успешность (3,68) по сравнению с «невезучими» (4,02).



В исследованиях зарубежных авторов (Б. Вайнера, К. Двек, Х. Хекхаузена и др.) отмечается, что наиболее аффектогенной для индивида является атрибуция неуспеха способностям, поскольку такая она имеет более значимые негативные последствия для субъекта деятельности (например, проявляется феномен выученной беспомощности).

Исходя из важности роли атрибуции способностям, данный причинный фактор был изучен дополнительно. При этом учитывались данные исследований К. Двек и ее коллег о том, что влияние атрибуции неуспеха к отсутствию способностей в значительной степени уменьшается, если интеллект (способности) воспринимается индивидом как изменяемое качество личности. Важно было выяснить, отличаются ли результаты экспертных оценок и успеваемость старшеклассников, имеющих разные представления о возможности изменения способностей (интеллекта). Такое различие было обнаружено на уровне статистической значимости (табл. 4).

**Таблица 4**

*Основные результаты дисперсионного анализа влияния имплицитных теорий интеллекта на успешность учебной деятельности старшеклассников (по методике К. Мюллер и К. Двек и опроснику К. Двек)*

<b>Независимая переменная</b>	<b>Зависимая переменная</b>	<b>Средний квадрат</b>	<b>F</b>	<b>Знач.</b>
имплицитная теория (по методике К. Мюллер и К. Двек)	оценка успеваемости	93,247	117,484	,000
	оценка учителя	61,909	131,041	,000
имплицитная теория интеллекта (по опроснику К. Двек)	оценка успеваемости	68,368	75,523	,000
	оценка учителя	33,174	55,171	,000

Данные, полученные с помощью опросника К. Двек и методики К. Мюллер – К. Двек, в целом подтверждают нашу гипотезу о том, что испытуемые с теорией приращения интеллекта (способности изменяемы) имеют более высокие показатели по уровню успешности учебной деятельности (4,21) в сравнении с теми, кто придерживается теории заданности интеллекта (3,03) (способности неизменяемы).

Таким образом, результаты нашего исследования показывают, что учащиеся старших классов с благоприятным типом атрибуции успеха и неудачи отличаются значимо более высоким уровнем успешности учебной деятельности. Эти результаты дополнительно подтверждаются другими данными о том, что учащиеся с высокими показателями успешности характеризуются (согласно имплицитной теории приращения интеллекта) более высокой самооценкой способностей и усилий. В то же время полученные результаты показали, что неблагоприятный тип атрибуции оказывают отрицательное влияние на деятельность учения, о чем свидетельствуют относительно низкие результаты уровня успешности тех учащихся, которым они свойственны.

Дальнейшие исследования в контексте данной проблематики могут быть направлены на выявление механизмов влияния и взаимосвязей между каузальными атрибуциями учащихся и другими индивидуально-психологическими



особенностями, знание которых позволит найти дополнительные средства для повышения успешности учебной деятельности.

### **Литература**

1. Далгатов М.М. Развитие благоприятной атрибуции в процессе обучения. – Ярославль: МАПН, 2001. – 124 с.
2. Муталимова А.М. Психологическая характеристика учебной деятельности старшеклассников и критерии её успешности. // Психология и образование. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Махачкала: ДГПУ, 2009. – С. 140-148.

**Нестеренко И.Е.****Смысловые установки учащихся  
как фактор инициации смыслообразования в учебном процессе**

*Смысловую установку можно рассматривать не просто как ситуативный фактор и не только как структуру, регулирующую актуальную деятельность, но как структуру, которая обладает возможностью выходить из контекста актуальной деятельности и оказывать влияние на целостное развитие личности, выступая одним из его факторов. Данный факт важен в подростковом возрасте, когда осуществляется активное становление смысловой сферы личности. Смысловые установки, будучи регуляторными структурами личности, являются одним из факторов успешного становления личности формирующегося человека.*

**Ключевые слова:** смысловая сфера, инициация смыслообразования, смысловая установка, уровни сформированности смысловой установки, смысловая интерференция, персонализация, персонификация.

