

**РОССИЙСКОЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕСТВО**

---



**РОССИЙСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

том 8 № 1

Москва



2011



---

## Российский психологический журнал

**Учредитель** – Российское психологическое общество

**Главный редактор** – член-корр. РАО, д.пс.наук, профессор Зинченко Ю.П.

---

### Редакционный совет

д.пед.наук, проф. Акопов Г.В.  
д.пс.наук, проф. Аллахвердов В.М.  
член-корр. РАН, д.пс.наук, проф. Величковский Б.М.  
д.пс.наук, проф. Дебольский М.Г.  
д.пс.наук, проф. Забродин Ю.М.  
д.пс.наук, проф. Караяни А.Г.  
член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Карпов А.В.  
д.биол.наук, проф. Киной В.Н.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Климов Е.А.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Малофеев Н.Н.  
д.пс.наук, проф. Марьин М.И.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Нечаев Н.Н.  
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.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Фельдштейн Д.И.  
д.пс.наук, проф. Черноризов А.М.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Шадриков В.Д.  
д.филос.наук, проф. Шкуратов В.А.  
д.пс.наук, проф. Шмелев А.Г.  
канд.пс.наук Шойгу Ю.С.

---

### Редакционная коллегия

член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Абакумова И.В.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Асмолов А.Г.  
д.пс.наук, проф. Базаров Т.Ю.  
академик РАО, д.биол.наук, проф. Безруких М.М.  
д.пс.наук, проф. Богоявленская Д.Б.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Деркач А.А.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Донцов А.А.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Дубровина И.В.  
член-корр. РАН, член-корр. РАО д.пс.наук,  
проф. Журавлев А.Л.

член-корр. РАО 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, проф. Цветкова Л.А.

---

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

**Выпускающий редактор** – Попова 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

**НАШИ АВТОРЫ**

5

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**Абакумова И.В., Гришина А.В.** Образ мигранта в отечественных СМИ: особенности ценностно-смыслового восприятия в молодежной среде

9

**Котова И.Б., Пирмагомедова Э.А.** Эмпирическое изучение представлений подростков о безопасности жизнедеятельности

20

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**Радулевич Д.А., Рудакова И.А.** Личностная тревожность обучающихся в условиях компьютеризированного обучения как педагогическая проблема

28

**ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ**

**Тарасова С.Ю.** Социальные факторы психофизиологической дезадаптации младшего школьника

36

**ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Зайцева Л.А.** Понятие выбора в современной психологической науке

48

**СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**Терехин В.А., Евецкая С.В.** Исследование коммуникативной компетентности специалиста сферы социально-культурного сервиса

57

**МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ**

**Оселков А.А.** Особенности влияния на молодёжную аудиторию материалов экстремистской направленности

64

**Ефименко С.В.** Управление самостоятельной работой студентов технического вуза

73





## НАШИ АВТОРЫ



### **Абакумова Ирина Владимировна**

член-корреспондент ГАН РАО, зав. кафедрой общей психологии факультета психологии Южного федерального университета, профессор, доктор психологических наук  
Служебный адрес: 344038,  
г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 217  
Служебный телефон: +7 (863) 243-07-11  
E-mail: general@psyf.rsu.ru



### **Гришина Анастасия Васильевна**

преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии Южного федерального университета  
Служебный адрес: 344038,  
г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 217  
Служебный телефон: +7 (863) 243-07-11  
E-mail: anastasiadyakova@yahoo.com



### **Котова Изабела Борисовна**

член-корреспондент ГАН РАО, зам. директора Учреждения ГАН РАО «Институт образовательных технологий», доктор психологических наук, профессор,  
Служебный адрес: 354000,  
г. Сочи, ул. Орджоникидзе, 10а  
Служебный телефон: +7 (8622) 62-08-29  
E-mail: kotova@aaanet.ru



**Пирмагомедова Эльмира Абудиновна**

аспирант лаборатории развития личности Учреждения  
ГАН РАО «Институт образовательных технологий»  
Служебный адрес: 354000,  
г. Сочи, ул. Орджоникидзе, 10а  
Служебный телефон: +7 (8622) 62-08-29  
E-mail: elmira.pirmagomedova@yandex.ru



**Радулевич Диана Андреевна**

ассистент кафедры высшей математики физико-математического факультета Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института)  
Служебный адрес: 346428,  
г. Новочеркасск, ул. Просвещения, д. 132  
Служебный телефон: +7 (8635) 25-54-32  
E-mail: radiana1986@yandex.ru



**Рудакова Ирина Алексеевна**

профессор кафедры общей педагогики Кубанского государственного университета  
Служебный адрес: 350912,  
г. Краснодар, ул. Сормовская, 173  
Служебный телефон: +7 (861) 232-99-02  
E-mail: irina\_rudak@mail.ru



**Тарасова Софья Юрьевна**

клинический психолог ГОУ ЦПМСС «ОЗОН»  
Служебный адрес: 105066,  
г. Москва, ул. Нижняя Красносельская, 45/17  
Служебный телефон: +7 (499) 265-01-18  
E-mail: Sofi00@yandex.ru



**Зайцева Людмила Александровна**

старший преподаватель кафедры уголовного права  
и криминологии юридического факультета ГОУ ВПО  
«РГЭУ (РИНХ)»  
Служебный адрес: 344010,  
г. Ростов-на-Дону, ул. М. Горького, 166, к. 404  
Служебный телефон: +7 (863) 263-84-23  
E-mail: valeh\_ru@mail.ru



**Терёхин Вячеслав Александрович**

доцент кафедры психологии управления и акмеологии  
факультета психологии Южного федерального  
университета  
Служебный адрес: 344038,  
г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 237  
Служебный телефон: +7 (863) 230-32-47  
E-mail: teryochin@mail.ru



**Евецкая Светлана Владимировна**

ассистент кафедры соц-культурного сервиса и гуманитарных дисциплин Волгодонского ин-та сервиса (филиала) ГОУ ВПО ЮРГУЭС

Служебный адрес: 347368,  
г. Волгодонск, пр-т Мира, 16  
Служебный телефон: +7 (8639) 24-01-50  
E-mail: gzelenova@yandex.ru



**Оселков Александр Александрович**

заместитель директора научно-исследовательского центра судебной экспертизы и криминалистики Калужского государственного университета им. К.Э.Циолковского, эксперт-психолог

Служебный адрес: 248023,  
г. Калуга, ул. Ст.Разина, 26  
Служебный телефон: +7 (4842) 57-68-11  
E-mail: oselkov@gmail.com



**Ефименко Светлана Владимировна**

преподаватель кафедры иностранных языков Таганрогского технологического института Южного федерального университета

Служебный адрес: 347900, Ростовская область,  
г. Таганрог, пер. Некрасовский, 44  
Служебный телефон: +7 (8634) 37-14-96  
E-mail: svetla-efimen@yandex.ru



## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Абакумова И.В., Гришина А.В.**

### Образ мигранта в отечественных СМИ: особенности ценностно-смыслового восприятия в молодежной среде

*В данной статье раскрывается особая роль СМИ как важного компонента формирования гражданского общества в условиях современного информационного общества. Средства массовой информации играют важную роль в построении субъективной картины окружающего мира современной молодежи, в частности социальной действительности в различных аспектах, т.е. участвуют в формировании мировоззрения в целом. В работе затрагиваются также вопросы трансформации ценностно-смысловой сферы молодого поколения под влиянием СМИ.*

**Ключевые слова:** информационное общество, ценностно-смысловая сфера личности, психический образ мира, межгрупповое восприятие, социальный стереотип.

Начало XXI века – этап переоценки приоритетов в гуманитарном познании. «Демассификация цивилизации, отражением и усилением которой являются средства информации, влечет за собой огромный скачок объема информации, которой мы обмениваемся друг с другом. И этот рост объясняет, почему мы становимся «информационным обществом» (Тоффлер, 1980). Эта тенденция рефлексирована как обществом, так и наукой.

В нашей стране проблемам развития информационного общества уделяется большое внимание на государственном уровне – 7 февраля 2008 года была утверждена Стратегия развития информационного общества в России до 2015 года, которая является одним из приоритетных национальных проектов. «Суть стратегии заключается в том, что государство гарантирует обществу создание таких условий, при которых простой гражданин сможет максимально эффективно пользоваться информационными технологиями – связью, телефонией, Интернетом, а главное – получать качественные информационные услуги», – резюмировал первый вице-премьер Сергей Иванов. Очевидно, что в современном информационном обществе значительно возрастает роль СМИ, обеспечивающих общение в масштабах социума и выступающих в качестве главного связующего звена между внешней средой и человеком.

Основной поток сведений о внешнем мире субъект получает через средства массовой информации, которые не только сообщают о том, что происходит вокруг, но и распространяют модели, общественные нормы, служащие образцом при формировании человеческих отношений, ценностей и интересов, определяющих



образ жизни индивида в целом. Благодаря этому СМИ превращаются в мощнейший фактор воздействия на картину мира, как отдельного человека, так и общественных групп.

Феномен средств массовой информации стал объектом пристального исследования, как российских, так и зарубежных психологов, политологов, социологов, лингвистов с 50-х гг. XIX в., и был изучен в рамках теории социального научения (А. Бандура, Дж. Роттер, У. Мишел), теории культивирования (Дж. Гербнер), теории социализации (И. Мейровиц, Н. Поустмен, М. Розенберг), теории использования и удовлетворения (Дж. Блумер, Э. Кац, Ф. Палмгрин, К. Розенгрэн), теории навязывания повестки дня (Д. Шоу, М. МакКомс), когнитивной теории СМИ.

Несмотря на различие подходов к изучению СМИ, все исследователи сходятся в одном: средства массовой информации оказывают огромное психологическое воздействие на аудиторию в сфере собственно деятельности в ее реальном осуществлении и в ценностно-смысловой сфере личности, трансформируя ее мотивы, потребности, установки, ценностные ориентации и формируя стереотипы. Этот процесс в отношении молодежи как группы, подверженной наибольшему влиянию в силу несформированности механизмов противодействия информационному воздействию СМИ, оказывается наиболее сильным и, таким образом, средства массовой информации практически конструируют образ мира у молодого поколения.

Д.А. Леонтьев пишет о том, что «образ мира выступает источником субъективной определенности, позволяющей однозначно воспринимать объективно неоднозначные ситуации. Возникающая на основе образа мира в конкретной ситуации система апперцептивных ожиданий влияет на содержание восприятий и представлений. Зная особенности восприятия человеком тех или иных сторон действительности или же односторонней интерпретации им объективно неоднозначных событий и ситуаций и приписывая причину этих особенностей или интерпретаций сложившемуся у него устойчивому образу мира, в частности, личностно-смысловым трансформациям этого образа, можно «вычислить» жизненные смыслы для него тех или иных людей, ситуаций и обстоятельств и на этой основе предсказать его реальное поведение в подобных обстоятельствах...» [6, с. 311].

По мнению А.А. Гостева, психический образ является и обусловленным, и обуславливающим. В единстве своих трех составляющих (чувственная ткань, значение и смысл) психический образ мира рассматривается А.Н. Леонтьевым как своеобразная «призма», опосредующая внешние воздействия в процессе регуляции деятельности. В свою очередь, внешние воздействия, формируя соответствующие образы, а также индивидуальные системы значений, изменяют интегральный образ реальности [4].

С.Д. Смирнов считает, что «образ мира есть отражение будущего, то есть представляет собой систему прогнозов и экстраполяций. Образ мира является ядерным образованием по отношению к тому, что на поверхности выступает в виде чувственно (модально) оформленной картины мира» [5, с. 268].



У Е.Ю. Артемьевой можно выделить два оригинальных подхода к понятию образа мира. Во-первых, она четко фиксирует «его свойство аккумулировать предысторию деятельности». Во-вторых, в связи с этим она вводит представление о субъективном опыте, соотносящимся с образом мира, как частное с целым. И образ мира, и субъективный опыт – многослойные образования: внутри последнего выделяется «семантический слой». «Связь между семантическим слоем и образом мира в узком смысле гипотетически можно представить себе так: самая глубокая структура – образ мира – внемодальна и относительно статична, так как перестраивается только в результате осуществления действия, сдвигающего смыслы после достижения или недостижения цели, если цель признается фильтрующими системами достаточно значимой. Семантический слой – картина мира – являет собой структурированную совокупность отношений к актуально воспринимаемым объектам. Она более подвижна, управляется из глубины образом мира, а строительный материал ей поставляет «перцептивный мир» и, возможно, непосредственное восприятие» [5, с. 269]. Следует обратить внимание, что Артемьева считает элементами не только картины мира, но и образа мира, не образы объектов, а образы отношения к ним. Образ мира, по Артемьевой, выступает «как интегратор следов взаимодействия человека с объективной действительностью».

Как указывает Д.А. Леонтьев, трансформации образа могут быть порождены как устойчивыми особенностями структурирования личностью целостной картины мира, так и преходящим влиянием сиюминутных мотивов. Е.Ю. Артемьева считает, что немало зависит также от самих воспринимаемых объектов и явлений. По отношению ко многим из них человек уже обладает определенным априорным отношением, которое является следом опыта взаимодействия с этими объектами и явлениями, отражает их жизненный смысл и фиксируется в личности в форме диспозиционных структур и структур субъективной семантики. В то же время и новые для нас объекты и явления также с самого начала вызывают пристрастное к себе отношение, оцениваются под углом зрения их личностного смысла. Личностный смысл объектов и явлений действительности понимается Д.А. Леонтьевым как составляющая образов восприятия и представления соответствующих объектов и явлений, отражающая их жизненный смысл для субъекта и презентующая его субъекту посредством эмоциональной окраски образов и их трансформаций [6].

Одним из важнейших аспектов социальной реальности, представленной в образе мира человека, является межгрупповое взаимодействие представителей больших социальных групп. Отличительной особенностью этого взаимодействия является то, что оно может происходить без непосредственного взаимодействия представителей этих групп. Поэтому значительный вклад в формирование социальных стереотипов в процессе межгруппового восприятия носит информация, распространяемая в СМИ. Она создает «вторую реальность» в субъективном мире человека и является одновременно способом выражения и источником формирования стереотипных образов представителей больших социальных групп.



Социальный стереотип определяется как упрощенный, схематичный образ социального объекта (например, образ социальной группы), широко распространенный в определенной большой социальной группе, который характеризуется высокой степенью согласованности индивидуальных представлений в группе и эмоциональной окраской. Одной из наиболее изученных форм социальных стереотипов являются этнические стереотипы, которые исследовались А.Г. Асмоловым, В.Ф. Петренко, Г.У. Солдатовой, Е.И. Шлягиной, Т. Адорно, Т. Петтигрю, И.С. Коном, Б.А. Душковым, В.П. Левковичем, Н.Г. Панковой.

Средства массовой информации играют важную роль в построении субъективной картины окружающего мира современной молодежи, в частности, социальной действительности в различных аспектах, т.е. участвуют в формировании мировоззрения в целом. Изучение образа различных социальных групп у молодежи и степень влияния СМИ на этот образ представляется интересной, но недостаточно изученной темой.

Изучение проблем освещения этничности в СМИ в отечественной и зарубежной психологии находится пока на начальной стадии. В американских исследованиях образа больших социальных групп в материалах СМИ значительное внимание уделяется исследованию изображения национальных меньшинств: афроамериканцев, испаноамериканцев или латинос, арабов и арабоамериканцев. Американский исследователь С. Кларк в свое время выделил 4 хронологические стадии изображения национальных меньшинств на телевидении США.

1. Непризнание – когда эта группа просто исключается из телепередач. На этой стадии представителей каких-то групп, как правило, не показывают на экранах, но когда они все-таки появляются, то им отводят негативные роли. Представитель другой культуры никогда бы не узнал из телепрограмм, что подобные люди вообще существуют в данном обществе.
2. Высмеивание – когда доминирующая социальная группа возвеличивает свой образ за счет принижения меньшинств, представляя их некомпетентными и невежественными. В настоящее время хорошим примером группы, находящейся на стадии высмеивания, являются арабы; мы редко видим на американском телевидении положительных или вызывающих симпатию арабских или арабоамериканских персонажей.
3. Упорядочение – когда группа меньшинства предстает в качестве защитников существующего порядка (например, полицейские, детективы, шпионы). Такие роли были типичными первыми положительными ампула афроамериканцев в 60-х годах; в сегодняшних американских телепередачах в подобных ролях мы часто видим латинос.
4. Уважение – когда группам меньшинств отводится весь спектр положительных и отрицательных ролей, таких же, что и большинству. Это не значит, что полностью исчезли стереотипные персонажи или что все персонажи вызывают симпатию; просто их диапазон стал шире: мы видим добрых и умных персонажей наряду со злыми и глупыми [3].



Исследования представленности в материалах СМИ разных социальных и национальных групп широко распространены и в других работах зарубежных авторов. Так, интересны результаты исследования, проведенного группой американских ученых во главе с известным специалистом в области массовой коммуникации Дж. Гербнером. Осуществленный группой Гербнера еще в 1960–1970-е гг. многолетний контент-анализ в общей сложности 1600 телепрограмм с выделением в общей сложности 1500 персонажей показал, что большинство телеперсонажей этих программ составляли белые мужчины, а женских персонажей было в три раза меньше, персонажей – представителей других национальностей практически не было.

Один из его основных выводов заключается в том, что программы телевидения представляют фальшивую картину мира, но аудитория воспринимает эти программы в качестве отражающих реальную действительность. Это отчасти можно объяснить тем, что в современных условиях для большинства населения телевидение является основным и часто доминирующим источником информации вообще и в частности о социальных и этнических группах. Это оказывает на аудиторию заметное влияние [3].

В эксперименте, проведенном в контролируемых условиях в 1990 г., американский исследователь Слейтер знакомил людей с информацией об определенной социальной группе. Эта информация была вымышленной (бралась из художественного произведения) или документальной (из общественно-политического журнала) и касалась группы, которая была либо известна, либо неизвестна участникам эксперимента. Если группа была людям неизвестна, художественный образ оказывал на них большее влияние, чем документальное изображение, тогда как для известной группы было верно обратное. Эти данные указывают на то, насколько сильно влияют художественные образы на формирование представлений и установок, когда отсутствует реальный опыт общения с данной группой [7].

Международные миграции стали неотъемлемой чертой современного общества. Сегодня с проблемами миграции и интеграции мигрантов сталкиваются в той или иной степени практически все страны планеты. В течение последних 15 лет из РФ эмигрировало около 12 млн. человек, большинство из которых являлось высококвалифицированными специалистами в различных социально значимых областях: медицине, науке, информационных технологиях. При этом в Россию иммигрировало около 13 млн. трудовых мигрантов, 90 % из которых – низкоквалифицированные специалисты, зачастую не имеющие высшего и даже среднего образования, медленно интегрирующиеся в российское общество. Все это, безусловно, повлияло на образ трудовых мигрантов как социальной группы, вызывающей противоречивое отношение у местного населения, что ведет к нарастанию социального напряжения и межэтническим конфликтам.

Негативное отношение к мигрантам возникает зачастую у людей, которые не имеют опыта непосредственного контакта с мигрантами, и, по-видимому, сформировано под влиянием СМИ. В связи с чем, мы решили провести исследование образа трудового мигранта у студентов как активных потребителей СМИ. Студенты



по объективным причинам еще не сталкивались с проблемой трудовой миграции и не имели опыта реального общения с мигрантами, что дает нам право считать, что образ трудового мигранта складывался у студенческой молодежи опосредованно и во многом под влиянием мнения референтных групп и СМИ.

Для нормальной социально-психологической атмосферы в обществе необходимо создание и укрепление толерантных отношений между различными социальными группами, что позволит препятствовать развитию таких негативных социальных явлений, как экстремизм, терроризм, ксенофобия, военные конфликты на расовой и религиозной почве. Студенческая молодежь является, с одной стороны, той социальной группой, чьи ценностно-смысловые ориентации еще достаточно лабильны и подвержены различным видам трансформаций, а, с другой стороны, именно это поколение и будет составлять основу будущего общества в РФ. Одним из способов влияния на ценностно-смысловую сферу молодого поколения, безусловно, являются СМИ.

Возникшее противоречие между необходимостью изучать ценностно-смысловые трансформации современной молодежи и недостаточной степенью изученности тех образов, которые СМИ создает для различных социальных групп, и их воздействие на социально-психологическую ситуацию в обществе определило проблему исследования, результаты которого коротко отображены в настоящей статье.

Объектом исследования стали студенты ВУЗов г. Ростова-на-Дону как потребители СМИ. Все испытуемые были людьми одного поколения (от 18 до 25 лет) и составили четыре группы. Дифференцировались группы по профессиональной направленности: психологи, физики, юристы и экономисты. Экспериментальной базой исследования выступали государственные ВУЗы г. Ростова-на-Дону: ФГОУ ВПО «Южный Федеральный университет» и ГОУ ВПО «Ростовский государственный университет путей сообщения». Всего в исследовании приняли участие 200 человек, из них 147 женщин и 53 мужчины. Процедура исследования проводилась методом горизонтального среза и носила характер групповой и индивидуальной работы. Всем участникам исследования предлагалось заполнить единообразные бланки тестирования и опроса.

В процессе исследования нами были использованы несколько групп методов: теоретический анализ психологических источников по проблеме исследования; диагностическое эмпирическое исследование с использованием личностных тестовых методик, оценочных шкал (тесты «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева и «Ценностные ориентации» М. Рокича, экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, «Шкала социальной дистанции Богардуса» в модификации А.В. Гришиной, И.В. Абакумовой, 2 анкеты-опросника А.В. Гришиной, И.В. Абакумовой).

