

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**



**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

том 9 № 2

Москва



2012



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. Малюфеев 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.
д.пс.наук, проф. Берберян А.С.
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.
академик 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.
dr. Technische Universität Dortmund Kittler Udo
as. prof. Technische Universität Dortmund
Menjeritskaya Julia

Ответственный секретарь – Тельнова О.В.

Выпускающий редактор – Попова Л.В.

Компьютерная верстка – Чеха А.П.

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

4

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Осипова А.А., Брижак З.И. К дефиниции смыслового барьера в теории деятельности

9

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Шкуратов В.А., Михайлова О.Ю., Котова Т.А. Проблемы изучения отношения к жизни и смерти в юридической психологии

16

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Муравьева О.И., Мацута В.В., Ерлыкова Ю.Н. Личностные особенности предпринимателей малых городов

23

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Колесина К.Ю., Мирошниченко А.В. Метапредметная проектная деятельность в системе метапроектного обучения

32

Кара Ж.Ю., Омеляненко Е.В., Куприянова Л.В.

Вопросы художественной одаренности: мастер-класс «У встречных путей Прошлого и Будущего»

41

МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

Масленников А.А. Психологические особенности гражданской идентичности студентов разной этноконфессиональной направленности

48

Савин В.А. Дидактические основы развития самопрезентации как компонента профессиональной успешности будущего специалиста

55

Волков С.И. Особенности восприятия личности по фотографии в Интернете (на материале сайтов террористической и антитеррористической направленности)

62

Ачина А.В. Возможности формирования компонентов психодиагностической деятельности у студентов-психологов в процессе опытно-экспериментальной программы

70



НАШИ АВТОРЫ



Осипова Алла Анатольевна

доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ростовского института (филиал) Российского государственного торгово-экономического университета, кандидат психологических наук

Служебный адрес: ул. Тургеневская, 49,
г. Ростов-на-Дону, 344007

Служебный телефон: +7 (863) 266-53-46

E-mail: alla_nika2006@mail.ru



Брижак Зинаида Игоревна

доцент кафедры военной психологии и юридической психологии Южного федерального университета, руководитель отдела профессионального развития (учебный центр) следственного управления Следственного комитета РФ по Ростовской области, капитан юстиции, кандидат психологических наук (уточнить у автора)

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 229,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 243-06-11

E-mail: brigak_zinaida@mail.ru



Шкуратов Владимир Александрович

профессор кафедры общей психологии и психологии развития факультета психологии Южного федерального университета, доктор философских наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230-32-17

E-mail:



Михайлова Ольга Юрьевна

профессор кафедры психологии образования и развития
Нижевартовского государственного гуманитарного
университета, доктор психологических наук

Служебный адрес: ул. Ленина, 56,

г. Нижневартовск, 628605

Служебный телефон: +7 (3466) 45–10–42

E-mail: olgami@donpac.ru



Котова Татьяна Анатольевна

начальник Управления послевузовского образования
Южного федерального университета, профессор кафе-
дры юридической психологии и военной психологии
ЮФУ, доктор социологических наук

Служебный адрес: ул. Пушкинская, 160, к. 204,

г. Ростов-на-Дону, 344006

Служебный телефон: +7 (863) 264–41–26

E-mail: kotova@sfedu.ru



Муравьева Ольга Ивановна

доцент кафедры психологии личности факультета пси-
хологии Национального исследовательского Томского
государственного университета, кандидат психологи-
ческих наук

Служебный адрес: Московский тракт, 8, г. Томск, 634050

Служебный телефон: +7 (3822) 52–98–99

E-mail: muravey59@mail.ru



Мацута Валерия Владимировна

доцент кафедры организационной психологии факуль-
тета психологии Национального исследовательского
Томского государственного университета, кандидат
психологических наук

Служебный адрес: Московский тракт, 8, г. Томск, 634050

Служебный телефон: +7 (3822) 52–95–00

E-mail: matsuta-vv@mail.ru



Ерлыкова Юлия Николаевна

студентка 5 курса факультета психологии Национального исследовательского Томского государственного университета

Служебный адрес: Московский тракт, 8, г. Томск, 634050

Служебный телефон: +7 (3822) 52–95–02

E-mail: yulyashira89@mail.ru



Колесина Карина Юрьевна

доцент кафедры английской филологии факультета филологии и журналистики Южного федерального университета, доктор педагогических наук

Служебный адрес: пер. Университетский, 93,

г. Ростов-на-Дону, 344022

Служебный телефон: +7 (863) 269–76–11

E-mail: karina379@yandex.ru



Мирошниченко Александр Владимирович

старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития факультета психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217,

г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230–32–17

E-mail: akmrgu@mail.ru



Кара Жанна Юрьевна

доцент кафедры общей психологии и психологии развития факультета психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217,

г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230–32–17

E-mail: kara_j@mail.ru



Омельяненко Елена Владимировна

доцент кафедры Изобразительного искусства факультета Изобразительного искусства Педагогического института Южного федерального университета, кандидат педагогических наук

Служебный адрес: ул. М. Горького, 75,
г. Ростов-на-Дону, 344007

Служебный телефон: +7 (863) 267-445-90

E-mail: a-parasmeyagi@list.ru



Куприянова Людмила Валентиновна

методист отдела филологии и искусства Ростовского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования

Служебный адрес: пер. Гвардейский, 2 / 51,

пер. Доломановский, г/ Ростов-на-Дону,

Служебный телефон: +7 (863) 267-56-00

E-mail: lussy.kupr@yandex.ru



Масленников Александр Александрович

аспирант Института Дружбы народов Кавказа

Служебный адрес: пр. К. Маркса, 7,

г. Ставрополь, 355008

Служебный телефон: +7 (865) 228-25-00

E-mail: idnk@mail.ru



Савин Василий Анатольевич

старший преподаватель кафедры СТиТМ Шахтинского института Южно-Российского государственного технического университета