Особый раздел проблем современной психолого-педагогической науки связан с разработкой таких методов и технологий, которые иницируют смыслообразование учащихся. В процессе их создания, необходимо выявить не просто психологический механизм раскрытия смысла в постигаемом учебном содержании, но и показать как «раскристаллизованный» смысл, влияет на личностную готовность воспринимать последующий материал на ценностно-смысловом уровне, как возникает ценностно-смысловая установка в учебном процессе, достигая при этом синектического осмысления, когда разнокачественное вдруг приобретает свойства единого, целостного (благодаря полимодальной природе самого смысла). В связи с этим особую актуальность приобретает проблема смысловых установок в учебном процессе как значимой составляющей современных исследований смысла и смыслообразования в учебном процессе.

Для понимания сути проблемы следует проследить историю становления интереса к исследованию смысловой реальности личности от изучения непосредственных, единичных структур, изменчивых и вплетенных в реальную деятельность (личностные смыслы) к исследованию самых устойчивых образований, венчающих всю жизнедеятельность личности (смысл жизни, ценности, смысложизненная концепция). При этом можно говорить о достаточно широком исследовании таких структур, как мотив, ценность, смысл жизни, личностный смысл и недостаточном исследовании промежуточного звена смысловой сферы в виде латентных структур, к которым, в частности, относятся смысловые диспозиции, и динамического звена, представленного смысловыми установками. В связи с этим в теоретическом аспекте само понятие смысловой установки еще не раскрыло всех своих граней.

В настоящий момент в науке можно выделить два подхода к пониманию сущности смысловой установки: 1) как формы выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенной деятельности в целом (Асмолов А.Г., 2002); 2) как



одной из составляющих исполнительных механизмов деятельности (Леонтьев Д.А., 2003). Данные подходы раскрывают различные аспекты функционирования установки. Смысловую установку можно рассматривать не просто как ситуативный фактор и не только как структуру, регулирующую актуальную деятельность, но как структуру, которая обладает возможностью выходить из контекста актуальной деятельности и оказывать влияние на целостное развитие личности, выступая одним из его факторов. Данный факт важен в подростковом возрасте, когда осуществляется активное становление смысловой сферы личности. Смысловые установки, будучи регуляторными структурами личности, являются одним из факторов успешного становления личности формирующегося человека. Неадекватные установки могут оказать существенное негативное влияние на дальнейшее становление личности, деформируя и регрессируя основные смысложизненные стратегии.

Значение установок в развитии личности показывают многие авторы (Асмолов А.Г., 2002; Леонтьев Д.А., 2003; Узнадзе Д.Н., 1966); в том числе указывая на тот факт, что смысловая установка отвечает за избирательность профессионального развития (Алимов А.А., 2006; Дарвиш О.Б., 2007). В связи с этим в последнее время появляется интерес к исследованию смысловых установок студентов и школьников: изучается динамика смысловых установок студентов в процессе обучения и особенности профессионального самоопределения школьников, особенности взаимосвязи установок с целостной смысловой сферой личности (Алимов А.А., 2006; Савченко Н.А., 2007; Сладкомедова М.А., 2007; Пестриков Д.В., 2007).

Исследуя смысловые установки в учебном процессе, ряд авторов (Абакумова И.В., Савченко Н.А.) приходят к следующим выводам:

- смысловые установки можно рассматривать как структуру, обладающую возможностью переходить в более стабильные ценностно-смысловые образования, фиксируясь в более устойчивых конструктах личности и следовательно их направленное формирование в учебном процессе необходимо рассматривать как важный компонент личностного развития учащихся;
- отвечая за избирательность знания, предпочтения тех или иных выборов в деятельности, смысловые установки оказывают влияние на своеобразие смысложизненного развития личности. В контексте исследования учебного процесса можно говорить о выявлении специфики формирования и функционирования установок, показывая своеобразие данных представлений. На уровне педагогической ситуации, инициирующей смыслообразование, смысловая установка порождает переживание как личностное отношение к психосемантическому образу, возникающему в условиях раскрывающегося смысла и приводящему к формированию специфической ценностно-смысловой установки на новом уровне в качестве смыслового следа постигнутого учебного содержания, ценностно-смысловая установка при этом есть его оценочно-эмоциональный след ранее вскрытого, раскристаллизованного смысла, устанавливающий связь между предшествующим и последующим моментами смыслообразования в учебном процессе;