Проанализировав существующие работы по изучению восприятия образов из СМИ и их влияние на поведение человека, мы пришли к необходимости подготовить методику, позволяющую выявить отношение респондентов к транслируемым в СМИ образам трудовых мигрантов и, главное, позволяющую определить ту социальную дистанцию, на которую респондент допускает образ и соответственно самих мигрантов. С этой целью была модифицирована «Шкала социальной дистанции» Э. Богардуса. Поскольку нам необходимо определить социальную дистанцию



респондентов не столько с различными этническими группами, сколько с образами этих групп, которые транслируются в СМИ при освещении проблем трудовой миграции, мы взяли разработанную Богардусом Шкалу суждений и выбрали наиболее популярные и разнообразные образы трудовых мигрантов из СМИ.

Испытуемым, как и в оригинальной методике Э. Богардуса, предлагалось отметить те дистанции, на которые они бы охотно допустили членов данной группы: тесное родство посредством брака, членство в моем клубе в качестве моего друга, соседи по улице, принадлежность к моей профессиональной группе, гражданство моей страны, гости моей страны, не должны допускаться в мою страну. Мы предположили, что результаты исследования по данной методике будут отражать влияние образов трудовых мигрантов в СМИ на отношение респондентов к трудовым мигрантам в реальной жизни и позволят разработать рекомендации для СМИ с целью согласованности образов в СМИ и государственной политикой в области регулирования миграции.

В результате проведенного исследования нами были получены следующие результаты.

Образы высококвалифицированных и при этом публичных трудовых мигрантов, т.е. спортсменов и тренеров, во всех группах испытуемых были поставлены на наименьшую социальную дистанцию, предполагающую тесное родство посредством брака или дружбу (рис. 1).



**Рис. 1.** Образы высококвалифицированных и известных трудовых мигрантов

Образы квалифицированных, но не знакомых трудовых мигрантов, т.е. преподавателей, научных работников, гувернанток, были поставлены на среднюю социальную дистанцию, предполагающую принадлежность к моей профессиональной группе или соседство (рис. 2).



**Рис. 2.** Образы высококвалифицированных и незнакомых трудовых мигрантов



Наибольшая социальная дистанция во всех группах была выявлена с образами трудовых мигрантов рабочих специальностей (рис. 3).



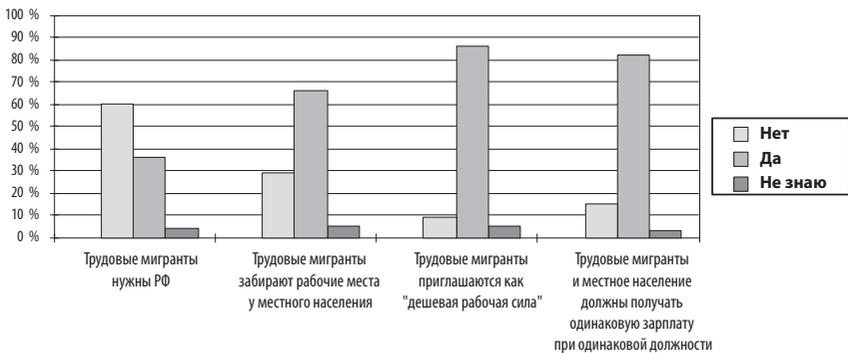
**Рис. 3.** Образы трудовых мигрантов рабочих специальностей

Дистанция с образом группы неработающих трудовых мигрантов из Ближнего зарубежья является максимально возможной и респонденты из всех профессиональных групп считают, что такие трудовые мигранты не должны пускаться в РФ.

В группе экономистов была выявлена наименьшая социальная дистанция со всеми образами, что говорит о большей лояльности и толерантности студентов-экономистов к трудовым мигрантам. В группе юристов, наоборот, была выявлена наибольшая социальная дистанция со всеми образами, что указывает на в целом негативное отношение студентов-юристов к трудовым мигрантам.

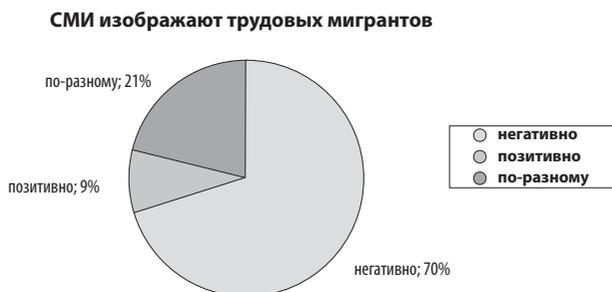
Для более полного представления об образе трудовых мигрантов у студентов различной профессиональной направленности были разработаны две анкеты, ответы на вопросы которых позволили определить общее отношение респондентов к проблеме трудовой миграции и сделать вывод об их готовности к социальным контактам с мигрантами, а также выявить какой образ трудового мигранта сформирован у респондентов российскими СМИ на данный момент и отношение респондента к этому образу.

Все группы испытуемых показали следующее отношение к трудовой миграции в целом (рис. 4).

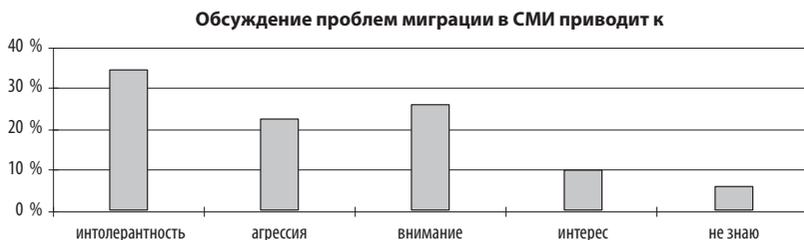


**Рис. 4.** Отношение молодежи к трудовым мигрантам

Испытуемые показали следующее отношение к роли СМИ в формировании образа трудовых мигрантов (рис. 5, 6).



**Рис. 5.** Роль СМИ в формировании образа трудового мигранта



**Рис. 6.** Влияние образа трудового мигранта в СМИ на отношение к трудовым мигрантам

Наиболее употребимыми терминами при обсуждении трудовой миграции студенты считают термины «нелегал» и «гастарбайтер».

Самым типичным образом трудового мигранта в российских СМИ 96 % испытуемых считают образ, изображенный на рис. 7.



**Рис. 7.** Типичный образ трудового мигранта в СМИ



Испытуемым было предложено описать тот образ трудового мигранта, который сформирован у них СМИ и 62,5 % опрошенных ответили, что это образ из юмористической телепрограммы «Наша Russia». У остальных же опрошенных образа просто нет.

Согласно этим результатам можно говорить о наличии у студентов вне зависимости от их профессиональной направленности сформированного мнения и отношения к трудовым мигрантам и определенного образа мигрантов из СМИ, что свидетельствует о стереотипизации оценочных выборов молодежи в отношении этой социальной группы. Однако следует помнить, что сегодняшняя студенческая молодежь вскоре будет составлять основной идеологический пласт общества. Если их отношение к мигрантам не будет скорректировано и трансформировано, то существующий на данный момент выраженный негативный этнический стереотип, может стать уже официальной государственной и общественной позицией в отношении мигрантов, что приведет к социальной деструкции, экстремистским проявлениям и меэтническим конфликтам.

Полученные нами результаты подтверждают, что под влиянием стереотипов, транслируемых в СМИ, в молодежной среде формируются устойчивые образы, которые порождают трансформации установок негативного ожидания в отношении к различным социальным группам. Для мигрантов создаются образы, подчеркивающие их некомпетентность, невежественность, отсутствие какого-либо образования и абсолютную дезинтеграцию в принимающее общество. При этом негативно окрашенная информация о мигрантах зачастую связывается в СМИ с определенными этническими группами, в результате чего у аудитории формируются этнические стереотипы и предубеждения.

Ценностные ориентации современной молодежи, сформированные во многом под влиянием СМИ, обуславливают трансформации в восприятии людей иной этноконфессиональной принадлежности, в частности трудовых мигрантов. Одной из наиболее ведущих ценностей студенческой молодежи является профессиональная самореализация и общественное признание. Во многом в связи с этим, трудовые мигранты воспринимаются молодым поколением как конкуренты на рынке труда, что, безусловно, ведет к неприятию этой социальной группы в целом.

Образ трудового мигранта в восприятии студентов значительно деформирован. Вне зависимости от профессиональной направленности испытуемых во всех группах выявлено с одной стороны устойчивое неприятие трудовых мигрантов определенной категории (рабочих специальностей), а, с другой стороны, безусловное принятие других категорий мигрантов, которых до начала исследования испытуемые не причисляли к категории «трудовые мигранты», хотя они таковыми являются (квалифицированных специалистов в разных областях). Такая тенденция становится социально-психологическим риском.

Необходим особый подход к отбору и трансляции этнически окрашенной информации в СМИ с целью развития толерантности и профилактики таких негативных социальных феноменов как мигрантофобия и ксенофобия. Для этого



нами разработаны психологически обоснованные рекомендации для журналистов и специалистов, работающих с мигрантами в государственных структурах и общественных организациях, по преодолению формирования негативного отношения к трудовым мигрантам, которые необходимо распространить на факультетах психологии и журналистики ВУЗов, представительствах Федеральной миграционной службы и общественных организациях, сферой деятельности которых являются межлические отношения и их урегулирование.

### **Литература**

1. Абакумова И.В. Ценностно-смысловые установки различных социальных групп как индикатор особенностей восприятия информации о террористической угрозе // Материалы Пятой международной научной конференции по проблемам безопасности и противодействия терроризму. Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова. 29–30 октября 2009 г. – Том 1. Материалы пленарного заседания и заседаний по тематике противодействия терроризму. – М.: МЦНМО, 2010.
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М.: Смысл, 1999.
3. Богомолова Н.Н. Социальная психология массовой коммуникации: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Аспект-Пресс, 2008.
4. Гостев А.А. Образная сфера личности. Психология и психоанализ рекламы. Учебное пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики. – Самара: Издательский Дом «Бахрат-М», 2007.
5. Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). – М.: Смысл, 2001.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М., 1999.
7. Тоффлер Э. Третья волна: пер.с англ. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004.



**Котова И.Б., Пирмагомедова Э.А.**

**Эмпирическое изучение представлений подростков  
о безопасности жизнедеятельности**

*В статье излагаются результаты теоретико-эмпирического исследования представлений подростков о безопасности жизнедеятельности. Показана маргинальность феномена безопасности, актуальность его изучения на различных этапах онтогенетического развития. Обосновывается модель и программа развития представлений о безопасности подростков, предлагается анализ результатов эмпирического исследования.*

**Ключевые слова:** безопасность, жизнедеятельность, подростки, личность, социальная напряженность, позитивная активность, идентичность, психическое благополучие человека, самотождественность; субъективный контроль; социальный статус, состояние, личностная тревожность, копинг-стратегии.

Назревшая в психологической науке и практике потребность получения универсальных знаний о феномене безопасности в проекции человека способствовала расширению рамок его исследования. Ориентиром последнего десятилетия выступило рассмотрение проблематики безопасности в контексте его личностных особенностей. Были предприняты достаточно успешные попытки определения безопасности человека через некоторые свойственные личности психические структуры.

Безопасность – один из важнейших, ключевых параметров жизнедеятельности человека. Отсутствие безопасности порождает социальную напряженность, сдерживает позитивную активность, сдерживает развитие как отдельных государств, регионов, социальных групп, так и каждого человека вне зависимости от его возраста или рода деятельности. Переживание безопасности, наоборот, выступает мощным стимулом позитивных процессов, так как при этом создаются оптимальные условия, которые позволяют субъектам жизни пребывать в состоянии спокойствия, уравновешенности и гармонии. Психологическая безопасность рассматривается как одна из форм безопасности, которая способствует полноценной жизнедеятельности людей, формированию гуманных отношений, осознанию значимости среды, ощущению идентичности с ней, наряду с уважением, доверием, ответственностью и принятием других людей (Баева И.А., Грачев Г.В., Краснянская Т.М., Татьяначенко Н.П., Маслоу А., Роджерс К., Фромм Э., Edmonson A., Kadel S., Watkins J., Follman J., Hammond C., Sprague B., Sugai G., Walker H. и др.).

Значимость безопасности для общества в целом и для конкретного человека способствовало сохранению многовекового интереса к ее изучению и выработке рекомендаций по ее обеспечению. В качестве источников, поставляющих нам сведения о развитии социальных представлений по данной проблематике, можно рассматривать философские учения Древнего Востока (Упанишады, буддизм, конфуцианство, даосизм), античности (Аристотель, Платон, Эпикур), Средневековья (Тертуллиан), Возрождения (Кузанский Н., Бруно Д., Валла Л.), Нового времени



(Бэкон Ф., Гоббс Т.), просвещения (Локк Дж., Лейбниц Г.В.), немецкой классической философии (Фейербах Л.), русского космизма (Вернадский В.И., Циолковский К.Э., Чижевский А.Л.). В рамках обозначенных философских учений, как нам представляется, наиболее ярко отражено понимание проблемы безопасности и путей ее решения на конкретном этапе развития.

В психологии косвенное и эпизодическое обращение к феномену безопасности отмечалось практически во всех научных школах и течениях: в психоанализе (Адлер А., Фрейд З., Хорни К., Эриксон Э. и др.), гештальтпсихологии (Вертгеймер М., Левин К., Фестингер Л. и др.), когнитивной (Миллер Д., Найссер У., Шеннон К., Келли Дж.А.), экзистенциальной (Бинсвангер Л.) и гуманистической (Маслоу А., Оллпорт Г., Роджерс К., Фромм Э.) психологии.

В последнее десятилетие значительно расширился объем исследований феномена безопасности, проводимых в работах психолого-педагогического направления (Баева И.А., Берковиц Л., Власов Л.В., Гершунский Б.С., Дмитриевский В.А., Краснянская Т.М., Панарин И.Н., Сухов А.Н., Федорченко А.Д. и др.). Полученные в результате исследовательских поисков данные позволили выработать базовые подходы к интерпретации его сущности с использованием инструментария психологической науки, а также выработать ряд рекомендаций к достижению безопасности в конкретных условиях деятельности и типах ситуаций, несущих угрозу жизни и психическому благополучию человека.

Понятие безопасности традиционно рассматривается как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Представления человека о безопасности жизнедеятельности характеризуются как субъективный образ некоторых обстоятельств, которые являются значимыми в связи с возникновением необходимости преодолевать определенные угрозы внешнего и внутреннего плана.

К настоящему времени установлена связь представлений о безопасности с уровнем профессиональной компетентности субъекта; с возможностью реализовывать свои базовые потребности (защищенность, уверенность в себе, удовлетворение от имеющихся обстоятельств и т.д.); с уровнем удовлетворения просоциальных потребностей (возможность высказать свою точку зрения, проявлять активность и инициативу, сохранять личное достоинство и право на уважение); с действием социально-демографических, индивидуально-психологических, социально-психологических и организационных факторов. Доказана на эмпирическом уровне связь представлений о безопасности с личностными особенностями: с типом полоролевой идентичности; с уровнем самоидентичности; с характером субъективного контроля; с социальным статусом, с состоянием личностной тревожности, с используемыми копинг-стратегиями и др. Выявлен ряд структурных особенностей представлений о безопасности.

Представления о безопасности жизнедеятельности конкретной возрастной группы складываются на основе отражения типичных для нее жизненных обстоятельств, тех проблем, которые наиболее часто возникают в соответствующий



период жизнедеятельности. Значимой является информация о представлениях тех возрастных групп, которые «насыщены» задачами развития и связанными с ними кризисами. В полной мере это относится к изучению представлений о безопасности жизнедеятельности подростков, которые до настоящего времени остаются недостаточно изученными.

Обращение к анализу психологических предпосылок развития представлений о безопасности жизнедеятельности в подростковом возрасте показало, что они являются следствием всего комплекса сложного и интенсивного процесса физических, психических и социальных изменений, происходящих на переломном этапе их перехода от детства к взрослости.

К числу психологических предпосылок отнесены: интенсивное развитие познавательных способностей, появление абстрактного мышления, совершенствование рефлексивных способностей, развитие самосознания, формирование идентичности, постоянное расширение знаний об окружающем мире, о социальном пространстве и о себе.

Интенсивное и непрерывное формирование подростков под влиянием расширения субъектного опыта и интериоризации опыта сверстников и взрослых делают их поведение достаточно противоречивым и непредсказуемым, что влияет и на их представления о разных аспектах жизнедеятельности.

Установление содержательно-структурных особенностей представлений подростков о безопасности жизнедеятельности реализовывалось с привлечением метода опроса и методов экспериментальной психосемантики – ассоциативного эксперимента и семантического дифференциала.

Как показало исследование, представления подростков о безопасности жизнедеятельности, обладают своей содержательно-смысловой спецификой:

- для представлений подростков о безопасности наиболее информативным выступает фактор оценки условий жизнедеятельности и их субъектов, далее по убыванию информативности следуют факторы силы и активности;
- несмотря на то, что в подростковом возрасте чрезвычайно возрастает значимость компании сверстников, друзей, восприятие себя в контексте безопасности жизнедеятельности (Я сам) всегда сочетается с представлениями о матери, которая, видимо, продолжает оставаться для подростка основным условием или составляющей безопасности;
- школа в представлениях подростков всегда выступает элементом, находящимся в оппозиции к ролевым позициям, ассоциирующимся с безопасностью жизнедеятельности.

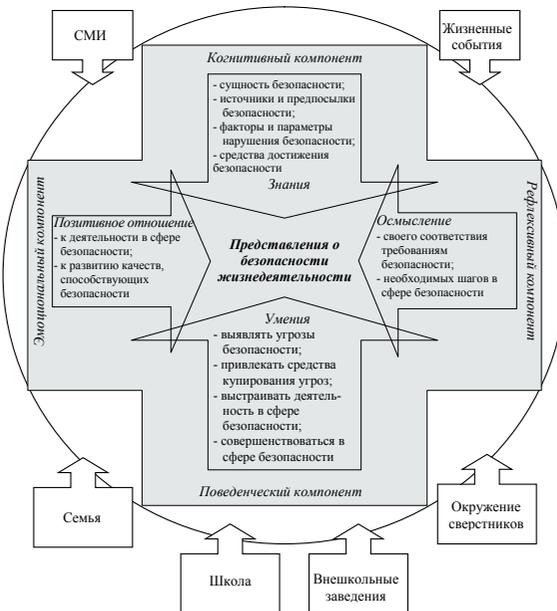
На эмпирической основе нами была установлена высокая валидность результатов экспертной оценки сформированности представлений подростков о безопасности. Подростки, отнесенные к группам с высоким и низким уровнем сформированности представлений о безопасном поведении, обладают, соответственно, структурированными или диффузными представлениями о безопасности жизнедеятельности.



Предполагая, что различия в представлениях подростков о безопасности жизнедеятельности сочетаются с определенными различиями в их индивидуально-психологических особенностях, нами был проведен следующий этап эмпирического исследования. Две подвыборки подростков (со сформированными и не сформированными представлениями) были обследованы с привлечением пакета психодиагностических методик и сопоставлены по полученным результатам.

Согласно полученным результатам, высокой адаптивностью характеризуются 76,8 % подростков со сформированными представлениями о безопасности жизнедеятельности и лишь 56,2 % из подвыборки подростков с несформированными представлениями такого же рода. Согласно критерию  $\varphi^*$ , различия в численности данных двух подвыборок являются статистически достоверными, т.е. имеют значимость с вероятностью ошибки не менее 1 %. Таким образом, с достаточной достоверностью можно говорить о том, что подростки, обладающие сформированными представлениями о безопасности жизнедеятельности, будут характеризоваться высокой адаптивностью.

Выявлены также три статистические тенденции к обладанию определенными личностными качествами подростками, имеющих и не имеющих сформированные представления о безопасности жизнедеятельности. Подготовка формирующего эксперимента предусматривала разработку модели развития представлений подростков о безопасности жизнедеятельности (рис. 1).

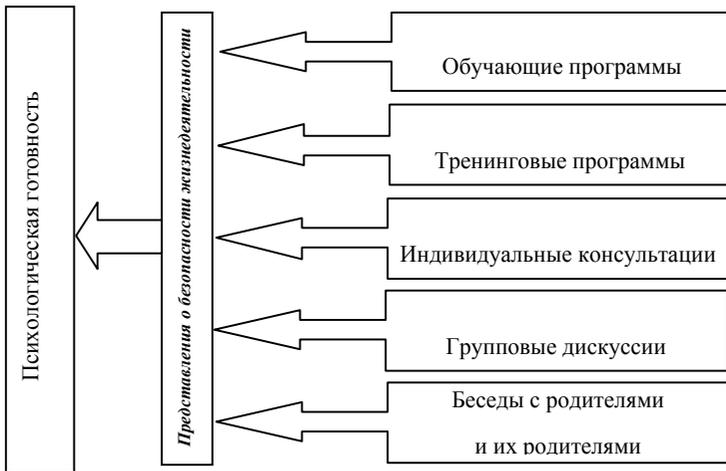


**Рис. 1.** Модель развития представлений подростков о безопасности жизнедеятельности



Разработанная нами модель развития представлений подростков о безопасности жизнедеятельности отражает идею целостного расширения, углубления и интеграции на новом уровне имеющихся у них представлений о безопасности в единстве четырех основополагающих компонентов: когнитивного, эмоционального, рефлексивного и поведенческого. В ней отражена идея, согласно которой развитие представлений подростков о безопасности жизнедеятельности должно выстраиваться с учетом необходимости контроля воздействия со стороны значимых для данной сферы факторов: школы; семьи; внешкольных заведений, посещаемых подростком; среды сверстников, референтных для него; средств массовой информации и текущих жизненных событий, происходящих с подростком и информативных с точки зрения формирования и коррекции представлений о безопасности жизнедеятельности.