Служебный адрес: пл. Ленина, 1, г. Шахты,
Ростовская область, 346500

Служебный телефон: +7 (8636) 22-20-36

E-mail: savin-v2008@mail.ru



Волков Сергей Игоревич

инженер (системный администратор) лаборатории информационных компьютерных технологий факультета экономики Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. М. Горького, 88, к. 216,

г. Ростов-на-Дону, 344007

Служебный телефон: +7 (863) 240–68–48

E-mail: lol-temp@rambler.ru



Ачина Алиса Владимировна

преподаватель кафедры общей и дифференциальной психологии психологического факультета, консультант психологической службы Южно-Российского Гуманитарного Института

Служебный адрес: ул. Красноармейская, 108,

г. Ростов-на-Дону, 344082

Служебный телефон: +7 (863) 244–04–43

E-mail: achina@inbox.ru



ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Осипова А.А., Брижак З.И.

К дефиниции смыслового барьера в теории деятельности

В статье рассматриваются особенности дефиниции понятия «смысловой барьер» и особенности становления данного понятия в теории деятельности.

Ключевые слова: теория деятельности, теория смысла, смысловая сфера, психологический барьер, смысловой барьер.

Рубеж XX и XXI вв. в отечественной психологической науке ознаменовался ростом интереса к ряду методологических проблем, позволяющих переосмыслить и развить уже существующие теории и концепции в связи с глубокими изменениями в сознании, как отдельных ученых, так и мирового ученого сообщества, вызванными социальными и политико-экономическими причинами мирового и даже планетарного масштаба.

Одной из психологических теорий, наиболее динамично развивающихся в последние десятилетия, явилась теория смысла, которая существенно трансформировалась как в структурном, так и в категориальном плане.

По мнению И.В. Абакумовой, тезаурус данной теории уже включает в себя такие понятия, «...как личностный смысл, индивидуализированный смысл, социализированный смысл, смысловая установка, смысловой мотив, смысловая сфера человека, смыслообразование, смысловое взаимодействие и многие другие смылосодержащие понятия» [1, с. 10].

Однако еще преждевременно говорить о теории смысла как о целостной единой теории, полностью сформировавшей в отечественной психологической науке, поскольку процесс становление ее категориального аппарата еще далек от завершения.

Существует целый спектр теорий, объясняющих смысловые конструкторы как в рамках психологических подходов и направлений, так и не полностью психологических позиций и взглядов, однако включающих в свою исследовательскую орбиту смысл и все, что с ним связано.

Наиболее полно и развернуто проблематика смысла представлена в деятельностном подходе, в развитии которого Д.А. Леонтьев выделяет 3 основных этапа.

Первый этап включает период с конца 1930-х и до середины 1970-х гг. XX столетия. На этом этапе А.Н. Леонтьев ввел в психологический обиход и сформулировал понятие «смысл» (личностный смысл) в качестве объяснительного понятия и осуществил его всестороннюю теоретическую и экспериментальную разработку в генетическом, структурном и функциональном аспектах.



Второй этап развития теории смысла в рамках деятельностного подхода – с середины 1970-х до начала 1980-х гг. XX столетия – характеризовался введением и развитием рядом авторов (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.К. Вилюнас, Е.Е. Насиновская, В.В. Столин, Е.В. Субботский, О.К. Тихомиров) новых родственных понятий: смысловое образование, смысловая установка, смысловой конструкт, операциональный смысл и др., ознаменовавших переход от одного объяснительного понятия к дифференцированному кусту понятий.

Наконец, третий этап – с начала 1980-х гг. и по настоящее время – представляет собой этап интеграции этих представлений и появление классификаций смысловых образований (Е.Е. Насиновская и др.), возникновение синтетических понятий, таких как «динамическая смысловая система» (А.Г. Асмолов), «смысловая сфера личности» (Б.С. Братусь), концепции смысловой динамики (Ф.Е. Василюк), смысловой саморегуляции (Б.В. Зейгарник, В.А. Иванников) [3].

В настоящее время развитие теории смысла имеет взрывной и динамический характер, однако целый ряд важнейших аспектов теории смысла и смыслообразования остается малоизученными и малоработанными. Одним из таких аспектов является дальнейшее развитие категориального аппарата науки и, в частности, такой категории, как категория «смыслового барьера».

Впервые в отечественной психологической науке термин «смысловой барьер» предложила Л.С. Славина: «...смысловым барьером мы называем такое явление, когда ребенок, хорошо понимая и умея выполнять то, что требует от него учитель, как бы не «принимает» это требование и упорно его не выполняет. В этих случаях те или иные педагогические меры не оказывают на него воздействия, хотя он хорошо понимает, на что именно они направлены и как ему следует на них реагировать» [6, с. 10].

В своей работе она не только предложила формулировку данного понятия, но и выявила и описала основные виды смысловых барьеров при взаимодействии взрослого и ребенка, а также показала различия в причинах возникновения смысловых барьеров.

Л.С. Славиной выделялось два вида смыслового барьера. Барьер первого вида – по отношению к определенному требованию. Основной причиной, ведущей к возникновению смыслового барьера первого вида, является неучет мотивов, обусловивших тот или иной поступок, то или иное поведение.

Барьер второго вида – по отношению к определенному человеку. Причиной возникновения второго вида смыслового барьера является повторение одних и тех же воздействий, особенно тогда, когда они являются безрезультатными. Л.С. Славиной было установлено, что настойчивое предъявление взрослым определенных требований, которые ребенок внутренне не «принимает» или по тем или иным причинам не может выполнить, приводит к тому, что он, в лучшем случае, перестает обращать на них внимание, а в худшем – начинает относиться к ним отрицательно. В таких случаях ребенок как бы уходит в себя, одевается «броней», которую далеко не всегда удается пробить разъяснениями и убеждениями.