- сама смысловая установка может существовать на различных уровнях сформированности: ситуативном, условно сформированном и сформированном уровнях. Ситуативная установка рассматривается как неустойчивое образование, обусловленное рядом случайных явлений, как установка, формирующаяся в зависимости от ситуации. Соответственно данная установка отличается редуцированными компонентами, однотипностью ответов, их малой степенью аргументированности, а также отсутствием установки на анализ образа психолога вне контекста учебной деятельности. Условно сформированная установка рассматривается как устойчивая тенденция, еще не приобретающая статуса фиксированного образования. Соответственно, этот уровень установки характеризуется более аргументированными и разнообразными целевыми ориентациями, но с невыраженной установкой на анализ образа психолога в более широком жизненном контексте. Сформированная установка проявляется в любых ситуациях и обстоятельствах, как устойчивое и фиксированное образование, поэтому она отличается полнотой и развернутостью всех компонентов, включая более широкий контекст жизнедеятельности. Уровень сформированной установки может в свою очередь проявляться в различных видах, отличающихся своим специфическим содержанием;
- устойчивый характер сформированной установки позволяет говорить о содержательных особенностях ее функционирования. Содержательный компонент профессиональной диспозиции имеет свое своеобразие, реализующееся посредством диспозиционных сценариев как сценариев дальнейшей реализации в будущей деятельности. На основании эмпирического исследования установлено два возможных способа проявления регуляторной функции сформированных установок: содержательного и операционального.

Особенность обучения как смысловой реальности состоит в том, что если об образовании мы говорим как о процессе, содержащем момент педагогического управления, то тем более эту функцию следует отнести к обучению. С одной стороны, оно регулирует смыслообразование, создает условия для самопроявления смыслов, направляет этот процесс в соответствии с закономерностями смыслообразующей деятельности учащихся, а с другой – использует смысловой потенциал (ту смысловую установку, которая была сформирована у ученика ранее) для реализации других образовательных целей, тем самым обеспечивая предпосылки для нового «витка» смыслообразования. Принимая во внимание, что смыслу присуще «самопроизвольное» возникновение, а обучение может быть жестким, регламентированным, образовательное пространство оказывается не только контекстом, благоприятствующим смыслообразованию, но и зоной риска, которая, в условиях небрежного отношения к проблеме, недооценке коммуникативной составляющей как направленной трансляции смысла, может привести к разрушению в детях жизненно важных для них смысловых ориентаций.

В процессе разработки технологии направленной трансляции ценностно-смысловых установок в учебный процесс необходимо использовать механизмы смысловой интерференции (как усиление и увеличение смысловой тождественности



между учителем и учеником) как механизм расширения совместного ценностно-смыслового пространства учителя-ученика, который определяется двумя взаимосвязанными, но и противоположно направленными процессами:

- персонализацией как процесса передачи ценностно-смысловых характеристик ученика в процессе формирования собственного образа мира, как интенция экстериоризации концепции «Я» и самоотношения;
- персонификацией как процесса порождения личностных ценностей за счет проникновения учеником к смыслам и ценностям учителя при включении им учебного содержания в собственный образ мира;

Технологии направленного формирования ценностно-смысловых установок в учебном процессе как педагогические технологии имеют разный смыслообразующий потенциал и разные траектории реализации в практике учебного процесса в зависимости от их уровня смысловой актуализации и смыслообразующего потенциала. Технологии субъективации содержания (наполнение его потенциально раскрываемыми смыслами), его одновременная и последующая объективация (когда содержание имеет смысл для всех), присвоение (раскристаллизация) смысла учащимися (каждым для себя) должны быть реализованы в реальном учебном процессе лишь с учетом того, что содержание функционирует на нескольких уровнях, которые отражают логику построения учебного от проектирования до реализации, от того момента, когда учитель начинает планировать и определять приоритеты изучаемого содержания, до непосредственного раскрытия и присвоения учащимися смысла того, что изучается. Технологии должны быть ориентированы от уровня личностных смыслов до высших смыслов, направляющих личность к поиску и формированию целостной смысложизненной стратегии как устойчивую тенденцию к определенной интерпретации происходящих социальных явлений и готовности действовать в соответствии с возникающими смысловыми установками.