Развитие представлений подростков о безопасности жизнедеятельности осуществлялось в рамках комплекса мероприятий, объединенных нами в психолого-педагогическую программу «Основы безопасности жизнедеятельности для подростков» (рис. 2).



**Рис. 2.** Структура психолого-педагогической программы «Основы безопасности жизнедеятельности для подростков»

При разработке этой представлялось важным соблюдение следующих принципов: учета возрастных и индивидуальных особенностей подростков, единства и преемственности оказываемого на подростков воздействия, связи оказываемого развивающего воздействия с реальной жизнедеятельностью подростков, систематичности и последовательности построения воздействия на подростков по развитию у них представлений о безопасности жизнедеятельности.



Эксперты подтвердили результаты формирующего эксперимента. Их анализ показал следующее:

- у всех подростков, участвующих в эксперименте, сформировались достаточно полные представления о безопасности жизнедеятельности;
- у них развился интерес к анализу событий, происходящих с ними и вокруг них, с точки зрения представлений о безопасности жизнедеятельности;
- у подростков сформировалась заинтересованность в саморазвитии и самосовершенствовании в направлении достижения более полного соответствия требованиям, предъявляемым к безопасности жизнедеятельности;
- подростки демонстрируют готовность к дальнейшему обогащению своей компетентности в сфере безопасности жизнедеятельности.

Полученные нами результаты позволили прийти к выводу о том, что проведенная нами экспериментальная работа, реализовав все обозначенные задачи и подтвердив выдвинутую гипотезу, способствовала полному достижению экспериментальной цели. Были выявлены содержательные и структурные особенности представлений подростков о безопасности жизнедеятельности, выявлены психологические условия, способствующие их формированию в данном возрастном периоде. Разработанная нами экспериментальная программа по результатам своей апробации смогла подтвердить свою эффективность в плане развития представлений подростков о безопасности жизнедеятельности, что позволило разработать соответствующие рекомендации для сотрудников психологической службы средних общеобразовательных учебных заведений. Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы.

1. Развитие представлений о безопасности жизнедеятельности у подростков представляет собой комплексную многоаспектную психолого-педагогическую деятельность по изменению (расширению, углублению и интеграции) у них соответствующей группы представлений, ориентированную на формирование у подростков компетентности в сфере безопасности жизнедеятельности и готовности к ее обеспечению при возникновении опасных жизненных ситуаций. Данная деятельность должна выстраиваться с учетом содержания представлений о безопасности жизнедеятельности и психологических особенностей, свойственных подростковому возрасту.
2. Представления о безопасности жизнедеятельности представляют собой субъективное образование, являющееся структурированным отражением комплекса обстоятельств жизнедеятельности, актуальных при возникновении опасностей различного рода. В подростковом возрасте наиболее значимыми обстоятельствами жизнедеятельности, отражаемыми в представлениях о ее безопасности, являются сущность данного феномена, его роль в жизни человека, предпосылки сохранения и факторы нарушения, круг субъектов безопасности и качеств, связанных с ее достижением.
3. Сформированность представлений о безопасности жизнедеятельности проявляется в степени структурированности их содержания. Сформированным



- представлениям подростков о безопасности жизнедеятельности соответствует четкая трехфакторная структура, в которой можно выделить компоненты оценки, силы и активности. Несформированным представлениям подростков о безопасности жизнедеятельности соответствует пятифакторная структура, в которой диффузно представлены компоненты, способные условно быть отнесенными к оценке, силе и активности.
4. Представления подростков о безопасности жизнедеятельности могут различаться по уровню своей сформированности в зависимости от состояния некоторых их индивидуально-психологических особенностей. Наиболее сформированные представления о безопасности жизнедеятельности прослеживаются у высоко адаптивных подростков. Данная тенденция прослеживается также в отношении подростков, характеризующихся высокими коммуникативными способностями и развитой личностной идентичностью. Обнаружена тенденция к преобладанию несформированности рассматриваемых представлений у подростков с высокой межличностной тревожностью.
  5. Основу развития представлений подростков о безопасности жизнедеятельности должно составить расширение их компетентности в сфере безопасности жизнедеятельности, которое должно выстраиваться в рамках деятельности, позволяющей осуществить изменение соответствующих представлений подростков в единстве когнитивного, эмоционального, рефлексивного и поведенческого компонентов.
  6. Развитие представлений подростков о безопасности должно осуществляться с учетом действия ряда внешних факторов (влияния родителей, школы, внешкольных заведений, среды референтных сверстников, средств массовой информации, стихийных жизненных обстоятельств) на основе соблюдения комплекса организационных принципов.

### **Литература**

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с.
2. Берулава Г.А. Диагностика и развитие мышления подростков. – Бийск, 1993.
3. Гераськина М.Г. Развитие профессиональной компетентности персонала общеобразовательных учреждений в обеспечении личностной безопасности учащихся: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2007. – 23 с.
4. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – 125 с.
5. Давыдова В.В., Кардашина О.В. Особенности диагностического сопровождения тренингового процесса с подростками // Журнал практического психолога. – 1998. – № 3. – С. 76–83.
6. Дмитриевский В.А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 202 с.



7. Дубровина И.В. и др. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет. – М.: Педагогика, 1988. – 190 с.
8. Иванова Т.А. Педагогические условия формирования безопасной жизнедеятельности // Гуманитарные и социально-экономические науки. – Спецвыпуск. Педагогика. – Ростов н/Д.: РГПУ. – 2006. – № 7. – С. 122–127.
9. Краснянская Т.М. Психологическая подготовка к обеспечению личной безопасности в экстремальной ситуации. – Пятигорск: ПГЛУ, 2010. – 268 с.
10. Синельникова О.П. Эмпирическое изучение представлений старших школьников о безопасности жизнедеятельности // Российский психологический журнал. – 2009. – Т. 6. – № 1. – С. 122–125.
11. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Издательство Педагогика, 1989. – 208 с.
12. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

**Радулевич Д.А., Рудакова И.А.****Личностная тревожность обучающихся в условиях компьютеризированного обучения как педагогическая проблема**

*Статья посвящена изучению личностной тревожности как одного из факторов, влияющих на эффективность процесса обучения, проблеме личностно-смыслового развития обучающихся, имеющих неадекватный уровень личностной тревожности. Определяется необходимость создания эффективной системы педагогической поддержки обучающихся с разным уровнем личностной тревожности в условиях современного компьютеризированного обучения. Описываются принципы создания, методы и результаты апробации системы педагогической поддержки обучающихся, разработанной на основе результатов проведенного психолого-педагогического исследования по взаимосвязи уровня тревожности обучающихся и различных личностных характеристик (уровень самооценки, мотивации, направленность личности, когнитивные ценности).*

**Ключевые слова:** личностная тревожность, педагогическая поддержка, информатизация, смыслообразование.

Использование компьютерных технологий в системе образования предоставляет новые возможности и выдвигает новые требования к организации учебного процесса в школе и вузе. В связи с этим приобретает особую значимость поиск новых путей организации учебно-воспитательной работы с обучающимися.

Наряду с тем, что компьютерная техника рассматривается как средство повышения эффективности педагогической деятельности и учебно-познавательной деятельности обучающихся в силу специфических возможностей ее применения (помощь в обеспечении индивидуализированного обучения; избавление от трудоемких, однотипных операций; расширение возможностей предоставления учебного материала; возможность повышения мотивации учения и активного вовлечения обучающихся в учебный процесс; изменение формы и качества контроля знаний), часть работы в принципе не может быть передана компьютеру, так как требует творческой мыслительной деятельности педагога: анализ причин ошибок обучающихся, оперативное внесение изменений в учебный процесс и методику проведения занятий, адаптация учебного материала и плана занятия к индивидуальным способностям отдельных обучающихся, дифференцированная выдача учебного материала в зависимости от характера отношения обучающегося к содержанию предмета, выбор необходимого уровня детализации при объяснении материала, ведение дискуссий, поощрение рассуждений. Более того, персональный компьютер



не может заменить того, что дает живое общение педагога с обучающимся: «живое сотрудничество, эмоциональная культура, эстетика и этика отношений» – все это остается за рамками компьютеризированного обучения [4, 14].

Современный процесс компьютеризированного обучения может отрицательно влиять на развитие личности обучающихся и результаты их учебной деятельности (О.В. Дорониная, А.М. Боковиков и др.). В условиях учебного процесса, когда обучающийся предоставлен при работе за компьютером самому себе, могут актуализироваться личностные проблемы, к числу которых относится неадекватный уровень личностной тревожности. Поэтому, при всей перспективности компьютеризированного обучения, актуальными и необходимыми представляются целенаправленная работа по достижению позитивных результатов в области коррекции возможных негативных проявлений, анализ их влияния на психологическое здоровье обучающихся, изучение теоретических подходов к разработке методов по нейтрализации негативных состояний и оптимизации процесса компьютеризированного обучения, их практическая реализация.

Проблема тревоги и тревожности являлась областью исследования многих психологических научных школ. Во всем многообразии представлений о сущности и природе тревожности обычно выделяют два направления [5]. Представители психодинамического направления (М. Кляйн, З. Фрейд) предполагают, что «тревожность является осознанным переживанием, с которым связано возрастание умения обращаться с опасностью путем борьбы или избегания» [5, 8]. Другое направление – когнитивно-поведенческое (Дж. Вольпе, И. Сарасон, Д. Тейлор, Д. Уотсон и др.): «тревожность, относительно легко возникая, в дальнейшем приобретает качества стойких образований, с трудом поддающихся изменению путем переучивания» [5, 9].

При всем смысловом различии термина «тревога», исследователи используют его чаще всего в двух основных значениях, которые взаимосвязаны, но относятся к разным понятиям: тревога как психическое состояние и как свойство личности (тревожность) [1]. В первом случае термин «тревога» означает и используется для описания неприятного эмоционального состояния, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, ожидания неблагоприятного развития событий. Во втором случае тревожность понимается как черта, свойство личности, характеризующееся относительно устойчивой склонностью человека воспринимать угрозу своему «Я» в различных ситуациях, в том числе и в таких, которые к этому не предрасполагают, и реагировать на них усилением состояния тревоги. В соответствии с этим традиционно принято выделять два типа тревожности: личностную (тревожность как устойчивая черта личности) и ситуативную (тревога как реакция индивидуума на конкретную ситуацию).

Состояние тревоги не всегда расценивается как дезорганизующий фактор: в случаях, когда переживание тревоги отражает реальное неблагоприятие, тревога является адекватной. Адекватная личностная тревожность обладает адаптивной, стимулирующей, смыслообразующей функциями: на основе эмоционального



принятия процесса учебной деятельности и активного, осознанного отношения к нему обучающегося происходит интериоризация когнитивных ценностей, возникновение ценностного отношения к процессу познания, формирование и развитие системы личностных смыслов. Поэтому весьма актуальной задачей является поиск путей ранней диагностики неадекватного уровня личностной тревожности и, главное, профилактики состояния сильной тревоги.

В учебных заведениях неадекватный уровень тревожности обусловлен следующими социально-психологическими факторами: стилем общения педагогов с обучающимися, контролем и оценкой их учебной деятельности со стороны окружающих и родителей, проблемами в адаптации к меняющимся условиям обучения и новым его формам (с использованием информационных технологий), статусным положением обучающегося в группе сверстников. К факторам, определяющим уровень личностной тревожности, относятся личностные характеристики обучающихся: уровень самооценки, самокритики, потребность в достижениях, коммуникативные свойства. Поэтому речь идет как о разработке методов прогнозирования показателей тревожности с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, так и о создании эффективных методов нормализации (коррекции как завышенного, так и заниженного) неадекватного уровня личностной тревожности в современных условиях обучения.

Неадекватный уровень личностной тревожности является деструктивной личностной чертой и неблагоприятно сказывается на учебной деятельности обучающихся, снижает уровень умственной работоспособности, вызывает неуверенность в своих силах (при высоком уровне тревожности), поверхностное отношение к учебной деятельности и ее результатам (при низком уровне). При этом, несмотря на то, что исследованию тревожности придают большое значение, в научных исследованиях на данный момент не ставилась и не рассматривалась проблема «запуска» процессов смыслообразования у учащихся, которые весьма затруднены вследствие влияния неадекватного уровня тревожности.

Актуальность создания системы педагогической поддержки обучающихся подтверждается отсутствием комплекса конкретных форм и методов соответствующего целенаправленного психолого-педагогического сопровождения процесса обучения тревожных учащихся в условиях современного компьютеризированного обучения. Анализ педагогической литературы показывает, что предлагаемые в настоящее время методы сопровождения процесса обучения тревожных учащихся не рассматривают проблему тревожности как комплексную, т.е. учитывающую в своей основе не только индивидуально-личностные особенности обучающихся, но и особенности условий современного учебного процесса и взаимодействия обучающегося с педагогами. Методы психолого-педагогической поддержки не составляют целостную систему по нормализации неадекватной тревожности, практически не рассматривают возможность самостоятельного преодоления обучающимся неадекватной тревоги. Выявить комплекс таких методов, разработать на их основе и апробировать систему педагогической поддержки обучающихся с разным



уровнем личностной тревожности позволило обследование старшекласников (128 школьников 10–11-х классов) средних общеобразовательных школ.

Уровень тревожности обучающихся исследовался с помощью тестов «Личностная шкала проявления тревоги» Дж. Тейлора (адаптация Т.А. Немчиновой), «Диагностика уровня школьной тревожности» Филлипса, уровень самооценки – с помощью теста «Изучение самооценки личности» Ю.И. Киселева, учебная мотивация – с помощью теста «Оценка школьной мотивации» Н.Г. Лускановой, когнитивные ценности обучающихся, их учебные предпочтения и ценностное отношение к учебе исследовались на основе авторской анкеты.

По результатам проведенного исследования зависимости уровня тревожности от показателей различных личностных характеристик установлено, что все обучающиеся, имеющие высокие показатели по уровню личностной тревожности имеют низкий уровень самооценки (коэффициент корреляции Пирсона составил  $r = -0,74$ ;  $p < 0,001$  для личностной тревожности и  $r = -0,65$ ;  $p < 0,001$  – для ситуативной). Чаще всего высокий уровень школьной тревожности обучающихся подкреплен боязнью ситуаций проверки знаний (у 37 % обследованных высокотревожных школьников высокие показатели по этому параметру, у 48,2 % – очень высокие). У 66,7 % высокотревожных обучающихся имеются проблемы и страхи в отношениях с учителями, 57,1 % тревожных учащихся боятся не соответствовать ожиданиям окружающих (имеют высокий уровень тревоги по поводу оценок, даваемых окружающими), у 54,3 % высокотревожных школьников имеется страх самовыражения, у 60 % – фрустрация потребности в достижении успеха. Уровень тревожности обучающихся также зависит от оптимальности мотивационного комплекса в процессе учебной деятельности: при возрастании уровня тревожности (начиная от среднего), уровень учебной мотивации снижается ( $r = -0,71$ ;  $p < 0,01$  и  $r = -0,59$ ;  $p < 0,01$  для показателей личностной и ситуативной тревожности соответственно), 20 % учащихся с высоким уровнем тревожности имеют низкую учебную мотивацию, 31,4 % – негативно относятся к учебе и школе, имеют дезадаптацию по отношению к учебному процессу; учащиеся с пониженным уровнем тревожности имеют средний уровень мотивации (положительное отношение к учебному заведению, но оно привлекает больше внеучебными сторонами); учащиеся со средним (умеренным) уровнем тревожности (личностной, ситуативной) имеют хорошую учебную мотивацию, высокий уровень учебной активности. Т.е. корреляционная кривая взаимосвязи уровней тревожности и учебной мотивации имеет вид нормальной (гауссовской) кривой. С ростом уровня личностной тревожности прослеживается тенденция усиления личностной направленности (ориентации на себя, вследствие которой обучающийся ориентируется главным образом на оценку своей деятельности, а не на сам процесс ее эффективного, лично значимого выполнения) и ослабление ориентации личности на деятельность и ее результаты (уменьшается стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками). Обучающиеся, имеющие высокий уровень личностной тревожности, предпочитают выбирать типовые задачи вследствие



непредрешенности результата и необходимости нести ответственность, несмотря на имеющуюся потребность в выборе и решении нестандартных задач; у низкотревожных обучающихся при имеющейся возможности (эмоциональной готовности) выбора нестандартных задач нет соответствующего желания.

Данные исследования свидетельствуют о том, что неадекватный уровень тревожности основывается на неадекватной самооценке (обратно пропорциональная зависимость), которая, в свою очередь, опирается на мотивационные трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся в процессе учебной деятельности. Это объясняется тем, что учащиеся, относимые к категории высокотревожных, склонны в обширном диапазоне ситуаций воспринимать угрозу своей самооценке и учебной деятельности, реагировать весьма выраженным состоянием тревоги, низкотревожные учащиеся пассивны, инертны.

Анализ показателей успешности обучения и личностных характеристик позволяет однозначно говорить о том, что неуспеваемость обучающихся связана с проблемами личностного характера, возникающими вследствие воздействия неадекватного уровня тревожности (с повышением уровня личностной тревожности, начиная от среднего, средняя оценка по успеваемости уменьшается:  $r = -0,58$  при  $p < 0,01$ , – при этом даже у хорошо успевающих учеников часто наблюдаются выраженные проявления тревоги) и с теми условиями, в которых протекает их обучение, воспитание и развитие.

На основе вышесказанного были подобраны и разработаны методы, разработана и апробирована модель организации индивидуальных образовательных траекторий педагогической поддержки обучающихся с разным уровнем личностной тревожности в условиях обучения с использованием информационных технологий. Основным принципом педагогической поддержки стал индивидуальный подход к каждому обучающемуся, целью – создание в учебном процессе психолого-педагогических условий для развития личности обучающихся, способствующих более полной реализации их личностного и интеллектуального потенциала, объектом педагогической практики при этом выступает не только обучение, но и личностно-смысловое развитие обучающихся в условиях учебного процесса, а также их психологическое развитие, в том числе и самостоятельное.

Прежде всего, организация учебного процесса с применением информационно-коммуникационных технологий должна осуществляться в условиях постоянного коммуникативного взаимодействия педагога и обучающихся, в рамках информационно-коммуникативного обучения, при котором применение компьютерных технологий осуществляется при соблюдении следующих психолого-педагогических условий: оптимальное сочетание с целостным учебно-воспитательным процессом, целесообразность применения на каждой ступени обучения, активное взаимодействие педагога с обучающимися, учет их физиологических и психологических особенностей. Необходимы дополнительные усилия педагога по организации взаимодействия с обучающимися, пересмотр и совершенствование способов



воздействия (воспитательного и, особенно, развивающего) на обучающихся, сохранение за собой основной роли в учебном процессе: даже если обучающиеся работают с информационными технологиями педагог должен взаимодействовать с ними, занимать активную позицию в рамках взаимодействия компьютер – педагог – обучающийся. В условиях информационно-коммуникативного обучения реализуется система педагогической поддержки обучающихся с разным уровнем личностной тревожности, призванная помочь обучающимся в адаптации к меняющимся условиям образовательной среды на разных этапах учебного процесса и при переходе с одной ступени образования на другую, способствующая созданию благоприятных условий для развития позитивной эмоционально-чувственной и смысловой сфер обучающихся, их познавательных и творческих способностей. При этом разработанная система педагогической поддержки обучающихся, ориентированная на разные уровни личностной тревожности, обладает следующими особенностями:

- основана на организации индивидуальных образовательных траекторий обучения и развития: для учащихся с пониженным уровнем личностной тревожности используются проблемы высокого уровня обобщения для создания условий обнаружения личностного смысла, для учащихся с высоким уровнем личностной тревожности предъявляется разнохарактерное содержание для снятия негативного эмоционального состояния тревоги; содержание обучения при этом опирается на субъектный опыт обучающихся, для раскрытия которого в учебном содержании представлен разнохарактерный вектор проблем, применяются «технологии, базирующиеся на личностно-смысловых предпочтениях, которые оказываются наиболее эффективными в развитии смыслообразования учащихся» (И.В. Абакумова);
- включает комплекс методов, ориентированных на нейтрализацию негативных эмоциональных состояний и инициацию смыслообразования в учебном процессе: методы, направленные на повышение эффективности взаимодействия педагога с обучающимися (коррекция педагогом своих личностных особенностей, развитие эмпатии и навыков самоанализа, эффективной коммуникации; применение различных эмоционально насыщенных педагогических средств, обеспечивающих положительные эмоциональные переживания обучающихся: подбадривание, юмор, поощрение и др.); методы, направленные на овладение обучающимися навыками оптимального состояния, коррекцию личностных особенностей [3]; методы самостоятельного преодоления обучающимися проблем личностного характера (развитие адекватной самооценки, мотивации, регуляция психического состояния (состояния тревоги)) [2].