Анализируя ряд фактов, Л.С. Славина пришла к выводу о том, что ребенок в ряде случаев не принимает требований взрослых потому, что эти требования не имеют для него подлинного смысла, а может быть, даже имеют другой, прямо противоположный смысл. В этом случае возможно отметить проявление смыслового барьера.

Л.И. Божович, рассматривая собственно смысловые барьеры, отмечала, что в данном виде барьеров имеются простые расхождения в смыслах, когда одному и тому же термину, суждению, понятию придается либо разное значение, либо разный личностный смысл.

По мнению Г.С. Фрумовой, смысловой барьер возникает в тех случаях, когда развивается непринятие опасных слов (смысловых гнезд), которые напоминают о каком-либо травмирующем событии, при этом они выключаются из сознания.

М.С. Неймарк связывала смысловые барьеры с различным отношением у разных людей к одним и тем же вещам. Общим характерным признаком всякого смыслового барьера, по мнению этих авторов, является невыполнение требования, которое может быть вызвано несопадением смыслов высказанного требования, просьбы, приказа и т. д. у партнеров по взаимодействию, создающем препятствие для их взаимопонимания. Изучая причины возникновения смыслового барьера, М.С. Неймарк отмечала: «...наиболее частой причиной его возникновения является непонимание взрослыми истинных мотивов поведения ребенка, реагирование лишь на результат его деятельности или приписывание ребенку несоответствующих действительности мотивов» [4, с. 22].

В рамках деятельностного подхода выполнено большое количество исследований, раскрывающих эту проблему. Теоретические основы понимания психологических барьеров заложены в работах С.Л. Рубинштейна, который, подчеркивая взаимосвязь деятельности и эмоции, отмечал: «в ходе деятельности есть обычно критические точки, в которых определяется благоприятный для субъекта или неблагоприятный для него результат, оборот или исход его деятельности. Человек как сознательное существо более или менее адекватно предвидит приближение таких критических точек. При приближении к ним в чувстве человека – положительном или отрицательном – наступает разрядка» [5, с. 150].

Для отграничения понятия «смысловой барьер» от ряда сходных понятий необходимо отметить некоторые особенности функционирования понятия «барьер» в психологической литературе.

Во-первых, как многие другие психологические понятия (темперамент, личность, деятельность, отражение и т. д.), понятие «барьер» существенно различается в житейской и научно-психологической практике.

Во-вторых, внутри научной психологии понятие «барьер» существенно различается по содержательным характеристикам в рамках различных теорий и научных школ.

В-третьих, понятие «барьер» носит универсальный характер и относится к объективно-субъективным категориям психологической теории (Р.Х. Шакуров).



Однако именно в теории деятельности при изучении психологических барьеров акцент делался не на внешние, социально-обуславливающие поведение человека барьеры, а именно на внутренние, собственно и порождающие это поведение. Значительное количество, как теоретических, так и экспериментальных исследований в русле теории деятельности было направлено на раскрытие сущности понятия «психологический барьер», при этом сама трактовка данного понятия у различных авторов весьма неоднородна.

В отечественной науке в контексте деятельностного подхода психологический барьер рассматривается как «критическая точка», препятствующая дальнейшему движению деятельности, вызывающая определённые эмоциональные переживания и стимулирующая возникновение психической активности по его преодолению [2].

Так, в качестве психологического барьера В.К. Вилюнас рассматривает эмоции успеха-неуспеха, Н.И. Насенко – состояние психической напряжённости, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Г.С. Фрумова в качестве уже смыслового барьера рассматривают доминирующий мотив.

О.К. Тихомиров указывает на связь между происхождением эмоционально-ценностных отношений и барьером, что позволяет раскрыть принцип единства познавательных и эмоциональных процессов. Он отмечает, что барьер создает такое внутреннее состояние субъекта, которое определяет степень его чувствительности к определенным предметам и явлениям и определяет степень их привлекательности, при этом привлекательность большинства ценностей прямо пропорциональна величине препятствия, которое необходимо преодолеть для их достижения, а отсутствие преграды обесценивает предмет [8].

Понятие «барьер» широко исследовалось в контексте проблемы волевой регуляции поведения, при этом одни авторы (В.И. Селиванов и др.) рассматривали барьеры в качестве внешних факторов, детерминирующих поведение, другие – А.Б. Холмогорова, Е.С. Мазур, В.А. Иванников – рассматривали барьер как внутреннее образование, препятствующее переключению с одного вида деятельности на другой.

Н.А. Подымов считал психологические барьеры факторами, препятствующими распаду деятельности, рассматривая собственно барьеры как субъективное отражение возникшего внутреннего затруднения. С его точки зрения, психологический барьер деятельности представляет собой отраженное в сознании человека внутреннее препятствие, выражающееся в нарушении смыслового соответствия сознания и объективных условий и способов деятельности. Специфическая особенность проявления психологических барьеров заключается в наличии своеобразной реакции человека на возникновение в процессе деятельности «критических точек» (С.Л. Рубинштейн), препятствующих дальнейшему движению деятельности и вызывающих определённые эмоциональные переживания, определяющие благоприятный или неблагоприятный для субъекта результат.

Особая роль понятию «барьер» отводится в системно-динамической модели деятельности, разработанной Р.Х. Шакуровым. Он предлагает рассматривать



отношения человека с миром как «активную форму взаимодействия, направленного, прежде всего, на преодоление различных преград, возникающих на пути удовлетворения его потребностей» [9, с. 5]. Барьер рассматривается им как субъективно-объективная категория.