Насыщение сознания ученика личностными смыслами, переход от эмоционально-непосредственного смыслового восприятия к возможности вербализировать смыслы, выведения их на познавательно-оценочный уровень; расширение смысловых установок, как готовность не просто видеть окружающий мир шире, но и как основа сущностного понимания значения внешнего для себя самого, своего субъектного опыта; мотивация как основа учебной успешности, желание учиться не из-за стимульных воздействия (оценки, порицание, соревнование со сверстниками), а по внутреннему наитию, как самостремление в познании нового, – все это позволяет вырасти смысловым образованиям личности до стадии, когда базовая система смыслов уже присутствует в сознании ученика или студента достаточно целостно и новое, предлагаемое к усвоению содержание уже не просто дискретно пробуждает пристрастность, отношение, а соотносится с тем смысловым полем, которое у ученика уже сформировано. В процессе проникновения в смысл постигаемого учебного содержания, через ситуативные смысловые образования, обогащаются те смысловые образования, которые характеризуют его личностное развитие. Ученик сам создает баланс (через принятие или отторжение вновь раскрывающихся



смыслов) между своими смысловыми приоритетами и содержанием, подлежащим усвоению. Экологические и региональные, исторические и религиозные, этнические и социальные – все эти проблемы должны быть максимально приближены к субъектному опыту учащихся, к актуализации различных смысловых образований и смысловой сферы в целом.

### **Литература**

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003.
2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М., 1979.
3. Касатов А.П. Исследование эффекта установки с учетом статики и динамики условий ее фиксации / Известия Уральского государственного университета. – № 50. – Выпуск 21. Проблемы образования, науки и культуры. – 2007.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003.
5. Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 97–111.
6. Савченко Н.А. Смысловые установки как компонент профессиональной диспозиции студентов-психологов. Автореферат на соиск. уч. степени к.п.н. – Ростов-на-Дону, 2008.



Ситдикова С.Н.

### Личностные детерминанты карьерной успешности женщин

*В статье проводится теоретический анализ литературы по проблеме карьерной успешности женщин, приведены результаты проведенного исследования, состоящего из двух этапов: констатирующего и формирующего.*

**Ключевые слова:** личностные детерминанты, успех, карьерная успешность, деловая активность, мотивация, работающая женщина, коммуникативные способности, профессиональная сфера, профессия, направленность личности, личностные качества, представления и др..

Наибольший интерес психологов вызывают внутренние (субъектные) детерминанты карьерной успешности человека, так как именно они в наибольшей степени поддаются организованному регулированию. Среди ряда внешних и внутренних детерминант карьерной успешности многие исследователи выделяют в качестве таковых профессиональные представления субъекта карьеры (Е.А. Климов, В.Н. Обносов, Е.А. Семенова, Л.А. Сергеева и др.). В частности, выделяются такие взаимообусловленные компоненты успешности как складывающиеся представления о профессии и личности профессионала, представления о себе как будущем профессионале, представления о возможном профессиональном будущем. По мнению психологов (К.А. Абульханова-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.Н. Анцыферовой, Ю.В. Бессоновой, В.А. Бодрова, Л.Г. Дикой, Е.А. Климова и др.), важнейшими детерминантами, определяющими достижение профессионального успеха, являются личностные характеристики субъекта труда.

В качестве типологических особенностей, обуславливающих спецификацию комплекса детерминант карьерной успешности субъектов, выделяют также их возраст и половую принадлежность. В психологии уже получены некоторые данные, характеризующие психологическую детерминацию карьерной успешности мужчин и женщин (Афанасенко И.В., 2005; Паршикова Е.В., 2006; Хуснутдинов Р.Р., 2006).

Многочисленные исследования внесли значительный вклад в проблематику, обозначаемую как психология женщины (Б.Г. Ананьев, Д.Б. Бромлей, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, В.И. Слободчиков, А. Адлер, А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс, З. Фрейд, Э. Фромм, В. Штерн, Э. Эриксон, К. Юнг и др.). В настоящее время происходит стремительная переориентация женщин на традиционно мужские социальные роли, постепенное сглаживание различий между «мужскими» и «женскими» профессиями, обнаруживаются культивируемые в обществе феминистские настроения и эмансипация, кризис идентичности личности в изменяющемся мире, половая дисфория и т.д. (Э. Сьюллеро, Дж. Ландау, С. Марлоу, Т. Меламед, Г. Штайнс, Р. Кеннер, С. Уолш, К. Кессл и др.).