Улучшению адаптации обучающихся с неадекватным уровнем личностной тревожности к условиям образовательного процесса, совершенствованию их способностей к обучению способствует преодоление социальной изоляции, расширение сферы взаимодействия со сверстниками (организационно-деятельностные и ролевые игры). Важно подчеркнуть, что необходимым условием реализации



системы психолого-педагогической поддержки обучающихся является способность и готовность педагога к профессиональной и осмысленной работе, в том числе работе с ценностно-смысловой сферой обучающихся, имеющих неадекватный уровень тревожности.

Эффективность деятельности педагога в системе педагогической поддержки учащихся с разным уровнем личностной тревожности в условиях информационно-коммуникативного обучения достигается применением компьютерных технологий, направленных на актуализацию чувства удовлетворения обучающихся от интеллектуальной и познавательной деятельности, создание положительного эмоционального фона учебной деятельности (возникновение радости открытия чего-то нового, предвкушение ожидания интересной работы, выполнения необычного задания).

Проведенный педагогический эксперимент показывает, что применяемые методы педагогической поддержки учащихся с разным уровнем личностной тревожности способствуют нейтрализации неблагоприятных эмоционально-деятельностных состояний обучающихся, повышают результаты и эффективность обучения:

- количество старшеклассников с высоким уровнем личностной тревожности в экспериментальной группе к концу одиннадцатого класса уменьшилось (с 33,9 % до 27,7 %), в контрольной группе – увеличилось (с 33,4 % до 39,7 %); количество школьников с низким уровнем тревожности в экспериментальной группе не изменилось (7,7 %), в контрольной группе – уменьшилось (с 7,8 % до 3,2 %), при этом показатели очень низкой тревожности в экспериментальной группе старшеклассников встречались реже, чем в контрольной;
- уровень учебной мотивации старшеклассников в контрольной группе незначительно снизился (с 16,33 до 16,21 балла), в то время как в экспериментальной группе повысился с 16,41 до 18,92 баллов ( $p < 0,01$  по критерию t-Стьюдента для зависимых выборок), что мы связываем с нормализацией уровня личностной тревожности в условиях информационно-коммуникативного обучения;
- повысился уровень коммуникации обучающихся экспериментальной группы с педагогом, на 6 % возросло количество школьников, считающих необходимым проведение дискуссий на уроках, что показывает их большую потребность во взаимодействии с педагогом.

Результаты апробации системы педагогической поддержки обучающихся говорят о ее эффективности, показывают возможность личностного развития обучающихся, а значит и необходимость проведения соответствующей педагогической работы.

Итак, современное компьютеризированное обучение должно быть нацелено на осуществление в повседневном учебном процессе дифференцированного подхода к обучающимся с разным уровнем личностной тревожности, своевременное оказание им необходимой помощи, способствовать развитию смысловой сферы и более полной реализации личностно-смыслового потенциала каждого обучающегося.



Тогда информационно-коммуникационные технологии станут хорошим помощником педагогу, помогут совершенствовать стиль его работы, повысят заинтересованность обучающихся и будут способствовать лучшей адаптации обучающихся с неадекватным уровнем личностной тревожности к учебному процессу.

### **Литература**

1. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
2. Радулевич Д.А. Педагогическая поддержка учащихся с симптомами личностной тревожности: возможность самостоятельного преодоления // Перспективы развития современной школы. – 2009. – № 3. – С. 29–32.
3. Решетникова О.Н. Горе от ума // Школьный психолог. – 2006. – № 8. – С. 41–45.
4. Селиванова Л.И. Эмоциональная поддержка пользователя в процессе компьютерного обучения: дис.... канд. психол. наук: 19.00.07. – Кострома, 1999. – 165 с.
5. Шимгаева А.Н. Феномен тревожности у подростков с нарушением зрения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.10. – Москва, 2007. – 22 с.



Тарасова С.Ю.

Социальные факторы психофизиологической  
дезадаптации младшего школьника

*На сегодняшний день многие авторы отмечают рост у младших школьников социально обусловленных нарушений нервно-психического здоровья. При этом повышается «физиологическая стоимость» учебной деятельности. Цель исследования – выявление закономерностей взаимосвязи между социально-психологическими и физиологическими показателями адаптации детей к условиям обучения в начальных классах. Определены наиболее информативные для оценки школьной дезадаптации у учащихся младших классов факторы опросника школьной тревожности Филлипса. Установлено, что риск формирования школьной тревожности и дезадаптации связан со статусным положением в ученическом коллективе, хорошей успеваемостью по основным предметам и прилежным поведением ребенка. Физиологическим маркером функционального состояния нервно-психического напряжения у этих детей является содержание кортизола в пробах слюны.*

*Индекс симпато-адреналового тонуса чувствителен в отношении нервно-психического перенапряжения у изолированных в ученическом коллективе детей с выраженными проявлениями поведенческого компонента школьных трудностей. Поэтому представляется целесообразным использование в условиях общеобразовательной школы психофизиологической батареи методик для выявления групп риска тревожности и дезадаптации.*

**Ключевые слова:** учебная деятельность, школьная дезадаптация, нервно-психическое напряжение, тревожность, социометрические индексы, необычность поведения, концентрация кортизола, симпато-адреналовый тонус.

Последние десять лет проблеме приспособления детей к обучению уделяют внимание представители разных научных дисциплин: врачи, физиологи, психологи, педагоги и др. [2, 10, 11]. Согласно статистике, у 20 % школьников растет социально обусловленная патология, а нервно-психически здоровые дети образуют 68,4 % от общего количества учащихся начальных классов [6, 11, 24, 30, 34]. Также ряд специалистов говорит об отрицательном влиянии современных, инновационных форм преподавания на психосоматическое состояние школьника [5, 11, 14].

Зачастую мы имеем дело с большим числом травмирующих обстоятельств, которые в сочетанном виде могут нарушать гармоничность развития личности



[10, 13, 21, 22, 23]. Поэтому проблема адаптации ребенка к школе требует системного, междисциплинарного подхода.

Обычно дезадаптация в младшем школьном возрасте проявляется в виде затруднения ребенка в учебной деятельности. Однако бывает, что внешним маркером является, например, экстравагантное, необычное поведение ребенка, которое в итоге становится не столько симптомом, сколько собственно формой приспособления (психологической защиты).

А какая батарея диагностических методик будет работать в массовой школе? В роли интегративного показателя здоровья хорошо зарекомендовали себя параметры variability ритма сердца, то есть индексы вариационной пульсометрии [3, 7, 8, 9, 12, 18, 31, 33, 35]. Повышенный индекс напряжения (ИН) свидетельствует о высокой «физиологической стоимости» учебной деятельности [15, 16, 17, 28]. Другой физиологический индикатор адаптации человека – концентрация кортизола в пробах слюны [13, 21, 22, 23].

Возможны варианты развития дезадаптации человека, когда негативные изменения систем организма уже присутствуют, но объективно еще не диагностируются. Тогда на помощь приходит психологическое тестирование [4]. Психологическое обследование способно выявить группу риска по школьной тревожности и дезадаптации. Удачным примером такого инструмента является опросник школьной тревожности Филлипса.

В этой связи нами было проведено лонгитюдное исследование учащихся младших классов, цель которого – выявление закономерностей взаимосвязи между социально-психологическими и физиологическими показателями адаптации детей к условиям обучения в младшей школе.

Поставленная цель исследования определила ее первоочередные задачи.

1. На основе лонгитюдного исследования определить психофизиологические показатели, наиболее чувствительные к состоянию дезадаптации у школьников младших классов.
2. На основе корреляционного анализа выявить социально-психологические показатели, наиболее сопряженные с физиологическими показателями нервно-психического перенапряжения у школьников младших классов.

### **Материалы и методы**

Для оценки нервно-психического напряжения используются психологические и физиологические методики: опросник школьной тревожности Филлипса, шкала явной тревожности для детей СМАС, социометрический тест в модификации А.Я. Каплана, измерение ИН симпато-адреналовый тонуса (САТ). Также нами исследуется концентрация кортизола в пробах слюны у учащихся, включенных в лонгитюдный эксперимент (школа 1). У классных руководителей взяты оценки успеваемости детей по математике, русскому языку (без помощи учительского журнала) и необычности поведения (причина в поведении учащегося, а не в его познавательных способностях).

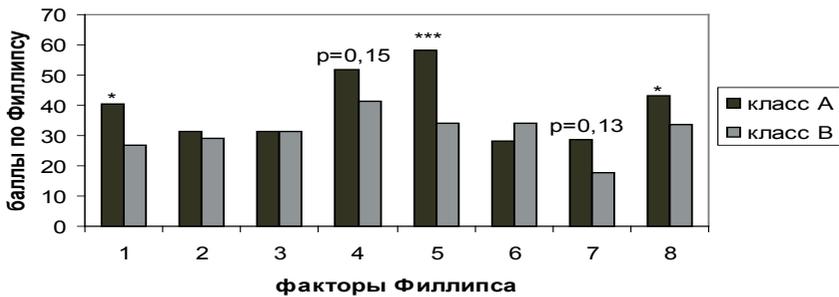


В нашем лонгитюдном обследовании принимало участие 140 младших школьников (с учетом 5 повторных исследований) 1996 и 1997 года рождения. В исследовании гормональной функции участвовал врач-эндокринолог из Института возрастной физиологии РАО.

**Результаты исследования и их обсуждение.**  
**Группы риска школьной тревожности и дезадаптации**  
**по факторам опросника Филлипса**  
**и их устойчивость во время обучения в начальной школе**

По результатам обследования при помощи опросника Филлипса видно, что в разных классах уровни тревожности по факторам различны. Покажем на примере сравнительного анализа классов А и В школы 2. Разницу картин тревожности в этих двух классах наглядно демонстрирует рисунок 1.

**Классы А и В школы 2**



Обозначения:

по оси X – порядковые номера факторов по Филлипсу

по оси Y – баллы по факторам опросника Филлипса.

**Рис. 1.** Средние значения факторов опросника Филлипса для учащихся классов А и В (школа 2)

На представленной диаграмме видно: различия между классами А и В статистически значимы по фактору 5 – Страх ситуации проверки знаний, по фактору 1 – Общая тревожность в школе, и по фактору 8 – Проблемы и страхи в отношениях с учителем [1]. Разница по шкале 4 – Страх самовыражения, и по шкале 7 – Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, приближается к значимой.

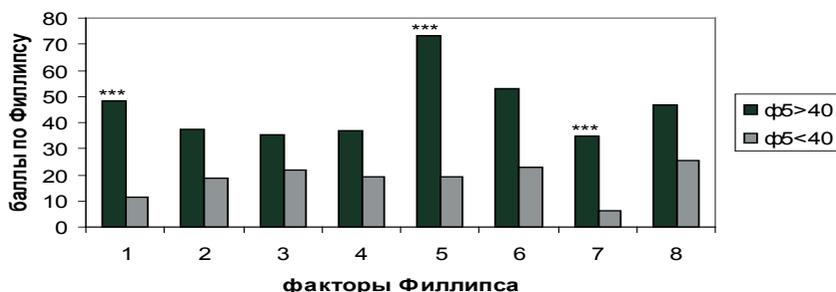
Разница картин тревожности в классе А и классе В, особенно статистически значимые различия по фактору 8 – Проблемы и страхи в отношениях с учителем, отчасти может объясняться тем, что за три года в классе А школы 2 сменилось 4 учителя. Поэтому общий уровень тревожности здесь существенно выше норматива [1].



Таким образом, усредненные показатели по отдельным шкалам в классах А и В различны. Можно предположить: фактор 5 – Страх ситуации проверки знаний, важен для оценки уровня школьной тревожности и дезадаптации.

С целью выделить детей группы риска школьной тревожности и дезадаптации мы поделили выборки четырех обследованных классов двух школ именно по фактору 5 – Страх ситуации проверки знаний, > 40 и < 40 баллов. Полученные в классе А школы 1 структуры уровней тревожности по факторам опросника Филлипса показаны при помощи диаграммы (рис. 2). В классе В школы 1 и в школе 2 результаты аналогичны.

### Класс А школы 1



Обозначения:

по оси X – порядковые номера факторов опросника Филлипса;

по оси Y – баллы по факторам опросника Филлипса.

**Рис. 2.** Средние значения факторов опросника Филлипса для учащихся класса А (школа 1), разделенных на две группы по выраженности фактора 5 (Страх проверки знаний): выше или ниже значения 40 баллов

Интересно, что обозначились похожие структуры уровней тревожности по факторам опросника Филлипса во всех четырех классах. Наиболее информативными для оценки уровня школьной тревожности и дезадаптации можно признать факторы опросника Филлипса: 1 – Общая тревожность в школе, 5 – Страх ситуации проверки знаний и 7 – Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.

По итогам лонгитюда подтвердилась информативность факторов 5 и 7 опросника Филлипса для выделения высокотревожных учеников и детей группы риска. По фактору 5 – Страх ситуации проверки знаний, в группу риска стабильно входит около 35 % учащихся.

Таким образом, фактор 5 – Страх ситуации проверки знаний опросника школьной тревожности Филлипса, можно признать наиболее информативным для оценки уровня дезадаптации учащихся младших классов.



### **Концентрация кортизола в пробах слюны как физиологический маркер школьной тревожности и дезадаптации**

Итак, существует группа риска школьной тревожности и дезадаптации, выявленная при помощи опросника Филлипса. А каковы же ее физиологические индикаторы? Одним из таких показателей может быть концентрация кортизола в пробах слюны. В нашем исследовании обнаружены корреляции для результатов психологических тестов и уровня концентрации кортизола в слюне. Выявлена невысокая, но значимая корреляция уровня концентрации кортизола в слюне и значений по шкале явной тревожности СМАС (класс А школы 1). Коэффициент корреляции Спирмена равен 0,46 при  $p < 0,05$ . В этом же классе А школы 1 обозначилась значительная степень связи практически по всем факторам опросника Филлипса (включая общее число несовпадений с ключом по всему тесту) с измерениями шкалы СМАС. Например,  $r = 0,83$  при  $p < 0,01$  для фактора 1 и СМАС,  $r = 0,76$  при  $p < 0,01$  для фактора 7 и СМАС.

В связи с наличием сильных связей между переменными двух психологических методик, мы считаем возможным рассмотреть корреляцию, полученную при обследовании класса Б школы 1. Общее число несовпадений с ключом по опроснику Филлипса в целом оказалось связано с уровнем концентрации кортизола в пробах слюны: коэффициент корреляции Спирмена равен 0,65 при  $p < 0,09$ .

Таким образом, концентрация кортизола в пробах слюны детей возрастает при актуальном состоянии школьной тревожности или дезадаптации. Чем вызвано такое состояние? Может быть, спецификой межличностных взаимоотношений в ученическом коллективе?

Обнаружены значимые корреляции для уровня концентрации кортизола в слюне и показателей социометрического индекса Востребованность ( $r = 0,68$  при  $p < 0,05$ ) и Статус ( $r = 0,62$  при  $p < 0,05$ ) в классе А школы 1 (коэффициент корреляции Спирмена). Индексы Востребованность и Статус показывают, насколько ребенок популярен среди сверстников: хотят ли с ним сидеть за одной партой, приглашать на праздники, дружить. Получается, популярные в классе дети, в то же время, демонстрируют наличие высокого содержания кортизола в слюне. Последнее, как мы уже видели, увеличивается при повышенной тревожности или дезадаптации. Следовательно, проявила себя группа риска, которую можно охарактеризовать следующим образом: ребята популярны среди одноклассников и обладают повышенной школьной тревожностью. Физиологическим маркером для этой группы риска является концентрация кортизола в пробах слюны.

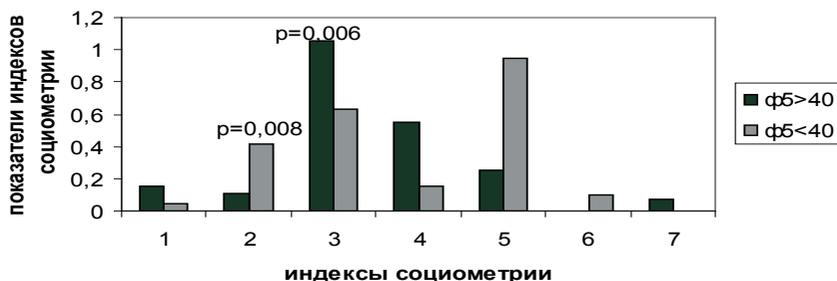
Трудно сказать, зависит ли повышенная тревожность от статусного положения в классе. Видимо, эта связь носит сложный характер и опосредована, в частности, успеваемостью по основным предметам – математике и русскому языку. Высокие притязания личности создают постоянное напряженное стремление к успеху [25]. Такое стремление становится эмоциональной нагрузкой и в рамках психосоматического единства обретает высокую физиологическую «цену».



### Картина взаимосвязи измерений социометрии и уровня школьной тревожности и дезадаптации

Мы сравнили величину социометрических индексов учащихся двух школ и их успехи по основным предметам при высокой и низкой тревожности. Получились аналогичные структуры связи социометрии и тревожности. Проиллюстрируем это на примере класса Б школы 1 (рис. 3).

#### Социометрия и структура тревожности в классе Б школы 1



Обозначения:

по оси X – порядковые номера индексов социометрии

по оси Y – числовые выражения социометрических индексов

**Рисунок 3.** Величина социометрических индексов для учащихся класса Б (школа 1), разделенных на две группы по выраженности фактора 5 (Страх проверки знаний): выше или ниже значения 40 баллов

У детей с показателем по 5-му фактору (Страх ситуации проверки знаний) > 40 баллов выше Статус (индекс 3 по оси X) в детском коллективе и меньше Изолированность (индекс 2 по оси X). То есть, высокотревожные пользуются большей популярностью в коллективе. Из литературных источников известно, что в младших классах «звезды», как правило, успешны в учебе и демонстрируют «прилежное» поведение [27]. Поэтому мы сравнили структуры взаимосвязи показателей по русскому языку, математике и необычности поведения для низкотревожных и высокотревожных учащихся – они тоже оказались похожи друг на друга. Высокотревожные дети лучше учатся и меньше демонстрируют необычное поведение.

Согласно мнению А.М. Прихожан, в младших классах авторитет учителя высок (2009). В нашем исследовании ценность успеваемости учеников для педагога подтверждается беседами с классными руководителями и представителями администрации образовательных учреждений. Исходя из вышесказанного, можно предположить: у учащихся начальной школы тревожность связана с полученной оценкой знаний.



Выше показано: величина социометрического индекса Статус значимо выше у высокотреховых детей (рис. 3). Проиллюстрируем примером выборки того же класса Б школы 1 динамику связи положения в коллективе и тревожности (коэффициент корреляции Спирмена) (табл. 1, 2).

Таблица 1

**Результаты корреляционного анализа факторов  
школьной тревожности опросника Филлипса  
и социометрических индексов Статус и Эгоцентричность  
в динамике в классе Б школы 1**

Измерение №	Связь Ф1 и Статуса	Связь Ф2 и Эгоцентричности	Связь Ф7 и Эгоцентричности
Измерение 1	n.s.	$r = 0,41$ при $p < 0,07$	$r = 0,38$ при $p < 0,09$
Измерение 2	$r = 0,46$ при $p < 0,03$	$r = 0,54$ при $p < 0,01$	$r = 0,44$ при $p < 0,05$
Измерение 3	$r = 0,76$ при $p < 0,01$	n.s.	n.s.

Таблица 2

**Результаты корреляционного анализа  
факторов опросника Филлипса и теста социометрии  
при третьем обследовании класса Б школы 1**

Индекс социометрии	Ф2	Ф7
Востребованность	$r = 0,66$ $p < 0,02$	$r = 0,71$ $p < 0,01$
Изолированность	$r = -0,67$ $p < 0,02$	$r = -0,63$ $p < 0,03$
Статус	$r = 0,71$ $p < 0,01$	$r = 0,66$ $p < 0,02$
Напряженность	$r = -0,7$ $p < 0,01$	$r = -0,69$ $p < 0,01$

С точки зрения социально-психологического смысла индексы Востребованность и Эгоцентричность близки Статусу. Как видно по итогам трех последовательных тестирований учащихся класса Б школы 1, Статус и Эгоцентричность динамически связаны с показателями факторов школьной тревожности Филлипса: Общая тревожность в школе (Ф1), Переживание социального стресса (Ф2), Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (Ф7). Вероятно, популярные в классе дети острее реагируют на любое развитие социальных контактов, прежде всего, с ровесниками. Кроме того, «звезды» обладают особенностями психофизиологической организации, снижающими приспособляемость к стрессогенным ситуациям.

Исследователи отмечают, статусным ученикам свойственны общительность и спокойствие, хорошие способности и успеваемость; девочкам – симпатичная внешность [27]. Наши опросы педагогов свидетельствуют – обычно для них привлекательны и комфортны именно такие дети. Требования взрослого, предъявляемые в конкретной социальной группе, определяют положение ученика в системе межличностных отношений. Для неблагоприятного положения характерны следующие



претензии: замечания классного руководителя, плохая успеваемость и нарушения дисциплины. Однако статус ребенка зависит не от какого-либо отдельного проявления его индивидуальности, а от оригинального их сочетания [27].

Таким образом, группа риска успешных, востребованных в коллективе детей устойчива во времени. Физиологическим маркером для этой группы риска является концентрация кортизола в пробах слюны.