В своей фундаментальной статье «Барьер как категория и его роль в деятельности» Р.Х. Шакуров предпринял попытку преодоления разрыва между внешними и внутренними психологическими барьерами. По его мнению, понятия «барьер» и «преодоление» связаны с онтогенезом всех психических структур и барьер выполняет актуализирующую и динамизирующую роль в деятельности человека. Рассматривая ряд функциональных особенностей барьеров, он выделяет в качестве основной функцию мобилизации внутренних ресурсов индивида для преодоления сопротивления среды процессу удовлетворения его потребностей: «...то, что является непреодолимой преградой для слабого, не является таковой для сильного. Внешние барьеры неразрывно связаны с внутренними, продуцируют их» [9, с. 6].

Раскрывая сущность психологических барьеров, Р.Х. Шакуров исходит из исследований взаимоотношений человека с окружающим миром. По мнению автора, основной функцией психики является удовлетворение потребностей индивида в обеспечении его выживания в меняющихся условиях, что в свою очередь достигается с помощью инструментальной функции (преодоление), суть которой, по мнению ученого, «...заключается в преодолении сопротивления среды процессу удовлетворения потребностей субъекта» [9, с. 9].

В связи с этим Р.Х. Шакуров предлагает трактовать психологический барьер как внешнее и внутреннее препятствие, сопротивляющееся проявлениям жизнедеятельности субъекта, его активности.

Р.Х. Шакуров раскрывает сущность психологических барьеров с позиций функционального подхода. Барьер в его понимании – это психологический феномен (представленный в форме ощущений, переживаний, образов, понятий и др.), в котором отражены свойства объекта ограничивать проявления жизнедеятельности человека, препятствовать удовлетворению его потребностей.

При анализе механизмов онтогенеза барьеров Р.Х. Шакуров дифференцирует их на ценностные (первичные) и операционные (вторичные). Он подчеркивает неразрывную связь генезиса эмоционально-ценностных отношений с барьерами, прежде всего, ценностными – отсутствием или нехваткой предметов потребности, с их дефицитом. «Барьер создает такое внутреннее состояние у субъекта, которое определяет степень его чувствительности к определенным предметам, их привлекательности. Объективно предмет может быть сколь угодно важным, но при наличии беспрепятственного доступа мы к нему остываем... Так обстоит дело и с высшими ценностями: их привлекательность пропорциональна величине препятствий мешающих удовлетворению соответствующей потребности» [9].

Любая потребность перерастает в действие лишь при одном условии: если удовлетворяющий ее предмет отделен от индивида каким-либо барьером, считает Р.Х. Шакуров. По его мнению, барьеры играют решающую роль в конституировании



и динамизации деятельности. Ценностные барьеры актуализируют потребность – приводят ее в активное состояние. В результате взаимодействия актуализированных потребностей со вторичными барьерами рождаются все другие слагаемые деятельности их взаимосвязи: ожидания, мотивы, задачи, действия, результата. Барьеры обеспечивают психогенез деятельности. Смысл и назначение последней состоит в преодолении преград, мешающих удовлетворению потребностей.

Р.Х. Шакуров об определении понятия «барьер» в широком смысле пишет: «Барьер всегда является элементом какой-то системы, он взаимодействует с другими ее элементами. Барьер не просто объект. В качестве барьера выступают не только наличие, но и отсутствие элемента системы... В общей форме понятие «барьер» можно определить как такое отношение между элементами системы, которое ограничивает свободу одного из них» [9, с. 6].

Рассматривая проблему барьеров через понятие «установка», А.Г. Асмолов полагает (вслед за А.Н. Леонтьевым), что мотив, цель и условия осуществления деятельности обуславливают такие единицы деятельности, как особенная деятельность, действие и операция.

А.Г. Асмолов выделяет 4 уровня установочной регуляции деятельности человека и, следовательно, 4 установки-барьера:

- 1) смысловые барьеры,
- 2) целевые,
- 3) операциональные,
- 4) психофизиологические.

Обозначая в качестве значимых смысловые и операциональные барьеры, автор дает их психологическую характеристику и делает акцент на универсальном характере барьера: они проявляются на всех уровнях организации деятельности – от психофизиологического до социально-психологического.

В исследовании А.А. Солопова была предпринята попытка отграничения понятия «коммуникативно-смысловой» барьер от понятий «смысловой барьер» и «коммуникативный барьер», однако в данном анализе смысловой барьер рассматривался преимущественно с социально-психологической точки зрения без серьезного анализа с точки зрения таких критериев, как условия возникновения, структура и функции, мерности формирования и трансформации, что указывает на сложность и недостаточную разработанность понятия «смысловой барьер», как в общетеоретическом, так и в экспериментальном плане.

Анализ психологической литературы показал, что в рамках теории деятельности выполнено значительное количество теоретических и экспериментальных исследований, способствующих раскрытию сущности понятия «смысловой барьер», однако нельзя считать данный вопрос полностью изученным.

Большое количество теоретических и эмпирических работ, опирающихся на понятие «барьер» в том или ином аспекте, позволяет заключить, что введение в психологический оборот понятия «барьер» мотивировано потребностями современной науки и несет в себе значительный эвристический потенциал.



Литература

1. Абакумова И.В. Смыслодидактика. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2008. – 386 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: «Смысл», 1999. – 286 с.
4. Неймарк М.С. Некоторые проблемы личности школьника. – М.: «Знание», 1975. – 64 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
6. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. – М., 1958. – 214 с.
7. Солопов А.А. Социально-психологические условия возникновения коммуникативно-смысловых барьеров у сотрудников таможенных органов: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 237 с.
8. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1984. – 270 с.
9. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3–18.