Анализ имеющихся научных источников показал, что при построении карьеры, наряду с универсальными трудностями, женщины испытывают на себе



влияние специфических факторов (Мелия М.И., Розин М.В., 1993; Балабанов С.С. и др., 1993; Ожигова Л.Н., 2005; Шатрова Л.А., 2003; Чирикова А.Е., 2002). Среди социальных проблем, с которыми сталкивается женский социум, исследователи называют: негативное отношение и скептицизм мужчин, конфликты ролей, выполняемых в общественной и частной жизни, дискриминационное массовое сознание, деформированное в сторону патриархата, гендерно-профессиональные стереотипы, сексуальные домогательства, лишение доступа к информации, осуждение близких и др. (Шокина И.А., 2000; Воронина О., 1999; Берн Ш., 2004; Бендас Т.В., 2000).

Анализ имеющихся данных о личностных детерминантах карьерной успешности женщины показывает, что в своем большинстве они отражают специфику успешности в конкретной профессиональной сфере. Вместе с тем, отсутствуют работы, предоставляющие эмпирические данные об универсальных личностных детерминантах женщин, позволяющих им достигать успеха в любой сфере деятельности.

Проводимое нами исследование состояло из двух этапов: констатирующего и формирующего. Первый этап включал в себя: изучение современных представлений о разделении профессиональных ролей женщины на традиционные и нетрадиционные и выделении критериев ее успешности при выполнении этих ролей; выявление личностных детерминант карьерной успешности женщины на примере исполнения ею традиционных и нетрадиционных профессиональных ролей; выделение в структуре личностных детерминант карьерной успешности женщины ведущих и резервных компонентов.

В ходе опросного взаимодействия респондентам было предложено подумать и назвать: 1) профессии, в которых успех могут достичь только женщины, и профессии, в которых успех могут достичь только мужчины; 2) критерии карьерной успешности женщины, используемые при оценке выполнения профессий, относящихся к сфере «чисто женского» и «чисто мужского» успеха; 3) качества, которые необходимы женщине для построения успешной карьеры в «чисто женских» и «чисто мужских» профессиях.

Сопоставление критериев карьерной успешности женщины применительно к «чисто женским» и «чисто мужским» профессиям позволило выявить следующие различия: применительно к «чисто женским» профессиям к критериям карьерной успешности чаще всего относили удовлетворенность работой, психическое благополучие, социальное признание; применительно к «чисто мужским» профессиям к критериям карьерной успешности женщины чаще всего относили уровень заработной платы, достижение желаемых карьерных высот, властные полномочия, качество выполняемой работы.

К качествам, необходимым женщине для построения успешной карьеры в целом, респондентами были отнесены: адаптивность, быстрота реакции, внимательность, восприимчивость к новому, гибкость, готовность к риску, деловитость, дипломатичность, добросовестность, доминантность, здоровье,



инициативность, интеллектуальность, интернальность, информированность, конструктивная агрессия, контактность, конформность, креативность, лояльность, любознательность, мобильность, направленность на успех и многие другие.

В ходе первого этапа для выявления субъектных представлений о личностных детерминантах карьерной успешности женщины были использованы метод субъективного шкалирования и метод семантического дифференциала. Женщины, не достигшие успеха в карьере, структурируют качества, необходимые для его достижения по трем смысловым линиям: «Организационно-деловая составляющая успеха», «Эмоционально-волевая составляющая успеха» и «Адаптационная составляющая успеха».

Сопоставление структур представлений о личностных детерминантах карьерной успешности, полученных на подвыборках успешных и неуспешных женщин, позволило установить, что успешные женщины обладают более дифференцированной и развитой структурой представлений о личностных детерминантах карьерной успешности, чем неуспешные женщины. Для успешных женщин наиболее значима осмысленная направленность личности на успех, для неуспешных – обладание отдельными организационно-деловыми качествами.

У карьерно успешных женщин личностные качества, лежащие в основе успешного выполнения профессиональных задач и построения эффективного межличностного взаимодействия, составляют три четко выраженные смысловые линии – коммуникативную, информационную и организационную составляющие карьерного успеха, а у неуспешных женщин они интегрированы в одну смысловую линию.