**Взаимосвязь социометрических индексов и показателей  
поведения и успеваемости младших школьников.  
Индекс САТ – физиологический показатель дезадаптации  
у изолированных в классе детей с эксцентричным поведением**

В нашей работе делается попытка соотнести уровень нервно-психического напряжения детей с эффективностью их обучения и необычностью поведения. Мы учитываем также социальные факторы повышенного нервно-психического напряжения. Связь высокой Изолированности и необычного поведения (коэффициент корреляции Спирмена) существует в динамике в четырех из пяти обследованных классах двух школ. Например, в классе А школы 2 при измерении 2  $r = 0,53$  при  $p < 0,01$ , а в классе А школы 1 при измерении 3  $r = 0,59$  при  $p < 0,01$ .

Изолированность или «отверженность» в ученическом коллективе характеризуется пренебрежением со стороны одноклассников. Методами наблюдения и диагностического интервью показано, что школьник эмоционально переживает свои взаимоотношения с ровесниками [1, 27]. Такая ситуация ведет к формированию неадекватной, нестабильной самооценки, что находит выражение в поведенческих трудностях [29]. С проблемой отверженности в социальной группе специалисты увязывают проявления поведенческого компонента школьных трудностей (ШТ) у невротизированных, тревожных детей. Причем, поведенческий компонент определяют как систематическую демонстрацию необычного поведения у ребенка в школьной среде [31].

Результаты статистического анализа показали четыре наиболее устойчивые связи положения в классе и успеваемости-поведения младших школьников по всей выборке (коэффициент корреляции Спирмена).

Обнаружены невысокие, но значимые отрицательные связи популярности в коллективе и выраженности необычного поведения ребенка. В частности, для класса Б школы 2  $r = -0,61$  при  $p < 0,01$ . Невысокие, но значимые положительные корреляции получены для индекса социометрии Статус и успехов школьника по математике. Например, для класса В школы 2  $r = 0,43$  при  $p < 0,03$ . В иерархии мотивов учителя одно из первых мест занимает высокая успеваемость и дисциплина его учеников. Поэтому классный руководитель на протяжении 4-х лет начальной школы формирует у своих подопечных ценность высокой успеваемости и прилежного поведения. Следовательно, влияние педагога на межличностные предпочтения и отношения в классе достаточно велико. Вероятно, поэтому



социометрический индекс Статус в нашем исследовании выше у тех ребят, которые хорошо учатся и не ведут себя вызывающе.

Таким образом, выявлены учащиеся группы риска по школьной тревожности и дезадаптации – востребованные в коллективе, прилежные, хорошо успевающие дети. Физиологическим маркером функционального состояния нервно-психического напряжения у этих школьников является содержание кортизола в пробах слюны.

В каждом из пяти классов двух школ можно наблюдать изолированных в коллективе учащихся, у которых педагог стабильно отмечает выраженное необычное поведение (табл. 3). На протяжении всего времени обучения в начальной школе эти дети образуют около 4 % от числа всей выборки. Обратим внимание на экстремальные значения САТ (норматив 200 условных единиц) [9].

Таблица 3

**Усредненные показатели индекса вариационной пульсометрии и пульса для сильно изолированных в социальной группе детей**

Ученик	Пульс	Индекс САТ	Социометрический индекс Изолированность (0 – 1)	Оценка поведения (1 – 3)
1	107	727	0,68	3
2	105	479	0,78	3
3	98	308	0,46*	3
4	100	400	0,43	2
5	90	232	0,89	3

\*в этом классе самое большое значение индекса изолированность 0,46 условных единиц.

Собранный нами психологический анамнез, материалы тестирования и данные включенного наблюдения позволяют так описать данных учеников: «изгой» в своем классе, часто ведут себя неадекватно ситуации (к примеру, громко поют во время урока), не включены в игры сверстников. То есть, мы видим проявления поведенческого компонента ШТ. Но по результатам диагностики при помощи опросника Филлипса «отверженные» нетревожны. Видимо, скрывая тревогу от окружающих и от самого себя, ребенок вырабатывает мощные, но примитивные, грубые способы защиты. В качестве нестандартного, эксцентричного поведения могут выступать агрессивность, безразличие к текущим событиям, излишняя мечтательность, преувеличенная лень и др. [20]. Многие авторы интерпретируют такой феномен именно как вид тревожности, а по сути – психологической защиты [26].

Таким образом, индекс вариационной пульсометрии САТ чувствителен в отношении нервно-психического перенапряжения изолированных в социальной группе детей с яркими проявлениями поведенческого компонента ШТ.



### **Выводы**

Выявлены информативные для оценки школьной тревожности и дезадаптации у учащихся младших классов факторы опросника Филлипса: 1 – Общая тревожность в школе, 5 – Страх ситуации проверки знаний, 7 – Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.

Наиболее информативным для оценки школьной тревожности и дезадаптации у учащихся младших классов является фактор 5 опросника Филлипса – Страх ситуации проверки знаний.

Выявлены дети группы риска по формированию школьной тревожности и дезадаптации в младших классах. Риск формирования школьной тревожности и дезадаптации связан со статусным положением в ученическом коллективе, хорошей успеваемостью по основным предметам и прилежным поведением.

Уровень концентрации кортизола в пробах слюны является физиологическим показателем нервно-психического перенапряжения у младших школьников группы риска по формированию школьной тревожности и дезадаптации.

Индекс вариационной пульсометрии САТ чувствителен в отношении нервно-психического перенапряжения у изолированных в ученическом коллективе детей с выраженными проявлениями поведенческого компонента школьных трудностей.

### **Литература**

1. Альманах психологических тестов. – М., 1996.
2. Ахвердова О.А., Голушанян К.С., Боев И.В. Влияние эколого-химической среды обитания на психологическое и психическое здоровье подростков // Здоровьесберегающие технологии в системе общего образования Ставропольского края. – Ставрополь, 2003.
3. Баевский Р.М., Берсенева А.П. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний. – М., 1997.
4. Ботникова Е.А. Соматический и психоэмоциональный статус учащихся образовательных школ города и села / Ижевская государственная медицинская Академия. – Ижевск, 2004.
5. Голушанян К.С. Среда жизнедеятельности и аномальная личностная и поведенческая изменчивость // Журнал практикующего психолога. – 2009. – Выпуск 15.
6. Заваденко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. – М., 2001.
7. Калиниченко И.А. Вариабельность сердечного ритма у школьников разных соматотипов // Тезисы докладов IV Всероссийского симпозиума с международным участием «Вариабельность сердечного ритма: теоретические аспекты и практическое применение». – Ижевск, 2008.
8. Калюжный Е.А., Данилина Р.А., Кузьмичев Ю.Г., Харитонов Л.П., Крылов В.Н., Сабурцев С.А. Функциональная адаптация младших школьников совре-



- менного образования с учетом фактора одаренности // Тезисы докладов IV Всероссийского симпозиума с международным участием «Вариабельность сердечного ритма: теоретические аспекты и практическое применение». – Ижевск, 2008.
9. Каплан А.Я. Вариабельность ритма сердца и характер обратной связи по результату операторской деятельности у человека // Журнал высшей нервной деятельности. – 1999. – Т. 48.
  10. Кайгородова Н.З. Эколого-физиологические аспекты исследования особенностей адаптации первоклассников к школе: дис.... д-ра биол. наук. – Барнаул, 2010.
  11. Колесникова И.А. Особенности формирования здоровья и физической подготовленности детей и подростков в период школьного обучения: автореф. дис.... канд. мед. наук. – Архангельск, 2008.
  12. Котельников С.А., Ноздрачев А.Д., Одинак М.М. и др. Вариабельность ритма сердца: представления о механизмах // Физиология человека. – 2002. – Т. 28. – № 1.
  13. Кубасов Р.В., Ткачев А.В., Поскотинова Л.В. и др. Особенности гормонального статуса у детей младшего школьного возраста на Европейском Севере // Физиология человека. – 2003. – Т. 29. – № 5.
  14. Малых Т.В. Вариабельность сердечного ритма как индикатор функциональных систем организма детей младшего школьного возраста: дис.... канд. биол. наук. – Ижевск, 2005.
  15. Малых Т.В., Воронина Г.А. Вариабельность сердечного ритма как индикатор функциональных состояний организма детей младшего школьного возраста // Тезисы докладов IV Всероссийского симпозиума с международным участием «Вариабельность сердечного ритма: теоретические аспекты и практическое применение». – Ижевск, 2008.
  16. Марчик Л.А., Никитина Е.О. Функциональное состояние подростков 14–15 лет и его динамика под влиянием учебной нагрузки // Тезисы докладов IV Всероссийского симпозиума с международным участием «Вариабельность сердечного ритма: теоретические аспекты и практическое применение». – Ижевск, 2008.
  17. Миронова Т.Ф., Давыдова Е.В., Калмыкова А.В., Соколова Т.А. Анализ вариабельности сердечного ритма в клинической практике. Перспективы и возможности // Тезисы докладов IV Всероссийского симпозиума с международным участием «Вариабельность сердечного ритма: теоретические аспекты и практическое применение». – Ижевск, 2008.
  18. Михайлов В.М. Вариабельность сердечного ритма. Опыт практического применения. – Иваново, 2000.
  19. Мясичев В.Н. Личность и неврозы. – Л., 1960.
  20. Новикова Е.В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков // Проблемы психодиагностики обучения и развития школьников. – М., 1985.
  21. Поскотинова Л.В., Кривоногова Е.В., Арасланова Л.И., Ткачев А.В. Вегетативное обеспечение психоэмоционального фона у детей-подростков на юге



- Архангельской области // Тезисы доклада Международного симпозиума «Вариабельность сердечного ритма: теоретические аспекты и практическое применение». – Ижевск, 2003.
22. Поскотина Л.В., Демин Д.Б., Кубасов Р.В. и др. Сердечно-сосудистая регуляция и соотношение тестостерона и кортизола в слюне при физической нагрузке у мальчиков-подростков // Сб. научных трудов I Съезда физиологов СНГ / под ред. Р.И. Сепиашвили. – М., 2005.
  23. Поскотина Л.В. Вегетативная регуляция ритма сердца и эндокринный статус подростков и молодых лиц в условиях Европейского Севера России: автореф. дис.... д-ра биол. наук. – Архангельск, 2009.
  24. Прасолова О.В. Влияние инновационных форм обучения на психосоматическое здоровье и состояние адаптационных систем школьников: автореф. дис.... канд. биол. наук. – Ставрополь, 2005.
  25. Прихожан А.М. Переживание и ненасыщаемые потребности в контексте концепции Л.И. Божович // Журнал практического психолога. – М., 2008. – № 5.
  26. Прихожан А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. – М., 2009.
  27. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб., 1999.
  28. Смагулов Н.К., Старикова А.Е., Смагулов М.Н., Шандаулов А.Х. Физиологическая оценка адаптации детей к обучению в школах нового типа // Тезисы докладов IV Всероссийского симпозиума с международным участием «Вариабельность сердечного ритма: теоретические аспекты и практическое применение». – Ижевск, 2008.
  29. Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. – М., 1995.
  30. Тимербулатов И.Ф., Юлдашев В.Л., Зулькарнаев Т.Р., Сафина Р.Б., Муратшина Я.Б. Структура невротических расстройств у школьников // Обзор психиатрии и медицинской психологии. – 2008. – № 3.
  31. Хрулева Л.В. Психофизиологические детерминанты школьных трудностей: дис.... канд. биол. наук. – Ярославль, 2004.
  32. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 2001.
  33. Gorman J.M., Sloan R.P. Heart rate variability in depressive and anxiety disorders // *Am. Heart J.* – 2000. – Vol. 140. – Suppl. 4.
  34. Henningsen P., Meinck H.M. Specific phobia is a frequent non-motor feature in stiff man syndrome. Department of Psychosomatic Medicine, University Hospital, Heidelberg, Germany. *J. Neurol Neurosurg Psychiatr.* 2003. – 74 (4).
  35. Zachariac R., Jogensen M.M. et al. Autonomic and physiological responses to an acute physiological stressor and relaxation: the influence of hypnotizability and absorption // *Int. J. Clin. Exp. Hyp.* – 2000. – Vol. 48. – N 4.



Зайцева Л.А.

## Понятие выбора в современной психологической науке

*Статья посвящена анализу представлений о выборе в зарубежной и отечественной психологии, выделению характеристик выбора с позиции различных психологических подходов и направлений, систематизации характеристик выбора по ряду критериев.*

**Ключевые слова:** *выбор, выбор невроза, выбор невротика, выбор направления собственной жизни, типы выбора, здоровое развитие личности, выбор преобладающей потребности, сценарный выбор, свобода выбора, волевой выбор, деятельность выбора, ситуация выбора, выбор возможностей, выбор как регуляция жизнедеятельности, способы изучения выбора, характеристики выбора.*

Быстрый темп современной жизни и стремительные социальные изменения постоянно ставят человека перед необходимостью выбирать. В психологии выбор чаще исследуется с точки зрения его результата, чем с точки зрения его процесса; в то время как отдельные процессуальные характеристики выбора обозначены теоретически, но недостаточно изучены эмпирически. Сложившаяся в психологической науке и практике ситуация необходимо требует тщательного эмпирического исследования выборов, совершаемых личностью. Между тем необходимым условием экспериментального изучения всякого психологического феномена является его теоретическое определение. В целях решения названной задачи и была осуществлена систематизация имеющихся в отечественной и зарубежной психологической литературе представлений о выборе.

В наиболее общем виде выбор рассматривается нами как выработка субъектом решения в ситуации сравнения различных альтернатив. В социологии изучается выбор уровня и стиля жизни [14], в философии – выбор личностью собственной сущности, жизненных перспектив и смыслов [5]. В зарубежной и отечественной психологии выбор рассматривается с позиции различных ее подходов и направлений.

В рамках психодинамического направления выбор рассматривается как стиль, детерминированный физиологией и онтогенезом человека. В работах З.Фрейда была отмечена связь особенностей выбора с характером психосексуального развития, взаимоотношений с родителями, защитных механизмов и способности к сублимации [7]. Психоаналитики чаще рассматривают выбор невроза [11] и выбор объекта любви [12]. «Этот процесс есть неинтеллектуальная процедура выбора между различными и равно осуществимыми возможностями. Выбор



объекта любви носит необратимый и определяющий характер, который субъект совершает в некий решающий момент своей истории» [12]; он связан с изменениями в личности субъекта [22]. Таким образом, выбор предопределен физиологической организацией и личной историей, неинтеллектуален, необратим, оказывает влияние на всю дальнейшую жизнь человека.

В своей психологической концепции К. Хорни рассматривает выбор невротика. Этот выбор обусловлен преобладающим способом преодоления базальной тревожности, а именно: 1) подчинением мнению других; 2) прямым утверждением какой-либо своей, возможно нереальной, программы развития; 3) избеганием проблемы выбора как таковой; 4) получением любви любой ценой; 5) навязчивой страстью к накопительству [25]. Также К. Хорни отмечает, что выборы мужчин и их большие достижения в общественной и профессиональной жизни обусловлены «завистью к материнству» [7]. Выбор глобален, физиологичен, патологичен, зависит от пола.

В индивидуальной психологии А. Адлера выбор обусловлен балансом неполноценности-превосходства, уровнем социальной адаптации, порядком рождения, способностью к кооперации. Выборы нормального человека есть реализация его жизненного стиля и движение на пути осуществления общественно-полезной деятельности. Плохая социальная адаптация ведет к развитию чувства неполноценности, преодоление которого связано с появлением комплекса превосходства. Вместе с тем, лишь сочетаясь со способностью человека к сотрудничеству, мотивация превосходства может обеспечить успех. Личность выбирает некоторое направление собственной жизни, при этом она с одной стороны испытывает влияние своих индивидуальных особенностей и семейных ролей, а с другой – должна обладать некоторыми способностями для достижения успеха [1]. Выбор глобален, связан с мотивацией успеха.

Различия между людьми в способности выбирать отмечаются в коллективной психологии К.Г. Юнга [28]. Он говорит о существовании двух типичных установок по отношению к объекту восприятия: интроверсия и экстраверсия, которые, оказываясь связанными с преобладанием одного из четырех когнитивных процессов, конкретизируются в восьми личностных типах, каждый из которых имеет отличительные способы выбора.

1. Выбор личности экстравертно-интуитивного типа отличается наличием выжидательной установки созерцания и всматривания.
2. Выбор личности экстравертно-мыслительного типа осуществляется исходя из объективно-ориентированной интеллектуальной формулы; верно все, что ей соответствует.
3. Выбор личности экстравертно-чувствительного типа осуществляется исходя из чувств, адаптированных воспитанием к объективным ситуациям и общезначимым ценностям.
4. Для выбора экстравертно-ощущающей личности решающими являются те объекты, которые вызывают наиболее сильные ощущения.



5. Выбор личности интровертно-интуитивного типа осуществляется на основе внутренних бессознательных образов, при учете моральной и эстетической стороны будущего поступка, это выбор мистика-мечтателя или художника.
6. Выбор интровертно-мыслительной личности осуществляется на основе собственных идей.
7. В выборе интровертно-чувствующей личности глубокие внутренние чувства прорываются наружу в виде поступков.
8. Выбор личности интровертно-ощущающего типа осуществляется исходя из того, как объективное раздражение, существующее в данный момент, отражается субъектом: он «бывает вынужден поступать в соответствие со своим бессознательным образом» [28].

Здесь выбор индивидуален и личностен.

В психологии самоактуализации А. Маслоу выбор есть необходимый элемент здорового развития личности. В каждый момент своей жизни человек пребывает в состоянии выбора, «будучи вынужден выбирать между безопасностью и развитием. При этом любой выбор может быть мудрым: с точки зрения развития или с позиции самозащиты» [15, с. 75]. Личность перебирает наличные потребности и решает, какие и насколько должны быть удовлетворены в первую очередь. Остановившись на удовлетворении низших потребностей, человек остается в безопасности, стремясь к развитию и самоактуализации, личность выбирает поведение, ведущее к удовлетворению высших и мета-потребностей. Выбор характеризуется зависимостью от иерархии потребностей конкретной личности, постоянен, мудр.

В когнитивизме (Дж. Келли) выбор может быть рассмотрен как результат сортировки альтернативных конструктов. Личность ограничивает имеющиеся альтернативные конструкты (гипотезы) до наиболее приемлемого для данной ситуации количества и решает, какие альтернативы могут быть использованы. В течение всей жизни личность сортирует конструкты (альтернативы) до тех пор, пока не найдет параметры для своих будущих выборов. Таким образом, смена конструктов неизбежно ведет к изменению критериев совершения выборов [26]. Выбор избирателен, ограничен, задан системой используемых личностью конструктов.

Согласно теориям мотивации зарубежной психологии (Дж. Атkinson, Г. Хекхаузен) личность совершает выбор, исходя из преобладающего мотива. Преобладание мотива эмпирически рассчитывается как весовой коэффициент для привлекательности решения задачи. Это результирующая валентность – произведение пользы (ценности) события и ожидания (вероятность возникновения) значимого события: успеха или неудачи. В валентности можно выделить силу мотива достижения успеха или избегания неудачи и привлекательность достижения успеха или избегания неудачи при решении данной задачи. Ожидание раскладывается на оценку собственной способности и осознаваемую трудность задачи [24]. Таким образом, выбор ситуативен, зависит от доминирующей мотивации и самооценки.



В сценарной теории Э. Берна выбор может осуществляться на основе сценария, часто бессознательно переданного родителями своим детям в виде некоторых жестко закрепленных образцов поведения. Сценарий формируется в детстве (до 5–6 лет) и связан со всеми компонентами личностей родителей. «Мотивирующее воздействие при построении жизненного плана исходит от Ребенка родителя противоположного пола. Взрослое состояние родителя того же пола дает человеку образцы, программу поведения. Родительские состояния двух родителей наделяют его правилами и предписаниями поведения, которые составляют его антисценарий» [3, с. 11]. Важно желание родителей передать и возможность ребенка принять сценарий. Так сценарное поведение обеспечивает человека возможностью совершать выборы по данной родителями модели, однако активная личностная позиция выбирающего делает возможным преодоление сценария и управление своей жизнью [3].

Тесно связанной со сценарной теорией является проблема возможности управления своей судьбой и совершения независимых поступков. Она рассматривается многими учеными с точки зрения свободы выбора, свободы воли, возможности измениться к лучшему. Решением этого вопроса является как признание свободы человека, так и провозглашение необходимого характера нашей жизни. Несвобода выбора есть результат ложного самоотжествления: человек не может выбрать, каким Я ему быть, так же как он не может выбрать, каким Я он хотел бы быть: выбирает ситуация [17]. Здоровое же развитие личности есть «бесконечная цепочка ситуаций свободного выбора, в которой человек пребывает в каждый момент своей жизни» [15, с. 75]. Очень значимым является ощущение открытого выбора – когда человек свободен – «стать самим собой или спрятаться за фасадом, ... жить или умереть» [28, с. 244]. Общество должно предоставить человеку возможность такого выбора [1], но только сам человек может сделать этот выбор: только признание наличия субъективного выбора делает людей свободными [28]. Свободными не только от, но и для – свободными стать независимым; свободными быть многим, а не обладать многим [23], свободными, чтобы созидать самих себя [16], чтобы обрести смысл своей жизни, ясно представлять и достигать цели [21]. Важным моментом оказывается пробуждение человека: переход от «должен» к «я должен», к обретению истинной самостоятельности [16], к постижению смысла жизни [21]. «Судьба каждого человека определяется, в первую очередь, им самим, его умением мыслить и разумно относиться ко всему происходящему в окружающем мире. Человек сам планирует собственную жизнь» [3, с. 173]. Таким образом, выбор свободный, осмысленный и осознанный, обуславливает самостоятельность, ответственность, развитие личности. Трудности на пути самопознания и саморазвития заставляют человека делать выборы заданные извне (например, сценарные).