Шкуратов В.А., Михайлова О.Ю., Котова Т.А.

**Проблемы изучения отношения к жизни
и смерти в юридической психологии**

Статья посвящена анализу психолого-правовых аспектов экзистенциально-гуманистической проблематики. Показано, что в настоящее время проблемы отношения к жизни и смерти в юридической психологии рассматриваются преимущественно в связи с запросами практики. Между тем изучение этих проблем представляется весьма актуальным в связи с необходимостью познания основных закономерностей становления человека как высокоорганизованного существа, морально-этической основы его бытия.

Ключевые слова: отношение к жизни и смерти, смысл жизни, убийство, самоубийство, эвтаназия.

Экзистенциальные проблемы жизни и смерти всегда волновали человечество. Однако долгое время эта проблематика рассматривалась в рамках философских, этических и религиозных концепций. Психологическое изучение этой проблематики началось сравнительно недавно.

Психологический интерес к экзистенциальной проблематике определяется лично-индивидуализированным и глубоко интимным характером отношения человека к жизни и смерти. Неслучайно обсуждение этих вопросов исходно началось в контексте психологического анализа проблем человеческого бытия (Р. Мэй, 2004), смысла жизни (В. Франкл, 1990), т. е. проблем, связанных с осознанием проблемы жизни человека.

В российской психологической науке проблематика смысла детально разрабатывается в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, парадигме смысловой регуляции деятельности (Б.С. Братусь, И.А. Васильев, Ф.Е. Василюк, Б.В. Зейгарник, В.А. Иванников, Д.А. Леонтьев, Е.В. Эйдман) и ряде других современных подходов. В целом надо отметить, что на современном этапе обнаруживается тенденция к интегральному рассмотрению понятий жизни и смерти в контексте целостного опыта или жизненного пути личности. При этом в психологическом изучении проблем отношения к жизни и смерти доминирует экзистенциально-гуманистический подход, в рамках которого решение субъектом этих вопросов рассматривается как позитивный фактор, предпосылка и необходимое условие личностного роста (Р. Ассаджиоли, Дж. Бьюдженталь, Т. и Э. Йоманс, А. Маслоу, Р. Мэй, Дж. Рейнуотер, В. Франкл, И. Ялом и др.). Причем имеющиеся в научной психологической литературе



исследования касаются преимущественно проблемы отношения к собственной смерти и смерти близких человеку людей.

Иначе дело обстоит в области юридической психологии. Прежде всего, надо отметить, что психолого-правовые исследования экзистенциальной проблематики носят преимущественно прикладной характер, редко поднимаясь на уровень теоретических и тем более методологических обобщений. Можно полагать, что существующее положение дел является проявлением общего кризиса методологии юридической психологии.

Длительное время юридическая психология развивалась в недрах юридической науки и практики. В результате концептуальные схемы теории права, уголовно-правовой теории и криминологии долгое время служили теоретической базой конкретной практики психолого-правовых исследований. Даже прежнее разделение судебной психологии на части Общую и Особенную несло отчетливый отпечаток уголовно-правовой традиции и не отражало специфику ее предмета. В работах по юридической психологии, как теоретических, так и прикладных, обнаруживается тенденция присоединения авторов к позиции законодателя. Большинство психолого-правовых исследований ориентировано на объяснение уже принятых правовых норм и интерпретацию применительно к праву понятий, по существу психологических, либо имеющих психологическое содержание (личность, вина, мотив, воля, несовершеннолетний и т. п.). Стремление «задним числом» обосновать результаты законотворчества, осуществлявшегося, как правило, без учета мнения специалистов-психологов и объясняет недостаток фундаментальных исследований в области юридической психологии.

Все это в полной мере относится и к изучению экзистенциальной проблематики. По сути дела, единственной развернутой концепцией смысла жизни применительно к проблематике криминальной психологии является ценностно-нормативная теория А.Р. Ратинова (1979). Автор рассматривает ценностно-нормативную сферу личности преступника через ее системную организацию. Одно из наиболее существенных положений его концепции – это представление личности как ценностно-нормативной системе, имеющей сложный многомерный динамический характер [4, с.73].

В качестве базового ядерного образования личности автор рассматривает мировоззрение. Включение мировоззрения в структуры личности является традиционным в отечественной психологии. Однако признание его в качестве идейной основы, стержня личности чаще всего ограничивается пониманием мировоззрения как системы взглядов, убеждений, морально-политического и естественно-научного содержания. А.Р. Ратинов предлагает рассматривать мировоззрение в неразрывном единстве его трех временных проекций – прошлое, настоящее, будущее, выделяя в его структуре мирозерцание, миропонимание, мироощущение, и мирозидание (как проектирование своей жизнедеятельности, определение ее смысла и перспектив). По его мнению, «в ситуации, выходящей за рамки жизненных будней, он не только решает возникшую перед ним конкретную задачу, но более или менее сознательно, (а подчас машинально) задает себе в разных



формах “философские” вопросы – кто я, во имя чего живу, к чему стремлюсь, в чем смысл всего со мной происходящего? И ответ на эти вопросы входит в состав его мировоззрения, образует рабочую жизненную концепцию, философию повседневной жизни, в которой преобладает ценностный момент» [4, с. 77]. В силу этого смысл жизни рассматривается им как понятие, охватывающее отношения субъекта к себе и к различным сферам экзистенциальных человеческих ценностей: к труду и материальным благам, общественной деятельности, знаниям, развлечениям, эстетическим удовольствиям, любви и дружбе, семье и т. д.