Для карьерно успешных женщин (в отличие от неуспешных) здоровье выступает отдельной значимой составляющей карьерного успеха. У карьерно успешных женщин способность субъекта к построению эффективного межличностного взаимодействия представляет собой отдельную четко оформленную составляющую личностных детерминант карьерного успеха, а у неуспешных – она распределена по всем ее составляющим, не играя при этом доминирующей роли.

У карьерно успешных женщин адаптационные характеристики личности органично включены во все смысловые группировки личностных детерминант карьерной успешности, а у неуспешных женщин они интегрированы в отдельную структуру. У карьерно неуспешных женщин такие характеристики личности как «конструктивная агрессия», «независимость», «представления об успехе», «установка на успех» и «устремленность в будущее» не получили значимого выражения в качестве личностных детерминант карьерного успеха.

Полученные результаты позволили выявить статистически значимые различия у женщин, успешных и неуспешных в карьерной сфере, по ряду свойств личности (таблица 1).

**Таблица 1**

*Сравнительное распределение средних значений  
личностных детерминант карьерной успешности (в стенах)  
по двум подвыборкам женщин*

Детерминанты	Успешные женщины	Неуспешные Женщины
Мотивация достижения (по А. Меграбян)	9,5	4,3
	P<0,01	
Коммуникативная толерантность (по В.В. Бойко)	8,9	5,1
	P<0,01	
Общительность (FPI)	9,1	7,5
	P<0,05	
Креативность (САТ)	8,6	4,8
	P<0,01	
Деловая активность (по Т.Е. Аргентовой)	9,0	4,2
	P<0,01	

Дальнейшее обследование испытуемых показало, что значимые различия в развитии выделенных нами в ходе эксперимента личностных качеств, лежащих в основе карьерной успешности, сохраняются у успешных и неуспешных женщин вне зависимости от сферы их деятельности – «чисто мужской» или «чисто женской».

Формирующий этап эксперимента предусматривал разработку и проведение тренинга по развитию личностных качеств, выделенных по итогам констатирующего эксперимента в качестве детерминант карьерной успешности. Тренинг получил название «Движение к успеху». Согласно полученным результатам, 72,0 % женщин, прошедших программу «Успех возможен и достижим», смогли устроиться на работу в период два месяца после ее завершения. Нами было установлено, что личностные детерминанты карьерной успешности женщины представляют собой совокупность ее психических характеристик, обуславливающих достижение востребованных на личностном уровне карьерных достижений в определенной сфере профессиональной деятельности, в оптимальном темпе и с допустимым для нормальной жизнедеятельности уровнем энергозатрат. В качестве ведущих компонентов личностных детерминант карьерной успешности женщины были выделены: креативность и мотивация достижения; в качестве резервных компонентов – коммуникативные способности и деловую активность женщины.

### **Литература**

1. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 14-23.
2. Алешкина Ю.Е., Лекторская Е.В. Ролевой конфликт работающей женщины // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 12-27.



3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
4. Волкова Л. Женщина и карьера. – СПб., 1997.
5. Женское предпринимательство: мотивация, положение, перспективы. Итоговый доклад для Комиссии ЕС. – М.: ИПИОН РАП, 1992.



### Сведения о порядке подачи публикаций

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электр. виде в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи, через запятую – цитируемых страниц. Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т.д.)

Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисуночных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

В рубрику «Молодые ученые» принимаются статьи аспирантов объемом 4-6 страниц без оплаты.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, ученое звание, место работы и должность, служебный почтовый адрес с индексом, телефон, фотография в электронном формате TIF с разрешением не менее 300 dpi, либо фотокарточку размером не менее 10x15 см).

Материалы, направляемые в редакцию, должны быть представлены на двух языках: русском и английском (после допуска статьи к печати).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:  
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243,  
Редакция журнала «Российский психологический журнал».  
Тел. +7(863)243-15-17; факс +7(863)243-08-05  
E-mail: E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

*Научно-аналитическое издание*

**РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**2009**

**ТОМ 6 № 4**

Сдано в набор 05.11.09. Подписано в печать 02.10.09.  
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. – 9,70. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.  
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 136/09.

Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group  
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.  
E-mail: dsmgroup@mail.ru, dsmgroup@yandex.ru