В рамках культурно-исторического подхода Л.С. Выготского выделены реакция выбора и волевой выбор. Первый – проявление функций организма, борьба за общее двигательное поле, живой процесс возникновения, установления, замыкания



реакции, результирующийся в некотором движении. Здесь нет истинного волевого выбора. Накопление личностного опыта и возникновение мотивов лежит в основе возможности выбирать по воле. При волевом выборе роль личности максимальна: она активно разрешает борьбу мотивов за осуществление той или иной деятельности. Основными характеристиками волевого выбора являются его большая сложность и более раннее осуществление (еще до действия) по сравнению с реакцией выбора [6]. Истинный выбор характеризуется присутствием воли, сложностью, до действительностью, мотивированностью, зависимостью от опыта личности.

В деятельностной теории выбор определяется как «сложно организованная деятельность, имеющая свою мотивацию и операциональную структуру, обладающая внутренней динамикой, чувствительная к особенностям объекта и регулируемая со стороны субъекта» [13, с. 98]. На основе наличия альтернатив выбора и критериев для их сравнения различаются простой, смысловой и личностный выборы.

1. Простой – есть деятельность принятия решения в ситуации сравнения ряда альтернатив по известному субъекту критерию. Выбор интуитивен, автоматизирован, свернут, не зависит от личностных характеристик; предстает как запрограммированный механический акт, решающий задачи оптимизации на основе заданного алгоритма.
2. При смысловом выборе субъект сопоставляет качественно разные альтернативы для нахождения имеющих определенный смысл оснований. Выбирая, личность каждый раз заново осуществляет сравнительно развернутую деятельность, отбрасывая отдельные жизненно необходимые отношения без достаточно рационального основания, рискованно.
3. Личностный или экзистенциальный выбор осуществляется в критических жизненных ситуациях, когда субъекту не даны ни критерии сравнения альтернатив, ни сами альтернативы. Этот выбор имеет очень сложную операциональную структуру. Построение альтернатив выбора и готовность личности к наибольшему числу вариантов событий обеспечиваются внутренними личностными предпосылками [13].

В рамках деятельностной парадигмы выбор наделяется альтернативностью, личностностью, мотивированностью, наличием динамичной, развернутой и сложной структуры.

В личностно-деятельностном подходе считается, что наличие нескольких конкурирующих видов деятельности требует от личности осуществления ценностного выбора. А.Г. Асмолов характеризует ценностный выбор свободным оперированием со смыслами и ценностями: в жизненно важных ситуациях личность преобразует, а в критических – создает новые смыслы и ценности [2]. Итак, ценностный выбор основан на активной и действующей позиции личности, характеризуется наличием у человека способности к рефлексии ценностно-смысловых образований и их гибкой коррекции.

В рамках подхода, связывающего выбор и самосознание личности, В.Ф. Сафин предлагает понятие «ситуации выбора» как «конкретной формы проявления



самосознания, сознательно направляемого субъектом на определенные цели, подбор средств и способов их достижения» [19, с. 78]. Ситуация выбора определяет восхождение на более высокий уровень развития личности; ее результатом является трансформация намерения в осмысленную цель. В зависимости от расширения или свертывания социальных контактов В.Ф. Сафин различает позитивный и негативный выбор; в зависимости от предполагаемого времени реализации цели – стратегический, тактический и ситуативный выбор. Выбор протекает в форме решения и претворения его в жизнь на основе осознания и соотнесения субъектом своего «хочу», «могу», «имею» и тех требований, которые предъявляет человеку социальная среда. Опыт не достижения целей приводит к осознанию человеком противоречий между сущностными силами. Разрешение этих противоречий осуществляется путем трансформации – при совпадении смыслов – групповых или общественных потребностей, возможностей, требований в личностные образования данного субъекта; что является содержанием психологического механизма самоопределения личности [19]. Таким образом, выбор личностный, сознательный и самосознательный, целевой, смысловой, обусловленный особенностями конкретной социальной среды, обеспечивающий самоопределение человека, требует учета средств, способов, времени достижения цели.

Реализуя подход, рассматривающий выбор в контексте возможностей, А.А. Комлев определяет выбор как набор возможностей, как динамический процесс предпочтения одной из веера наличествующих возможностей, как результат выборной деятельности – оформленную в решение максимально соответствующую достижению цели возможность. Выбор осуществляется исходя из известных, потенциально познаваемых человеком возможностей. Жизненный выбор, отличающийся временной масштабностью, актуализирующийся в точках перехода субъекта в качественно новое состояние и являющийся переломным моментом на его жизненном пути, подразделяется на экзистенциальный, моральный и социальный выборы [10]. Здесь выбор ограничен опытом познания, динамичен и одновременно статичен, оптимален.

Регулятивный подход к анализу психических явлений постулирует специфичность выбора на каждом из уровней регуляции жизнедеятельности, предлагает по содержанию различать следующие выборы.

1. Выбор как регуляция нервных сигналов – индивид в зависимости от строения собственных органов совершает те или иные движения и действия.
2. Выбор как исполнение обусловленного восприятием движения; характеризуется отсутствием намерения, перебора альтернатив и подконтрольности целостному субъекту.
3. Выбор вариантов действия на основе речемыслительной регуляции. Личность, исходя из собственных мотивов и целей, выбирает произвольно, сознательно, преднамеренно. Она управляет выбором посредством слов и мыслей, однако ограничена имеющимися степенями свободы.



4. Выбор на уровне воли, отличается необходимостью выбора альтернативы среди разных вариантов программ, относящихся к одному и тому же уровню психически отраженной иерархии ценностей. Личность осуществляет выбор целой деятельности, что требует от нее включения силы воли и значительных волевых усилий [4]. Таким образом, волевой выбор отличается произвольностью, преднамеренностью, сознательностью, осознанностью, подчиненностью субъекту.

Теории принятия решений традиционно рассматривали выбор в ситуациях решения сенсорных (Забродин Ю.М.) и мыслительных (Тихомиров О.К.) задач, а в последние годы – и в ситуациях риска (Д. Канеман, А. Тверски, Е.А. Савина, Х.Т. Ванг). При решении сенсорных и мыслительных задач личность действует во внутреннем плане с чувственными и умственными образами, оценивает вероятность дачи правильного ответа/достижения результата, стремится выбрать самый оптимальный способ решения. Совершению большего количества удачных выборов способствует тренировка. Успех, таким образом, зависит и от качеств личности, и от упражняемости индивидуальных свойств [7, 20]. В исследованиях особенностей выбора в ситуациях риска было обнаружено влияние содержания задачи (фрейминг-эффект) на принятие рискованного решения. Этот культурно-универсальный механизм чаще наблюдается в женской выборке, чем мужской [9, 19]. Основные особенности выбора здесь – оптимальность, правильность, зависимость от содержания задачи, половых и личностных особенностей, уровня тренированности выбирающего.

Проявленный нами исследовательский интерес к проблеме выбора требует обзора методических приемов его изучения. Могут быть предложены следующие способы изучения выбора.

1. Экспериментальный. Здесь исследуемым задается некоторая экспериментальная ситуация: по активности человека и по способу ее разрешения делаются выводы о поведении в ситуации выбора.
2. Естественный. Выбор изучается исходя из особенностей социальной ситуации развития: исследуются способы мышления и поведения конкретной социально-возрастной группы: например, школьники, студенты, выпускники педагогического университета, молодые специалисты-медики.
3. Изучения выбора через исследование ответов, задаваемых инструкцией в тестовой форме.
4. Исследование жизненного выбора личности в условиях смены ценностей и смысла жизни в результате различных жизненных событий, таких как болезнь, любовь, брак, рождение ребенка.

Таким образом, выбор это и процесс, и результат этого процесса. В рамках различных психологических направлений и подходов выбор определяется и изучается по критериям сфер личности (личностный, мотивированный, ценностно-смысловой, неинтеллектуальный, свободный, преднамеренный, целевой, ограниченный опытом познания и организацией этого опыта); участия сознания (сознательный,



самосознательный), уровня психической регуляции поведения и деятельности человека (волевой, произвольный); индивидуальных особенностей человека (физиологичный, онтогенетичный, патологичный); эффективности выбора (оптимальный), наличия альтернатив выбора (альтернативный, избирательный), структуры (динамичность, развернутость и сложность структуры), обратимости (необратимый) и масштаба (глобальный).

Выбор есть в различной степени осознанный процесс выработки личностью решения на основе сравнения в конкретной временной ситуации различных альтернатив. Завершенность выбора оценивается, главным образом, по наличию результата, а не по временным рамкам и не по стадийности. Динамика выбора рассматривается в контексте уверенности субъекта в собственном выборе, появления сомнений в предпочтении той или иной альтернативы.

### **Литература**

1. Адлер А. Наука жить. – Киев: Port-royal, 1997. – 288 с.
2. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе: учебно-методическое пособие. – М.: МГУ, 1986. – 96 с.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – Минск: Попурри, 2000. – 507 с.
4. Веккер Л.М. Психические процессы. – Т. 3. – Ленинград: ЛГУ, 1981. – 326 с.
5. Выбор // Философский энциклопедический словарь / Составители Губский Е.Ф., Кораблева Г.В., Лутченко В.А. – М.: Инфра-М, 1999. – 576 с.
6. Выготский Л.С. Психология. – М.: Эксмо-пресс, 2002. – 1008 с.
7. Джанерьян С.Т. Методические указания по спецкурсу «Профессиональное развитие личности». – Ростов-на-Дону: РГУ, 1998. – 43 с.
8. Забродин Ю.М. Фришман Е.З., Шляхтин Г.С. Особенности решения сенсорных задач человеком. – М.: Наука, 1981. – 200 с.
9. Канеман Д., Тверски А. Рациональный выбор, ценности и фреймы // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 4. – С. 31–42.
10. Комлев А.А. Жизненный выбор человека: виды и факторы влияния в аспекте возможностей / Мир психологии. – 2004. – № 4 – С. 41–51.
11. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Выбор невроза // Словарь по психоанализу. – М.: Высшая школа, 1996. – С. 114–115.
12. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Выбор объекта // Словарь по психоанализу. – М.: Высшая школа, 1996. – С. 115–116.
13. Леонтьев Д.А., Пилипенко Н.В. Выбор как деятельность // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 97–110.
14. Лоусон Т., Брод Дж. Выбор // Социология. А-Я. Справочники. – М.: Гранд, 2000. – С. 46.
15. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Ваклер, 1997. – 304 с.
16. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. – М.: МГУ, 1990. – 304 с.



17. Орлов А.Б. «Эмпирическая» личность и ее структура // Психология самосознания. – Самара.: БАХРАХ-М, 2000. – С. 156–173.
18. Савина Е.А., Ванг Х.Т. Выбор и принятие решения: риск и социальный контекст // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 23–30.
19. Сафин В.Ф. Психология самоопределения: учебное пособие. – Свердловск: Изд-во Свердловского государственного университета, 1986. – 141 с.
20. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. – М.: Изд-во Московского государственного университета, 1969. – 304 с.
21. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
22. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. – Минск: Попурри, 2001. – 480 с.
23. Фромм Э. Искусство любить. – СПб.: Азбука, 2002. – 224 с.
24. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1986. – 392 с.
25. Хорни К. Самоанализ. Психология женщины. Новые пути в психоанализе. – СПб.: Питер, 2002. – 480 с.
26. Хьелл Л. Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 1997. – 608 с.
27. Шопенгауэр А. Афоризмы. Максимумы. Мысли. – М.: АСТ, 2001. – 445 с.
28. Юнг К.Г. Психологические типы. – Минск: Попурри, 1998. – 656 с.



## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Терехин В.А., Евецкая С.В.**

### Исследование коммуникативной компетентности специалиста сферы социально-культурного сервиса

*В статье раскрывается сущность и понятие «коммуникативная компетентность», в качестве подструктур которой выделяют: толерантность и навыки межличностного общения, конфликтологическую компетентность. Приведены результаты эмпирического исследования коммуникативной компетентности и ее формирования в процессе профессиональной подготовки.*

**Ключевые слова:** компетентность, профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, компетенции, коммуникативные умения.

Динамично развивающейся сфере сервиса ежегодно требуется большое количество высококвалифицированных специалистов. От квалификации персонала в большей степени зависит эффективность работы сервисных предприятий, конкурентоспособность предоставляемых услуг, как следствие, постоянно повышаются требования к уровню подготовки и переподготовки специалистов сферы сервиса, которые, по мнению М.Д. Молева, должны владеть «профессиональными технико-технологическими знаниями, методами использования новых инновационных технологий, навыками организационно-управленческой деятельности» [1, с. 211].

Способность специалиста сферы сервиса эффективно выполнять свои функции, быть мастером и профессионалом зависит от определенных его качеств. Все они во взаимосвязи характеризуются общим понятием – профессиональная компетентность.

Профессиональная компетентность характеризуется сформированностью единого комплекса знаний, навыков, умений, психологических особенностей (качеств), профессиональных позиций и акмеологических инвариантов, где знания, навыки и умения можно представить как ролевые характеристики профессиональной компетентности, а все остальные компоненты указывают на отношение специалиста к деятельности и на его индивидуальность [2].

Будучи интегративным образованием, профессиональная компетентность состоит из компонентов, которыми являются компетенции [3]. Компетенции – это интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, способность человека реализовать на практике свою



компетентность. Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, получили название «ключевых». Ключевые компетенции определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций. Одни и те же ключевые компетенции обеспечивают продуктивность различных видов деятельности [3].

В структуре профессиональной компетентности особое внимание уделяется исследованию такого компонента, как коммуникативная компетентность. Авторы определяют ее как «ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения» (Емельянов Ю.Н., 1985) [4]; «совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения» (Петровская Л.А., 2007) [5]; «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми» (Крылов А.А., 2007) [6].

Коммуникативная компетентность личности, на взгляд Е.В. Руденского, складывается из следующих способностей:

- способность давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;
- социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации;
- «вживаться» в социально-психологическую атмосферу коммуникативной ситуации;
- осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации [7].

Коммуникативная компетентность для специалиста в области сервиса выступает одной из основных составляющих профессиональной компетентности. Участвуя в совместной деятельности, производители сервисного продукта и потребители становятся субъектами взаимоотношений, соисполнителями деятельности, а сама она приобретает характер взаимодействия. Важным средством такого взаимодействия выступает общение, коммуникативное взаимодействие, которое, по мнению С.Н. Коробковой, В.И. Кравченко, С.В. Орлова, И.П. Павловой, является отличительной особенностью сервисной деятельности [8]. Важным результатом такого взаимодействия выступает преодоление барьера и процесс формирования доверия к партнеру.

Коммуникативная компетентность означает, что специалист в сфере сервиса должен уметь делать социально-психологический прогноз ситуации общения; уметь тактически и стратегически выстраивать свои отношения с участниками делового общения, опираясь на знание особенностей коммуникативного процесса, средств общения (вербальные, невербальные), коммуникативных типов партнеров, приемов влияния на людей (уметь создать образ, вызывающий доверие и ощущение надежности, для чего необходимо тщательно проработать свой имидж), уметь «подать» себя в определенном ракурсе (самопрезентация). Кроме того, специалист в области сервиса должен уметь максимально точно



определять потребности субъекта общения (партнера, клиента, потребителя); выстраивать беседу с потенциальным потребителем, опираясь на интересы собеседника, а не на свои собственные; стараться говорить то, что хотел бы услышать собеседник.

Как отмечает Е.В. Руденский, коммуникативные умения формируются двумя путями: в ходе разнообразной социальной практики, в которую личность включена, и в ходе специальной подготовки к общению. По его мнению, коммуникативные умения – это «синтез общепсихологических, социально-психологических и специально-профессиональных качеств личности» [7, с. 96].

По мнению Д.М. Рамендика, С.П. Слаквы, О.В. Солонкиной, во взаимоотношениях с клиентами работникам контактных служб необходимо проявлять следующие коммуникативные умения: говорить, слушать, слышать, понимать, обеспечивать принятие передаваемой информации, коммуникативный контроль, гибкость стиля общения, понимание языка жестов, умение распознавать формы психологической защиты в общении с клиентом, соблюдать нравственные эталоны в общении с клиентом [9].

Таким образом, коммуникативная компетентность, представляет систему знаний о видах, различных формах, методах и факторах эффективности доверительного общения, о методах психологического воздействия на партнеров по общению, систему специальных коммуникативных умений, позволяющих осуществлять эффективное общение, влиять на партнеров по общению в различных ситуациях взаимодействий и находящихся в различных (в том числе и негативных) психических эмоциональных состояниях.

Как следствие, в качестве подструктур коммуникативной компетентности специалиста сферы социально-культурного сервиса и туризма можно выделить: толерантность и навыки межличностного общения; конфликтологическую компетентность. Для их исследования использовались: методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко (позволяющая определить признаки негативной коммуникативной установки, а также уровень общей коммуникативной толерантности); методика «Определение уровня конфликтоустойчивости», диагностика принятия других (по шкале Фейя), диагностика враждебности (по шкале Кука-Медлей), диагностика доброжелательности (по шкале Кэмпбелла), экспресс-диагностика доверия (по шкале Розенберга), диагностика манипулятивного отношения (по шкале Банта), диагностика межличностных отношений (Рукавишников А.А.)

В эмпирическом исследовании приняли участие 122 человека, из них 50 человек – специалисты, работающие в сфере социально-культурного сервиса и туризма, 72 человека – студенты, обучающиеся по специальности «Социально-культурный сервис и туризм» (принявших участие в лонгитюдном исследовании (на втором, третьем и пятом курсах обучения)).

В Таблице 1 представлены средние значения показателей компонентов негативной коммуникативной установки.



Таблица 1

**Сводная таблица средних величин негативной коммуникативной установки**

Показатели	Максимум баллов	Полученные баллы			
		студенты 2 курс	студенты 3 курс	студенты 5 курс	специалисты сервиса
Завуалированная жестокость	20	16,47	14,19	13,21	11,36
Открытая жестокость	45	30,17	28,08	24,08	16,26
Обоснованный негативизм	5	3,17	2,73	2,21	1,7
Брюзжание	10	5,4	4,15	3,46	3,32
Негативный опыт общения	20	12,77	11,46	9,58	7,36
Всего	100	67,98	60,61	52,54	39,96

Эмпирическое исследование показало, что у специалистов в области сервиса негативная коммуникативная установка выражена, но в малой степени (полученный балл 39,96 > 33). У студентов второго, третьего и пятого курсов полученные баллы свидетельствуют о наличии выраженной негативной коммуникативной установки. Применение критерия  $\chi^2$  Фридмана показало, что под влиянием фактора времени достоверные, но незначительные изменения произошли по таким показателям, как «завуалированная жестокость»  $\chi^2_{\text{Фридман}} = 6,020$ , «открытая жестокость»  $\chi^2_{\text{Фридман}} = 6,437$ , «обоснованный негативизм»  $\chi^2_{\text{Фридман}} = 7,312$ , «брюзжание»  $\chi^2_{\text{Фридман}} = 6,020$ .

Результаты исследования общей коммуникативной толерантности показали, что специалисты сферы сервиса обладают высоким, а студенты второго, третьего и пятого курсов средним уровнем коммуникативной толерантности. Наибольшая нетерпимость к людям у студентов проявляется в следующих аспектах: категоричность или консерватизм в оценках людей; неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров; стремление переделать, перевоспитать партнеров; стремление подогнать партнера под себя, сделать его удобным; неумение прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности. Среднегрупповые показатели общей коммуникативной толерантности представлены в Таблице 2.



Таблица 2

**Среднегрупповые показатели коммуникативной толерантности**

Компоненты установки	Студенты 2 курс	Студенты 3 курс	Студенты 5 курс	Специалисты сервиса
Неприятие или непонимание индивидуальности человека	6,03	6,35	5,5	3,38
Использование себя в качестве эталона при оценке других	5,37	6,05	4,5	3,12
Категоричность или консерватизм в оценках людей	7,53	6,88	6,96	4,8
Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров	7,77	7,27	6,21	4,36
Стремление переделать, перевоспитать партнеров	7,27	6,69	4,67	4,22
Стремление подогнать партнера под себя, сделать его удобным	7,07	7,23	5,92	4,36
Неумение прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности	8,47	8,15	6,33	3,84
Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту партнера	4,43	4,15	3,79	2,92
Неумение приспособливаться к партнерам	6,87	5,81	5,71	3,7
Всего	60,81	58,58	49,59	34,7

Достоверные сдвиги были выявлены по таким показателям, как «использование себя в качестве эталона при оценке других», «категоричность или консерватизм в оценках людей»  $X_{\text{эмп}}^2 = 062$ , «стремление переделать, перевоспитать партнеров»  $X_{\text{эмп}}^2 = 8,687$ .