При этом смысл жизни, как и система отражаемых в нем ценностей, является иерархически организованным и динамическим образованием. Личностные ценности могут существенно различаться по степени значимости и органичности для субъекта, устойчивости изменчивости, интимности и глубины усвоения, широты и обобщенности, а главное – они по-разному сочетаются, сосуществуют или конфликтуют и так или иначе интегрируются в ценностной системе.

Как утверждает профессор А.Р. Ратинов, «различия в смысле жизни у разных людей состоят вовсе не в том, что одни что-то ценят, а другие то же самое решительно отвергают. Люди есть люди, и базовые общечеловеческие ценности признают все, но предпочитают их по-разному. Видимо, рельеф ценностно-нормативной системы в разных социальных средах и группах у разных индивидов при всей общности должен обладать определенной спецификой» [4, с. 79]. Исследованиям смысла жизни, специфических акцентов и предпочтений в его понимании разных категорий преступников посвящены многочисленные работы коллектива научных сотрудников ВНИИ прокуратуры РФ, руководимого профессором А.Р. Ратиновым.

В последние годы появилось много прикладных исследований содержательного компонента смысла жизни и смысложизненных ориентаций. В то же время надо отметить очевидный недостаток работ, посвященных изучению аффективно-ценностного компонента смысла жизни.

Активная разработка танатологической проблематики в психологии началась только во второй половине XX в. Причем смерть рассматривается как продолжение жизни, обнаруживается тенденция ко всё большей интеграции понятий жизни и смерти в целостный опыт личности и признание значимости подобного опыта для личностного роста и самоактуализации. Считается, что изучение представлений и установок в отношении смерти может пролить свет и на установки людей в отношении к своей жизни и основным ее ценностям.

Для юридической психологии проблемы смерти и отношения к ней, напротив, являются исходными, и трактовка их менее однозначна. Танатологические вопросы рассматриваются в юридической психологии в рамках исследования трех проблемных направлений: при изучении личности насильственных преступников, и в частности убийц, в исследованиях причин и мотивов суицидального поведения и в контексте психолого-правовых проблем эвтаназии.

Начало этих исследований было связано с социальным заказом необходимости гуманизации уголовного права и проблемами изучения личности преступника.



В истории юридической психологии проблему отношения к смерти впервые поставил последователь Ч. Лоброзо итальянский юрист Энрико Ферри. Еще в 1888 г., рассматривая структуру личности антропологического типа убийцы, Э. Ферри выделил в качестве одной из его характеристик психическую (или нравственную) нечувствительность, проявляющуюся в безразличии к страданиям и смерти, что обнаруживается в отношении к жертве, своим товарищам и соучастникам и, наконец, даже самому себе. Психическая нечувствительность, по его мнению, является следствием физиологической нечувствительности, которая, в свою очередь, определяется анатомио-физиологическими аномалиями организма и может быть установлена с помощью объективных методов.

Надо заметить, что, несмотря на большое количество работ, посвященных личности насильственных преступников, и в частности, убийц (С.Н. Абельцев, В.Н. Кудрявцев, А.С. Михлин, В.Ф. Пирожков, Е.А. Писаревская и др.), экзистенциальные аспекты этой проблематики в рамках криминальной психологии и криминологии рассматривались явно недостаточно. Причем в имеющихся в научной литературе концепциях обнаруживается отчетливое влияние фрейдизма и неофрейдизма.

Как известно, сам З. Фрейд проблемами преступности специально не занимался, поэтому криминальная агрессия осталась вне поля его зрения. Однако он постулировал существование у человека бессознательного желания смерти, которое он связывал со стремлениями к разрушению и самоуничтожению. В рамках модели классического психоанализа З. Фрейда Жизнь постоянно борется со Смертью. Сравнивая современного человека с первобытными людьми, их отношением к чужой смерти, З. Фрейд утверждал, что мы «те же убийцы, какими были наши предки» [7, с. 184].

Еще большее влияние на взгляды отечественных криминологов оказала концепция Э. Фромма (1994). В качестве одной из форм «непродуктивной ориентации характера» человека он выделил некрофилию, под которой подразумевается тяга к разрушению – стремление сделать жизнь механической, контролируемой, омертвелой, в противоположность биофилии – любви ко всему живому.

В основе некрофилии лежит механизм бегства по типу деструктивизма. В отличие от садизма, направленного на усиление одного индивида путем доминирования над другим, деструктивизм направлен на устранение любой потенциальной угрозы извне. Именно из таких людей, утверждает Э. Фромм, вербуются палачи, террористы, истязатели. Именно к этой категории людей он относит убийц.

Э. Фромм полагал, что некрофилия как феномен психической патологии выступает как неизбежное следствие задержки развития, душевной «инвалидности» и как результат непрожитой жизни. По его мнению, если человек «...не может вырваться из оков своего нарциссизма и постоянно ощущает свою изолированность и никчемность, единственный способ заглушить это невыносимое чувство ничтожества и какой-то «витальной импотенции» – самоутвердиться любой ценой, хотя бы ценой варварского разрушения жизни. Для совершения акта вандализма не требуется ни особого старания, ни ума, ни терпения; все, что нужно разрушителю, – это крепкие мускулы, нож или револьвер...» [8].



В то же время, как он полагает, нет жесткой границы между некрофильской и биофильской направленностью: каждый индивид представляет собой сложную совокупность, комбинацию признаков, находящихся в конкретном сочетании; количество таких сочетаний фактически совпадает с числом индивидов.

Полностью некрофильские характеры встречаются сравнительно редко, таких людей следует рассматривать как тяжелобольных и искать генетические корни этой патологии. У большинства людей мы можем обнаружить смесь из биофильских наклонностей и некрофильских тенденций, причем последние достаточно сильны, чтобы вызвать внутренний конфликт личности.

Так, например, Ю.М. Антонян (1997) в качестве причин убийства также выделяет некрофилию. Причем в отличие от Э. Фромма, исключавшего сексуальный смысл этого слова, Ю.М. Антонян рассматривает некрофилию как неудержимое влечение к смерти, включая и патологическое половое влечение.

Рассматривая психологию убийства, он пишет: «Убийство – это отрицание жизни и отвращение к ней, это наиболее полное воплощение ненависти, очень часто ненависти безадресной, ненависти вообще, ненависти ко всем, и она тем сильнее, чем больше человек или социальная система отчуждены от конструктивных ценностей» [1, с. 84].

По мнению Е.Г. Самовичева (2002), в сознании подавляющего числа людей проблема онтологических основ, специфики их «бытийного» статуса не отражается. Уверенность большинства в своем праве на существование подтверждается для них уже самим этим фактом. В то же время, как полагает автор, преступники-убийцы представляют собой категорию людей, для которой право на собственное существование не очевидно, а доказывается исключительно фактом криминального лишения ими жизни другого человека. Как пишет Е.Г. Самовичев, «убийцы демонстрируют совершенно специфический способ существования человека, в основе которого лежит отсутствие субъективно-психологической определенности данного факта и более того – своего права на существование» [5, с. 59]. Причем именно этот онтологический статус личности обладает мощным мотивирующим потенциалом.

Автор утверждает, что «убийство не имеет внешней мотивации, его нельзя оправдать никакими внешними обстоятельствами (хотя таковые почти всегда можно найти). Оно имеет чисто субъективную мотивацию, суть которой не в достижении какого-либо конкретного предметного результата, а в преодолении своей «противоестественной» жизненной позиции» [там же, с. 59]. Таким образом, по мнению автора, в сознании убийц ценность собственной жизни подтверждается смертью другого человека.

Весьма интересным представляется эмпирическое исследование отношения к смерти лиц, осужденных за совершение различных преступлений, проведенное А.А. Бакановой (1999). Она полагает, что отношение к жизни и смерти представляет собой систему, основными эмоциональными и рациональными компонентами которой являются: степень принятия жизни и смерти, онтологическая защищенность, принятие себя, видение смысла, ответственность, стремление к росту,



представление о смерти как переходе в другое состояние или как абсолютном конце. В соответствии с различным соотношением рациональных и эмоциональных компонентов отношения к жизни и смерти в критических ситуациях определяет восемь жизненных стратегий совладания с ними: «Стремление к росту», «Поиск смысла жизни», «Любовь к жизни», «Страх перед жизнью», «Захват жизни», «Страх изменений», «Самоуничтожение» и «Гедонизм». Несомненно, что это исследование представляет большой интерес. Однако ее выборка включала осужденных, как за насильственные, так и ненасильственные преступления, что не позволяет, в конечном счете, определить специфику отношения осужденных к этим экзистенциальным проблемам, связанную с их собственным опытом столкновения со смертью.

Еще одним интересным исследованием является работа С.В. Коваленко, которая исследовала отношение к смерти подростков, совершивших убийства, но в силу малолетства не привлеченных к уголовной ответственности. В ее исследовании показано, что несовершеннолетние, совершившие гомицидные деликты, характеризуются специфическим по сравнению со сверстниками содержанием представлений о смерти, в рамках которого облегченное принятие смерти другого человека сочетается с избеганием оценки и/или отрицанием вероятности собственной смерти, и выраженностью аффективно-ценностного компонента отношения к смерти, что обнаруживается как когнитивно-аффективная озабоченность смертью и на уровне страха смерти, и на уровне танатической тревоги.

Еще одно из направлений изучения отношения к смерти в контексте психолого-правовых проблем – это вопрос о допустимости эвтаназии. Термин «эвтаназия» (благоумирание) был предложен английским философом Френсисом Бэконом еще в XVII в. для определения «легкой смерти». Проблема возможности ускорения смерти неизлечимого больного с целью ограждения его от невыносимых страданий (исключительно в тех случаях, когда сам больной просил об этом) трактовалась им как право на свободу выбора. Современное определение термина «эвтаназия» было дано Конгрегацией Вероучения в «Декларации об эвтаназии» от 5 мая 1980 г. «Под словом эвтаназия подразумевается всякое действие или, наоборот, бездействие, которое по своей сути или намерению приводит к смерти, имеющей целью устранение боли и страдания». То есть в ее прямом значении, эвтаназия – это умышленное убийство при помощи метода, причиняющего наименьшие боль и страдания, совершенное «из жалости» для того, чтобы положить конец невыносимым страданиям, или для того, чтобы избежать трудностей жизни, которая считается «нечеловеческой», «недостойной самого человека».

Надо заметить, что эта проблематика включает два основных аспекта: вопрос о праве человека на добровольный уход из жизни и вопрос об отношении к чужой смерти, вопрос о допустимости убийства другого человека (пусть из самых благих побуждений). Причем в литературе, посвященной проблемам эвтаназии, наиболее обсуждаемым является первый вопрос – право человека на добровольный уход из жизни. Работ же, посвященных эвтаназии как убийству из сострадания, к сожалению, явно недостаточно. Между тем совершенное убийство, из каких



бы «благородных» мотивов оно не совершалось, не может не влиять на личность убийцы. Психолого-правовые и нравственные аспекты этой проблемы требуют самостоятельного изучения.

И, наконец, третье направление танатологических проблем в юридической психологии связано с изучением психолого-правовых аспектов суицидального поведения. В рамках этой проблематики преобладают исследования, направленные на обоснование методологии производства судебно-психологических экспертиз по уголовным делам о суицидах и суицидальных попытках. В результате основная масса исследований в этом направлении ориентированы на практику производства судебно-психологических экспертиз и редко достигают достаточно высокого уровня теоретических обобщений.