В структуру отношений специалистов сферы сервиса входят: принятие других, доброжелательность, доверие, тенденция находиться в обществе других людей,



быть принятым остальными, они могут брать на себя ответственность, но в то же время, у специалистов сферы сервиса есть тенденция к подчинению другим в общении, тенденция устанавливать близкие и эмоциональные отношения, что характеризует их как субъектов незатрудненного общения. Студентов второго и третьего курсов можно охарактеризовать как субъектов затрудненного общения: довольны высокими баллами по шкалам манипулятивные отношения, цинизм, агрессивность, враждебность, низкий уровень доверия, неприятие контроля над собой, осторожность при установлении близких отношений. Студенты пятого курса строят свои отношения и как субъекты незатрудненного общения, и как субъекты затрудненного общения. В структуру отношений студентов пятого курса входят: принятие других, доброжелательность, стремление брать на себя ответственность, имеется тенденция к подчинению другим в общении, тенденция устанавливать близкие и эмоциональные отношения, но в то же время высокие баллы по шкалам манипулятивных отношений, цинизм, агрессивность и враждебность.

Стоит отметить, что произошли значительные изменения по таким показателям, как «принятие других»  $X_{r_{ЭМН}}^2 = 11,583$ , «цинизм»  $X_{r_{ЭМН}}^2 = 9,333$ , «агрессивность»  $X_{r_{ЭМН}}^2 = 14,645$ , «манипулятивные отношения»  $X_{r_{ЭМН}}^2 = 6,270$ , «доверие»  $X_{r_{ЭМН}}^2 = 6,333$ , «подчинение другим в общении»  $X_{r_{ЭМН}}^2 = 8,395$ .

В структуре коммуникативной компетентности была выделена как подструктура конфликтологическая компетентность. Успешность и конкурентоспособность специалиста сферы сервиса во многом определяются уровнем его конфликтоустойчивости. Эмпирическое исследование показало, что специалисты сферы сервиса имеют высокий уровень конфликтоустойчивости (41,64 балла). Студенты второго, третьего и пятого курсов имеют средний уровень конфликтоустойчивости, свидетельствующий об ориентации личности на компромисс, стремлении избегать конфликта. Их баллы: 34,33 – второй курс; 36,65 – третий курс; 39,38 – пятый курс. Критерий  $X_r^2$  Фридмана показал, что у студентов произошли серьезные изменения в показателе «конфликтоустойчивость»  $X_{r_{ЭМН}}^2 = 15,895$ .

Таким образом, работающие специалисты в области сервиса обладают высокой коммуникативной толерантностью, негативная коммуникативная установка выражена, но в малой степени. Их можно охарактеризовать как хороших собеседников, обладающих высоким уровнем конфликтоустойчивости. У студентов, обучающихся по специальности «Социально-культурный сервис и туризм», несмотря на то, что полученные баллы свидетельствуют о наличии выраженной негативной коммуникативной установки, ее уровень снижается, как и уровень коммуникативной нетолерантности. Наибольшая нетерпимость к людям проявляется в следующих аспектах: категоричность и консерватизм в оценках людей; неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров; стремление переделать, перевоспитать партнеров; стремление подогнать партнера под себя, сделать его удобным; неумение прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности. У студентов повышается конфликтоустойчивость. Если студентов второго и третьего курсов



можно охарактеризовать как субъектов затрудненного общения (довольно высокие балы по шкалам манипулятивные отношения, цинизм, агрессивность, враждебность, низкий уровень доверия, непринятие контроля над собой, осторожность при установлении близких отношений), то студенты пятого курса строят свои отношения как субъекты незатрудненного общения и как субъекты затрудненного общения. В структуру их отношений входят: принятие других, доброжелательность, стремление брать на себя ответственность, имеется тенденция к подчинению другим в общении, тенденция устанавливать близкие и эмоциональные отношения, но в то же время, высоки балы по шкалам манипулятивные отношения, цинизм, агрессивность и враждебность.

Следовательно, эффективно организованный процесс обучения и подготовки студентов к профессиональной деятельности в сфере социально-культурного сервиса позволит сформировать и повысить уровень коммуникативной компетентности.

### **Литература**

1. Проблемы экономики, науки и образования в сервисе: сборник научных трудов / под ред. П.Д. Кравченко. – Шахты: Изд-во ЮРГУЭС, 2006. – 256 с.
2. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 640 с.
3. Зеленова Г.В. Профессиональное образование, туризм и сервис. – М.: МПА-ПРЕСС, 2007. – 298 с.
4. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 166 с.
5. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – 686 с.
6. Психология: учебник / отв. ред. А.А. Крылов. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: ТК Велби, Проспект, 2007. – 752 с.
7. Руденский Е.В. Социальная психология: курс лекций. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, Сибирское соглашение, 1999. – 224 с.
8. Сервисная деятельность: учебное пособие / под общ. ред. В.К. Романович. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 156 с.
9. Рамендик Д.М., Солонкина О.В., Слаква С.П. Психологический практикум: учебное пособие для студентов высших учебн. заведений. – М.: Мастерство, 2002. – 160 с.



Оселков А.А.

### Особенности влияния на молодёжную аудиторию материалов экстремистской направленности

*В статье рассматривается проблема выявления психологического влияния материалов экстремистской направленности на молодёжную аудиторию, указываются причины влияния, каналы, по которому оно осуществляется. Приводятся данные экспериментального исследования по выявлению динамики эмоционального состояния, отношения и агрессии при взаимодействии с материалами экстремистской направленности, проведённого на 398 респондентах.*

**Ключевые слова:** экстремизм, установка, социальная неприязнь, вражда и ненависть по признаку социальной принадлежности, влияние.

Экстремизм является крайней формой социальной неприязни, проблема которой не является новой и неоднократно озвучивалась авторами в разных областях науки. В рамках судебно-психологических экспертиз (СПЭ), как направления в применении специальных познаний для разрешения вопросов по конкретному делу в предварительном, либо судебном, многие исследователи и судебные эксперты-психологи на практике уже встретились с необходимостью оценки материалов по статьям 280 УК РФ «Публичные призывы к осуществлению экстремистской деятельности» и 282 УК РФ «Возбуждение ненависти либо вражды, а равно унижение человеческого достоинства» [3]. При том, что частота заказов на такого рода исследования со стороны правоохранительных органов, государственных и частных организаций, растёт, методология судебной психологической экспертизы материалов экстремистской направленности на настоящий момент отсутствует. Списки признаков, которыми руководствуются эксперты, как правило, созданы на основании прецедентов и потому не являются исчерпывающими, либо, наоборот, избыточны, зачастую пересекаются и дублируют друг друга. Это обусловлено тем, что содержание влияния материалов экстремистской направленности на аудиторию не раскрыто и экспериментально не изучено.

Эти факторы обусловили необходимость проведения исследования, целью которого стало выявление особенностей влияния материалов экстремистской направленности на молодёжную аудиторию.

Эксперт-психолог может дать заключение о том, обладают ли определённые материалы признаками экстремистской направленности, что является важным



для принятия судом решения по конкретному делу. Следствие может признать, что их публикация является преступлением, а может и посчитать её законной даже при утвердительном ответе об экстремистской направленности данных материалов (например, при публикации примера в учебнике для экспертов или следователей).

Любые противозаконные действия против физических и юридических лиц, по основанию принадлежности их к группе будут проявлениями социальной вражды и составляющими экстремистской деятельности. Понятия «раса», «национальность», «религиозная принадлежность» и иные признаки, приведённые в уголовном законодательстве (всего 16), являются просто перечислением различных групп, преступления против которых выявлялись чаще в следственной практике, т.е. выделенные на основании прецедентов. В связи с невозможностью сделать данный список полным (выделять группы можно по бесконечному количеству оснований, так в нормативно-правовых актах появляются «место жительства», «пол», «место работы», «языковая принадлежность» и др.), необходимо обобщить все эти категории одним понятием, которым и стало понятие «группа» как социально-психологический феномен.

На основании обзора исследований, посвящённых социальной напряжённости за последние годы, а также уголовных дел, материалов судебных экспертиз (в основном психологических, лингвистических и психолого-лингвистических), было выделено шесть базовых причин её формирования. Возможно продолжение списка, однако, остальные факторы, также влияющие на возникновение социальных конфликтов, либо просто коррелируют с указанными нами феноменами, т.е. опосредованно воздействуют на социум, либо являются следствием элементов этого списка. Всего их выделено шесть:

- усиление миграционных процессов,
- конкуренция на рынке труда,
- ухудшение условий жизни,
- криминальный фактор,
- потребность во включении в соответствующую субкультуру,
- теснота контакта с более экономически эффективным социумом.

Объективной стороне преступления «экстремизм» или способу его осуществления в отношении психологической составляющей, является «пропаганда», под которой понимается психологическое воздействие на аудиторию, ведущееся специальными методами, с целью распространения каких-либо идей, взглядов, представлений и побуждений к действиям, а также формирования у людей определенных установок, целей, мотивов поведения. Анализируя вышеперечисленные определения, можно сделать вывод, что основными элементами процесса пропаганды являются: 1) её субъект (социальная группа, интересы которой выражает пропаганда); 2) объект (аудитория или социальные общности, которым адресована пропаганда); 3) формы и методы; 4) содержание (текстовый или иной эквивалент); 5) средства и каналы пропаганды.



К таким каналам пропаганды, как печать, радио, телевидение и публичные выступления, выделенным А.Р. Ратиновым, М.В. Крозом и Н.А. Ратиновой [2] добавляется ещё один – *мультимедийные информационные сети (Интернет)*, которые представляют собой совокупность всех вышеперечисленных СМИ, т.к. позволяют оперировать печатной, аудиальной, визуальной и иной информацией. В их отношении выделяются и раскрываются такие особенности, как: 1) лёгкий доступ, 2) активность, 3) групповой характер, 4) мультимедийность, 5) открытость и обширность, 6) анонимность.

Пропаганда рассматривается нами как совокупность двух составляющих: убеждения и внушения. Обязательным условием убеждения является строгое следование правилам логики, поскольку оно апеллирует к рациональному мышлению субъекта, его разуму. В основе внушения же лежит ослабление действия сознательного контроля, осуществляемого индивидом в отношении воспринимаемой информации.

Создание установок у аудитории само по себе не является достаточным для того, чтобы влияние привело к нужному автору результату. Для этого формирование установок негативного характера должно на практике сопровождаться подкреплением. Два данных направления деятельности чаще встречаются в едином комплексе, однако в ряде случаев могут быть разделены и соответствовать *прямой пропаганде и косвенной пропаганде*.

*Прямая пропаганда* – создание определённых установок у аудитории. *Косвенная пропаганда* – подкрепление уже существующих у аудитории установок. В этом смысле она возможна как совместно с прямой (наиболее распространённый вариант), так и отдельно (причём в двух вариантах).

Первый: аудитория не обладает образами, которые подкрепляет автор. Косвенная пропаганда будет только дополнением к прямой.

Второй вариант: аудитория уже обладает искомыми образами, установлены связи между образами определённых групп и образами действий. Воздействие, оказываемое автором, усиливает эти связи, увеличивает интенсивность установки, актуализацию потребностей, входящей в её состав. В итоге воздействие актуализирует ксенофобские установки.

Выявление аудитории данных материалов является важным для определения, имеются ли у неё искомые установки и потому должно включаться в исследовательскую часть работы эксперта.

Чаще всего на практике встречается одновременное осуществление прямой и косвенной пропаганды экстремизма, который обозначается как *комплексная пропаганда*.

Материалы экстремистской направленности могут провоцировать социальную неприязнь в обществе вне зависимости от первоначальных мотивов их создания, либо распространения, и законодатель должен ограничить влияние подобных материалов на аудиторию. Для правового контекста важна объективная направленность – то, какие цели реально достигаются в социуме конкретным действием (например – публикацией материалов). При этом цели деятельности



автора и публикующего материалы могут быть совершенно другими, не имеющими к экстремизму прямого отношения. Направленность, в свою очередь, можно определить по тому эффекту, который вызывает знакомство с материалом у аудитории. И здесь особенно важно участие психолога, т.к. он имеет дело не только с источником информации, но и с её приёмником – аудиторией.

Нами были изучены архивы экспертных учреждений Калуги, Ростова-на-Дону и Волгограда в период с 1997 года по 2009 год. При этом в рамках экспертной практики было изучено 1036 материалов, потенциально содержащих признаки экстремизма на основании чего были выделены общие и частные задачи СПЭ материалов экстремистской направленности, её объект и предмет, выделен основной методический приём, которым обозначен критериально ориентированный анализ и составлен список рекомендуемых вопросов.

Для выявления особенностей влияния на молодёжную аудиторию материалов экстремистской направленности нами было проведено экспериментальное исследование, построенное по стандартному плану для двух рандомизированных групп с предварительным и итоговым тестированием.

Поскольку главным требованием к участникам эксперимента является подверженность её участников психологическому влиянию со стороны материалов экстремистской направленности, экспериментальное исследование было проведено на учащихся учебных заведений, в которую вошли люди обоих полов, различной этнокультурной принадлежности от 16 до 25 лет, т.е. группа была однородной.

При изучении материалов, потенциально содержащих признаки экстремизма в рамках 50 однородных СПЭ и комплексных экспертиз с участием психолога, были выделены пять обобщённых групп, ставших объектами экстремистской деятельности, а именно «кавказец», «еврей», «азиат», «американец» и «русский».

На всей группе испытуемых проводилось психодиагностическое исследование, после чего программа «Microsoft Excel» случайным образом делила испытуемых на контрольную и экспериментальную группу в равном соотношении. Через месяц контрольной группе давали второй раз те же самые методики, а участники экспериментальной сначала читали текст экстремистской направленности, а далее выполняли задание-ретест. При этом внутри экспериментальной группы половине предлагался текст, содержащий комплексную пропаганду ксенофобских установок, а половине – косвенную пропаганду для дифференциации влияния. Внутри этих подгрупп было предложено к прочтению по два текста: один – направленный на разжигание вражды в отношении обобщённой группы «Евреи», а второй – в отношении обобщённой группы «Кавказцы».

Кластерный анализ показал, что экспериментальная и контрольная группы попали в разные кластеры. По контрольной группе при проведении методик значимых сдвигов обнаружено не было. В то же время в экспериментальной группе такие изменения были отмечены.

Для выделения в выборке группы лиц, заведомо обладающих выраженными интолерантными установками была проведена методика «Индекс толерантности»,



Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева и Л.А. Шайгеровой, которая не диагностирует отдельные стороны толерантной личности, а является «комплексной методикой» и позволяет дифференцировать у респондентов уровень этнической, социальной толерантности и толерантности как черты личности. Группы со средним и высоким уровнем толерантности объединялись как не обладающие искомыми установками. Сдвиг значений по каждой из остальных методик в данном эксперименте подсчитывался внутри получившихся двух групп.

Далее, поскольку одной из задач исследования является изучение динамики эмоциональных состояний, использовался тест выбора цвета М. Люшера и методика «САН». Влияние на агрессивные реакции выявлялось при помощи теста руки Э. Вагнера и проективной рисуночной методики, состоящей из пяти частей: «Кавказец в моей стране», «Еврей в моей стране», «Азиат в моей стране», «Американец в моей стране», «Русский в моей стране». Выявление актуализации негативных установок материалами экстремистской направленности определялось посредством методики «Завершение предложения», цветового теста отношений Эткинда и «Семантического дифференциала» Ч. Осгуда. При этом последние три методики также проводились по категориям «кавказец», «азиат», «еврей», «американец», «русский».

После получения результатов ретеста были устранены данные, к которым были отнесены: 1) бланки испытуемых, не заполненные до конца, 2) имевшие пропуски в ответах, 3) крайнее согласие по всем вопросам, включая обратные, 4) только усредненные ответы, а также 5) бланки испытуемых, присутствовавших только на тесте либо только на ретесте (по образцу исследования С.Н. Асмолова и Н.П. Цибульского по адаптации методики ВРАQ) [1].

По методике «Индекс толерантности» 12 % респондентов экспериментальной группы обладали выраженными интолерантными установками и 88 % – нет; 8 % контрольной группы обладали выраженными интолерантными установками, 92 % – нет.

Результаты условно разделены на четыре группы: первая – результаты комплексной пропаганды на лиц, обладающих выраженными интолерантными установками, вторая – на лиц, не обладающих таковыми, третья – косвенная пропаганда на носителей ксенофобских установок, четвёртая – на не носителей. Уровень значимости для данных групп обозначается соответственно «P1», «P2», «P3» и «P4».

Для выявления статистически значимого сдвига результатов был использован парный Т-критерий Вилкоксона. Для проверки корректности эксперимента и избавления от побочных переменных использовался кластерный анализ К-средними. Обработка данных осуществлялась в программе «SPSS», т.к. этот программный пакет позволяет обрабатывать массивы данных, превышающих табличные.

#### **Результаты экспериментального исследования**

По методике М. Люшера значимые сдвиги произошли по трём группам признаков. Понизились значения по категориям «радостное, «солнечное» настроение» ( $P_1 = 0,004$ ,  $P_2 = 0,032$ ,  $P_3 = 0,045$ ,  $P_4 = 0,005$ ), а также «благодушие», «легкая



эйфория», «комфорт» ( $P_1 = 0,030$ ,  $P_2 = 0,011$ ,  $P_3 = 0,028$ ,  $P_4 = 0,040$ ). Это объясняется тем, что данные тексты носят негативный, деструктивный характер. Значимость таких результатов обуславливается тем, что человек в уравновешенном, лёгком, светлом приподнятом настроении способен и склонен переживать быстрее, он намного увереннее контролирует свои эмоции и поведение. Таким образом, при снижении комфортности эмоционального состояния человек будет менее сдержан, более резок в реакциях, его будет легче спровоцировать на агрессию, девиантное поведение.

Это также подтверждается тем, что «печаль», «тоскливость», «грусть» в обладающей выраженными интолерантными установками группе повысились ( $P_1 = 0,045$ ,  $P_3 = 0,038$ ). Понижения по первым двум шкалам и повышение по третьей усиливают друг друга. Суммарно это даёт право сделать вывод об общем снижении эмоционального фона, ухудшении настроения испытуемых.

Полностью соответствуют результатам Цветового теста М. Люшера данные, полученные по итогам проведения «САН». Критерий Вилкоксона показал значимые сдвиги по трём группам признаков. Понизились значения по категориям «весёлый», «хорошее настроение», «счастливый», «жизнерадостный», «восторженный», «радостный», «оптимистичный» ( $P_1 = 0,046$ ,  $P_2 = 0,046$ ,  $P_3 = 0,032$ ,  $P_4 = 0,031$ ), а также «расслабленный», «равнодушный», «спокойный», «полный надежд», «довольный» ( $P_1 = 0,004$ ,  $P_2 = 0,022$ ,  $P_3 = 0,008$ ,  $P_4 = 0,020$ ). Повысились варианты «грустный», «плохое настроение», «несчастный», «мрачный», «унылый», «печальный», «разочарованный», «пессимистичный» ( $P_1 = 0,022$ ,  $P_2 = 0,025$ ,  $P_3 = 0,041$ ,  $P_4 = 0,044$ ).

Чем хуже условия жизни человека, тем более он склонен к проявлениям ксенофобии в неприкрытой форме. Исходя из этого результаты Цветового теста Люшера и методики «САН» показывают, что тексты экстремистской направленности обуславливают эмоциональные состояния, которые способствуют открытому проявлению враждебности, агрессивности.

Помимо этого было обнаружено, что, несмотря на однородность группы, распределение значений признака произошло не по кривой нормального распределения. При кластеризации было выявлено два кластера: в первый вошли обладавшие интолерантными установками респонденты, а во второй – не обладавшие ими.

Также нами было обнаружено, что по Семантическому дифференциалу значимость сдвига получилась также различной у разных групп, выделенных в результате проведения методики «Индекс толерантности». Отношение стало более негативным к группам «Кавказцы» ( $P_1 = 0,009$ ,  $P_2 = 0,008$ ,  $P_3 = 0,012$ ,  $P_4$  – нет корреляции) и «Евреи» ( $P_1 = 0,049$ ,  $P_2 = 0,040$ ,  $P_3 = 0,049$ ,  $P_4$  – нет корреляции).

По Цветовому тесту отношений Эткинды ухудшилось отношение к обобщённым группам «Евреи» ( $P_1 = 0,026$ ,  $P_2 = 0,044$ ,  $P_3 = 0,042$ ,  $P_4$  – нет корреляции) и «Кавказцы» ( $P_1 = 0,048$ ,  $P_2 = 0,040$ ,  $P_3 = 0,049$ ,  $P_4$  – нет корреляции).

Суммарно результаты этих двух методик позволяют утверждать, что материалы экстремистской направленности обуславливают негативизацию отношения к определённым социальным группам, на возбуждение вражды к которым направлены



материалы в случае наличия в составе пропаганды экстремизма прямой пропаганды или в случае косвенной на аудиторию, которая обладает выраженными интолерантными установками.

Что касается социальных установок, то по методике «Завершение предложения» получились следующие значимые результаты: по аффективной составляющей произошло увеличение негативных характеристик, приписываемых группам «Евреи» ( $P_1 = 0,028$ ,  $P_2 = 0,042$ ,  $P_3 = 0,049$ ,  $P_4$  – нет корреляции) и «Кавказцы» ( $P_1 = 0,043$ ,  $P_2 = 0,021$ ,  $P_3 = 0,40$ ,  $P_4$  – нет корреляции), по конативной – вырос негативизм в отношении также «Евреев» ( $P_1 = 0,030$ ,  $P_2 = 0,032$ ,  $P_3 = 0,033$ ,  $P_4$  – нет корреляции) и «Кавказцев» ( $P_1 = 0,009$ ,  $P_2 = 0,010$ ,  $P_3 = 0,034$ ,  $P_4$  – нет корреляции).

Первые два сдвига показывают, что прочтение материалов экстремистской направленности вызвало смену аффективной составляющей установок к двум группам, о которых были материалы, а вторые два говорят, что люди стали более склонны к действиям против них именно в силу того, что они прочитали данные тексты.

Т.к. когнитивные образы исследуемых пяти «групп-раздражителей» были у всех испытуемых, а также опираясь на результаты, полученные по данной методике, мы можем говорить о том, что материалы экстремистской направленности актуализируют негативные установки у аудитории. При этом сдвиг результатов произошёл аналогично таковому в динамике агрессии и отношения.

Также было выявлено, что распределение значений признака произошло не по кривой нормального распределения. Кластеризация также показала два кластера: в первый вошли обладавшие интолерантными установками респонденты, а во второй – не обладавшие.

По методике «Тест руки» было выявлено, что показатель открытого агрессивного поведения увеличился с высоким уровнем значимости ( $P_1 = 0,008$ ,  $P_2 = 0,013$ ,  $P_3 = 0,022$ ,  $P_4$  – нет корреляции). Однако интересны и некоторые особенности, которые были выявлены при обработке. Результаты методики раскладываются по 11 шкалам: агрессия, указания, страх, привязанность, коммуникация, зависимость, эксгибиционизм, вечность, активная безличность, пассивная безличность, описание. Потом по формуле

$$\Sigma(\text{«агрессия»}+\text{«указания»})-\Sigma(\text{«страх»}+\text{«привязанность»}+\text{«коммуникация»}+\text{«зависимость»})$$

рассчитывается показатель открытого агрессивного поведения. При этом первая сумма показывает уровень агрессии, а вторая – приспособляемости, т.е. параметра, компенсирующего агрессивность, снижающий вероятность открытой агрессии. «Агрессия» изменилась с недостаточным уровнем значимости в то время как «Приспособляемость» уменьшилась ( $P_1 = 0,004$ ,  $P_2 = 0,004$ ,  $P_3 = 0,009$ ,  $P_4$  – нет корреляции). Это показывает, что материалы экстремистской направленности не создают агрессию, а, вместо этого, снижают уровень компенсаторных механизмов, призванных ограничить агрессивное поведение. Соответственно, как итог, люди, читающие материалы экстремистской направленности станут менее толерантными, сдержанными, уравновешенными, что приведёт к более резким,



взрывным реакциям, усугубит интенсивность проявления негативного отношения к представителям других социальных групп и обусловит открытое агрессивное поведение в отношении неприятелей. При этом в случае косвенной пропаганды на толерантную аудиторию такого эффекта не наблюдается.

Результаты «Теста руки» Вагнера были подтверждены данными проективного рисуночного теста. По последнему достоверных сдвига два: это повышение признаков агрессивности при изображении рисунка «Кавказец в моей стране» ( $P_1 = 0,022$ ,  $P_2 = 0,018$ ,  $P_3 = 0,009$ ,  $P_4$  – нет корреляции) и «Еврей в моей стране» ( $P_1 = 0,049$ ,  $P_2 = 0,049$ ,  $P_3 = 0,038$ ,  $P_4$  – нет корреляции). Соответственно, правомерен вывод, что материалы экстремистской направленности обуславливают агрессивное отношение к представителям групп, обобщённых по признаку социальной принадлежности, по отношению к которым возбуждается социальная вражда.

Таким образом, можно сделать эмпирически обоснованный вывод, что тексты, содержащие прямую пропаганду экстремизма, способствуют формированию негативного образа определённых социальных групп, повышению уровня открытого проявления агрессии, сильному снижению уровня позитивных эмоций и повышению негативных, а также активации установок на действия против указанных групп, а в отношении лиц, уже обладающих выраженными интолерантными установками – актуализирует их и повышает их выраженность.

Кластеризация здесь также показала два кластера: в первый вошли обладавшие интолерантными установками респонденты, а во второй – не обладавшие.

Выделение идентичных кластеров при распределении признака и при изучении эмоциональных состояний, и отношения, и агрессивности в зависимости от наличия интолерантных установок показывает, что важным является не только выявление материалов экстремистской направленности, но и пропаганда толерантного поведения граждан.

Обобщая результаты проведённого исследования, нами был сделан ряд выводов.

1. Материалы экстремистской направленности – это материалы, содержащие пропаганду политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды либо ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы.
2. Они обуславливают изменение эмоционального состояния, понижение уровня выраженности таких состояний, как «радостное», «солнечное» настроение, «благодущие», «легкая эйфория», «комфорт», «весёлый», «хорошее настроение», «счастливый», «жизнерадостный», «восторженный», «радостный», «оптимистичный», «расслабленный», «равнодушный», «спокойный», «полный надежд», «довольный» и повышение таких, как «печаль», «тоскливость», «грусть», «плохое настроение», «несчастный», «мрачный», «унылый», «печальный», «разочарованный», «пессимистичный».
3. Помимо этого, они актуализируют негативные установки к определённым обобщённым группам у аудитории при их наличии.



4. Экспериментально подтверждено, что материалы экстремистской направленности обуславливают изменение отношения к определённым обобщённым социальным группам на более негативное при комплексной пропаганде экстремизма, либо косвенной – в отношении групп, обладающих выраженными интолерантными установками. На не обладающих таковыми косвенная пропаганда такого влияния не оказывает.
5. Доказано, что материалы экстремистской направленности обуславливают повышение показателей открытой агрессии, в первую очередь, за счёт понижения механизмов приспособляемости к конфликтным ситуациям как у лиц, обладающих выраженными интолерантными установками, так и у остальных.
6. Выявлено, что у лиц, не обладающих интолерантными установками, при комплексной пропаганде негативные установки формируются, а при косвенной – нет.
7. Определено, что материалы экстремистской направленности формируют негативное отношение и агрессивные установки в отношении конкретных социальных групп, а не просто повышают уровень интолерантности.
8. Обнаружено, что материалы экстремистской направленности повышают уровень ксенофобских проявлений у респондентов не ко всем «иноземцам», а формируют их в отношении конкретных социальных групп.

#### **Литература**

1. Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Методики диагностики агрессии // Психологическая диагностика. – 2007. – № 3. – С. 41–73.
2. Ратинов А.Р., Кроз М.В., Ратинова Н.А. Ответственность за разжигание вражды и ненависти. Психолого-правовая характеристика / Под ред. Ратинова А.Р. – М.: Изд-во «Юрлитинформ», 2005. – 253 с.
3. Уголовный кодекс Российской Федерации. – М.: Рольф: Айрис, 2009. – 191 с.

**Ефименко С.В.****Управление самостоятельной работой студентов технического вуза**

*В статье отражены результаты психолого-педагогического исследования самостоятельной работы студентов технического вуза, основной целью которого являлось выявление инструментария управления выше указанного вида работы студентов и его описания относительно психологических возможностей трёх категорий студентов («широко предметно ориентированных», «узко предметно ориентированных», «предметно неориентированных») и особенностей иноязычной коммуникативной учебно-профессиональной деятельности в техническом вузе.*

**Ключевые слова:** *регулирование самостоятельной работы студентов, уровень готовности студентов к самостоятельной работе, предъявление системы знаний для самостоятельной работы, взаимодействие преподавателя и студентов, контроль усвоения содержания учебной дисциплины.*

В последнее десятилетие на рынке труда востребованы специалисты, обладающие готовностью к самообразованию и самосовершенствованию, так как осуществляется переход от модели «образование на всю жизнь» к парадигме «образование через всю жизнь». Самостоятельная работа на занятиях по немецкому языку является средством формирования у студентов активности и самостоятельности как черт личности, поэтому проблема эффективного управления самостоятельной работой студентов на старших ступенях бакалавриата (III–IV курсах) в техническом вузе является особенно актуальной в наши дни. В последнее время на старших ступенях бакалавриата (III–IV курсах) в технических вузах России акцент переносится на самостоятельные виды деятельности студентов, увеличивается количество часов, отводимых на этот вид деятельности, но при этом многие студенты испытывают значительные трудности при самостоятельном выполнении многих видов иноязычной коммуникативной учебно-профессиональной деятельности. В связи с этим концепция самостоятельной работы студентов находится сегодня в стадии существенного переосмысления.

Исследованием самостоятельной работы студентов в отечественной психологии занимались многие видные психологи и педагоги, такие как И.З. Гликман, Т.А. Ильина, А.Г. Казакова, М.И. Махмутова, П.И. Пидкасистый, Е.С. Полат, В.В. Шаламов и многие другие. Самостоятельная работа – особый вид фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности учащихся, осуществляемой под руководством, но без непосредственного участия преподавателя, характеризующейся большой активностью протекания познавательных процессов и выполняемой как на занятии, так и во вне занятий, и служащей средством повышения эффективности процесса обучения и подготовки учащихся к самостоятельному пополнению своих знаний [8]. Самостоятельная работа может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная,



структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность [4]. Активность личности и способность к осознанной саморегуляции деятельности являются, в свою очередь, необходимыми условиями успешного выполнения самостоятельной работы студентами технического вуза. По данным Н.С. Лейтеса, активность и саморегуляция – «универсальные внутренние условия осуществления деятельности и необходимые предпосылки развития как общих, так и специальных способностей» [5, с. 53]. Саморегуляция психической активности понимается А.К. Осницким как «системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию всех видов и форм внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей, и управлению ими» [6, с. 15].

С позиций системного подход к управлению качеством образовательного процесса (Ф.Ф. Королёв, Н.В. Кузьмина, В.В. Монахов, О.П. Околелов, В.К. Шаповалов) регулирование самостоятельной работы студентов по иностранному языку включает несколько циклов: «установление уровня готовности студентов к самостоятельной работе; предъявление системы знаний для самостоятельной работы; взаимодействие преподавателя и студентов; контроль усвоения содержания учебной дисциплины» [7, с. 95].

Готовность к самостоятельной деятельности (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Райский, А.Я. Коломенский, В.А. Сластёнин) – это интегративное образование личности, выступающее как качественная динамическая характеристика эффективности подготовки учащегося, представленная единством мотивационных, содержательных и процессуальных компонентов. Мотивационный компонент готовности к самостоятельной деятельности означает отношение учащегося к самостоятельной деятельности, наличие интереса к обучению. Содержательный компонент готовности к самостоятельной деятельности включает теоретическую подготовку студентов, анализ студентом своей учебной деятельности. Процессуальный компонент готовности к самостоятельной деятельности состоит из умений студентов получать и использовать знания из источников и способностей учащихся по самоорганизации и саморегуляции самостоятельной деятельности [1]. Для определения уровня готовности к самостоятельной работе у студентов, изучающих немецкий язык на старших ступенях (III–IV курсах) бакалавриата в техническом вузе, был разработан соответствующий опросник «Диагностика уровня готовности к самостоятельной работе при изучении немецкого языка в техническом вузе». Данный опросник был проверен на ретестовую надёжность на основе коэффициента произведения моментов Пирсона. Далее группа независимых экспертов проверила рассматриваемый опросник на содержательную валидность [2]. В процессе разработки опросник несколько раз корректировался. Данные, полученные при помощи опросника «Диагностика уровня готовности к самостоятельной работе при изучении немецкого языка в техническом вузе», были распределены в соответствии с тремя категориями



студентов: «широко предметно ориентированными», «узко предметно ориентированными» и «предметно неориентированными», объём выборки которых составил (282 человека). При помощи критерия «мотивация обучения в вузе» 282 студента технического вуза были классифицированы на три категории: «широко предметно ориентированные» (69 человек), «узко предметно ориентированные» (112 человек) и «предметно неориентированные» (101 человек). «Широко предметно ориентированные» являются студентами, одинаково хорошо успевающими по всем предметам, и у них высокая мотивация обучения в техническом вузе. «Узко предметно ориентированные» успевают только по тем предметам, которые необходимы им для их будущей профессиональной деятельности. «Предметно неориентированные» стремятся приобрести диплом при формальном усвоении знаний.

При работе с авторским опросником «Диагностика уровня готовности к самостоятельной работе при изучении немецкого языка в техническом вузе» «широко предметно ориентированные» набирают большое количество баллов (60–48 баллов) по вопросам, характеризующим высокий уровень готовности к самостоятельной работе. То есть для «широко предметно ориентированных» характерно общечеловеческое развитие в плане совершенствования целеполагания, самосознания, рефлексивности мышления, самодисциплины, и у этой категории студентов уже сформирована положительная мотивация к изучению немецкого языка в техническом вузе. У «узко предметно ориентированных» – средний уровень готовности к самостоятельной работе, о чём свидетельствуют высокие баллы (60–48 баллов), поставленные по тем вопросам опросника, которые характеризуют уровень готовности к самостоятельной работе как средний. Таким образом «узко предметно ориентированные» испытывают определённые затруднения при выполнении самостоятельной работы. Они не всегда точно представляют цель как конечный результат самостоятельной работы, не всегда способны увидеть ошибки в процессе выполнения самостоятельной работы, у них не сформированы на достаточно высоком уровне волевые качества. Высокие баллы (60–48 баллов) «предметно неориентированные» отдают пунктам для низкого уровня сформированности готовности к выполнению самостоятельной работы. У «предметно неориентированных» – отрицательная мотивация к изучению немецкого языка в техническом вузе, не говоря уже о способностях моделировать самостоятельную деятельность, о соотношении полученных результатов с целью и задачами, выраженными в условиях деятельности, и о сформированности волевых качеств.

Для успешного управления самостоятельной работой студентов на старших ступенях бакалавриата (III–IV курсах) в техническом вузе был создан банк заданий для самостоятельной работы, учитывались при этом психологические возможности трёх категорий студентов и уровень готовности к самостоятельной работе. Банк заданий трёх уровней сложности был разработан на основе технических текстов для студентов, обучающихся на факультете электроники и приборостроения



Таганрогского технологического института Южного федерального университета (ТТИ ЮФУ). При этом к техническим текстам предъявлялись следующие требования:

- учебные тексты должны содержать наиболее характерные для специальностей факультета электроники и приборостроения Таганрогского технологического института Южного федерального университета (ТТИ ЮФУ) языковые (лексические и грамматические) явления;
- логическая последовательность предъявления учебных текстов должна соответствовать процессу изучения студентами специальных дисциплин, то есть перечень учебных текстов в пособии должен согласовываться с программой подготовки специалиста, с тем чтобы профессиональная информация, процессы и явления, содержащиеся в текстах пособия, были поняты студентами;
- тексты должны выполнять задачу предоставления профессионально важной информации;
- тексты и задания к ним должны развивать умения смысловой обработки информации при чтении, а также позволять создание основы, необходимой для порождения текста в различных видах профессионально ориентированного иноязычного общения;
- тексты пособия должны быть аутентичными, отбор тем следует осуществлять по результатам бесед с преподавателями выпускающих кафедр, с учётом особенностей будущей профессиональной деятельности студентов.

На основе технических текстов и с учётом уровня готовности к самостоятельной работе был разработан представленный в таблице 1 банк заданий для самостоятельной работы трёх категорий студентов: «широко предметно ориентированных», «узко предметно ориентированных» и «предметно неориентированных».

Таблица 1

**Банк заданий для самостоятельной работы трёх категорий студентов**

«Широко предметно ориентированные»	«Узко предметно ориентированные»	«Предметно неориентированные»
- выполнение коммуникативных заданий повышенного уровня сложности	- выполнение условно-коммуникативных и коммуникативных заданий	- выучить новые слова и термины
- подготовка творческих работ и проектов	- изложение результатов решения профессионально ориентированных задач на немецком языке	- разобраться самостоятельно в грамматическом материале
- написание эссе, делового письма на немецком языке	- подготовка рефератов, докладов, сообщений	- выполнить задания по заданному алгоритму



Для эффективного управления самостоятельной работой студентов на старших ступенях бакалавриата (III–IV курсах) в техническом вузе необходимо также принимать во внимание формы взаимодействия преподавателя с тремя категориями студентов. Педагогическое взаимодействие или взаимодействие преподавателя со студентами – это ценностный, социально обусловленный и личностно значимый процесс реализации межличностных и деятельностных контактов студента и преподавателя (при направляющей роли преподавателя). Педагогическое взаимодействие или взаимодействие преподавателя со студентами направлено на трансляцию культуры в процессе духовно-практической деятельности преподавателя и студентов, что связано с глубинными изменениями в каждой из контактирующих сторон, в ходе и результате которых при определенных условиях осуществляется осознанное, интенсивное и продуктивное саморазвитие, самосовершенствование, самостроительство взаимодействующих субъектов [3]. Проанализировав литературу по проблеме взаимодействия преподавателя со студентами и на основе собственного опыта, были выделены и дифференцированы в соответствии с тремя категориями формы взаимодействия преподавателя со студентами.

Таблица 2

**Формы взаимодействия преподавателя со студентами трёх категорий**

«Широко предметно ориентированные»	«Узко предметно ориентированные»	«Предметно неориентированные»
1. Преподаватель выступает в роли старшего помощника.	1. Преподаватель выступает в роли наставника.	1. Преподаватель выступает в роли проводника-контролёра.
2. Стиль общения – демократический.	2. Стиль общения – демократический.	2. Стиль общения – ближе к авторитарному.
3. У студентов действия самоконтроля автоматизированы.	3. Самоконтроль сформирован, но недостаточно автоматизирован.	3. Самоконтроль полностью не сформирован.

Усиление познавательной активности студента, повышение эффективности его самостоятельной работы предполагают не только определённую её организацию, но и контроль. Контролируя самостоятельную работу студентов технического вуза, необходимо использовать такие методы и формы, которые не позволяют студентам чувствовать грубого давления, а воспринимаются ими как необходимая помощь и средство повышения познавательной активности.



Таблица 3

**Методы, виды и формы контроля самостоятельной работы  
студентов трёх категорий**

«Широко предметно ориентированные»	«Узко предметно ориентированные»	«Предметно неориентированные»
1. Гибкий контроль (задаётся только цель, студенты должны самостоятельно выбрать средства и способы выполнения учебных задач в рамках данного материала).	1. Относительно жёсткий контроль (обозначается цель, ориентиры; контролируется выполнение некоторых операций).	1. Жёсткий контроль (регламентируется каждая учебная операция).
2. Промежуточный контроль по окончании изучения раздела или модуля курса; самоконтроль, осуществляемый студентом в процессе изучения дисциплины при подготовке к контрольным мероприятиям; итоговый контроль по дисциплине в виде зачета или экзамена.	2. Промежуточный контроль; самоконтроль; итоговый контроль; контроль остаточных знаний и умений спустя определенное время после завершения изучения дисциплины.	2. Текущий контроль, то есть регулярное отслеживание уровня усвоения материала на практических занятиях; промежуточный контроль; итоговый контроль; контроль остаточных знаний и умений.
3. Тестирование; ролевые, деловые игры; разработка проектов.	3. Выполнение индивидуальных творческих заданий, касающихся будущей профессиональной деятельности; тестирование; дискуссии; ролевые, деловые игры; разработка проектов.	3. Экспресс-опрос, экспресс-тестирование; тестирование; написание рефератов, докладов.

Таким образом, для эффективного управления самостоятельной работой студентов на старших ступенях бакалавриата (III–IV курсах) технического вуза при изучении немецкого языка необходимо:



- принимать во внимание уровень готовности студентов трёх категорий к выполнению самостоятельной работы;
- разрабатывать банк заданий для организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы трёх категорий студентов;
- использовать различные формы педагогического взаимодействия, то есть взаимодействия преподавателя со студентами трёх категорий;
- применять различные методы, виды и формы контроля самостоятельной работы студентов трёх категорий.

Прежде всего, при регулировании самостоятельной работы студентов необходимо опираться на психологические возможности «широко предметно ориентированных», «узко предметно ориентированных» и «предметно неориентированных». При организации иноязычной коммуникативной учебно-профессиональной деятельности в техническом вузе на старших ступенях бакалавриата (III–IV курсах) вопрос, касающийся индивидуально-дифференцированного обучения, не перестаёт быть актуальным. Индивидуально-психологические характеристики личности студентов являются непосредственными источниками многообразия факторов успеваемости или отставания в учебной работе на любом образовательном уровне.

### **Литература**

1. Афонина М.В. Формирование готовности старшеклассников к самостоятельной работе при профильном обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ижевск, 2006. – 20 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2005. – 351 с.
3. Галкина И.А. Организация педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в процессе изучения иностранного языка (на материале технического вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2008. – 24 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
5. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–59.
6. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
7. Тюрикова Г., Филатова О., Прошкина И., Ильина Ю., Семёнова Е. Организация самостоятельной работы студентов – условие реализации компетентностного подхода // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 93–97.
8. Шаламов В.В. Организация самостоятельной работы в образовательных учреждениях. Историческая наука и историческое образование на рубеже XX–XXI столетий // Четвёртые всероссийские историко-педагогические чтения. – Екатеринбург: УрГПУ, Банк культурной информации, 2000.



## 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: rpj@psyf.rsu.ru

*Научно-аналитическое издание*

**РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**2011**

**ТОМ 8 № 1**



Сдано в набор 15.02.11. Подписано в печать 21.02.11.  
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 9,68. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.  
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 19/11.

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