Таким образом, теоретический анализ литературы свидетельствует о том, что в рамках юридической психологии исследования экзистенциальной проблематики носят преимущественно прикладной характер, редко поднимаясь на уровень теоретических и тем более методологических обобщений.

Причем в рамках отношения к смерти в научной литературе преимущественно анализируются проблемы, связанные с собственной смертью и утратой близких субъекту людей. В то же время необходимо отметить, что ощущается явный дефицит работ, посвященных отношению к смерти людей, ее причиняющих, как в научной литературе в целом, так и в криминально-психологической литературе, в частности. Представляется, что именно в этом направлении будут открыты новые перспективы изучения проблемы личности преступника.

Литература

1. Антонян Ю.М. Психология убийства. – М.: Юрист, 1997. – 304 с.
2. Баканова А.А. Отношение к жизни и смерти в критических жизненных ситуациях: автореф. дисс.... канд. психол. наук. – СПб, 2000. – 22 с.
3. Коваленко С.В. Отношение к жизни и смерти подростков, совершивших гомицидные действия: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.06. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2007. – 20 с.
4. Ратинов А.Р. Психология личности преступника. Ценностно-нормативный подход // Личность преступника как объект психологического исследования. – М., 1979. – С. 3–33.
5. Самовичев Е.Г. Психологическая этиология убийства // Психологический журнал. – 2002. – Том 23. – № 5. – С. 49–59.
6. Ферри Э. Психология преднамеренного убийцы // Юрид. вестник. – М. – 1888. – Т. XXIX. – Кн. 1. – С. 3–30. – Кн. 2. – С. 167–98.
7. Фрейд З. Мы и смерть // Психология смерти и умирания: хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 1998. – С. 182–198.
8. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности: пер. с англ. – М.: Республика, 1994. – 447 с.



ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Муравьева О.И., Мацута В.В., Ерлыкова Ю.Н.

Личностные особенности предпринимателей малых городов

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 11-06-01073.

В работе поднята проблема психологических предпосылок для развития предпринимательства в малых городах России. Представлены данные о личностных особенностях предпринимателей малых городов. Приведены результаты сравнительного исследования ценностей, жизнестойкости и толерантности к неопределенности, свойственные предпринимателям и непредпринимателям г.т. Ширы республики Хакасия (малый город). Выявлены различия жизнестойкости, толерантности к неопределенности и ценностных ориентаций предпринимателей малых (г.т. Ширы) и крупных городов (г. Томск). Выдвинуто предположение о разрушении традиционной системы ценностей как условия развития предпринимательских качеств личности.

Ключевые слова: предприниматели, малые и крупные города, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, ценности.

В настоящее время в России проблема предпринимательства приобретает особую социально-практическую значимость в связи с поставленной на государственном уровне задачей по развитию малого и среднего бизнеса [см. 15]. Проблема предпринимательства всегда являлась междисциплинарной областью знания и активно разрабатывалась различными науками, такими как экономика, социология, психология [1, 2, 4, 8, 17 и др.]. Однако характерной особенностью этих исследований является то, что они преимущественно посвящены изучению различных аспектов предпринимательства в крупных городах*. Достаточно привести следующий факт – на V съезде Российского психологического общества [12], который проходил в Москве 14–18 февраля 2012 года, были представлены доклады, касающиеся психологии жителей крупных городов, психологических

* Согласно Федеральному закону Российской Федерации № 131 – ФЗ [14], современные города делятся на

- малые (до 50 тысяч жителей);
- средние (50 – 100 тысяч);
- большие (100 – 250 тысяч);
- крупные (250 – 500 тысяч);
- крупнейшие (500 тысяч – 1 миллион);
- города-миллионеры (свыше 1 миллиона жителей).



особенностей предпринимателей крупных городов и проблем, с которыми они сталкиваются в ходе реализации своей деятельности, тогда как феномену предпринимательства в малых городах практически не уделяется никакого внимания. Однако данная проблема является сегодня чрезвычайно актуальной, поскольку, по мнению социологов и экономистов, малые города находятся в глубоком кризисе [7, 21], проявляющемся в том, что малые города существенно отстают в социально-экономическом отношении от крупных [1].

Экономисты и социологи видят решение проблемы малых городов в развитии предпринимательства [7, 21]. Они предлагают различные социально-экономические меры по улучшению ситуации, однако нам кажется существенным, что реализация этих мер может встретить препятствие в виде психологической неготовности населения к предпринимательской деятельности. В этой связи данную проблему необходимо рассматривать с психологической точки зрения.

Что же является психологическими условиями развития предпринимательства? Уже с первых работ, посвященных предпринимательству, экономисты и социологи говорят о так называемом «личностном синдроме предпринимательства». Фактически они говорят о том, что предпринимательство является не столько экономической, сколько психологической категорией и обеспечивается личностными особенностями предпринимателя. Так, Р. Кантильон и А. Смит называли важной особенностью предпринимателя готовность к риску [18]. А.Р.Ж. Тюрго добавил к этой характеристике организаторские и творческие способности [20]. По мнению одного из первых создателей психологического портрета предпринимателя В. Зомбарта [5], предприниматель должен обладать следующими качествами: духовная свобода, воля и энергия, упорство и постоянство, лидерские и организаторские способности. Д. Макклеланд [11] считает, что отличительной психологической особенностью предпринимателей является высокий уровень мотивации достижения. Дж. Роттер [23] утверждает, что предприниматели характеризуются более высоким уровнем интернальности, чем не предприниматели. Р. Брокхауз [22] полагает, что успешные предприниматели характеризуются предпочтением умеренного риска. В.Н. Дружинин [3] главное внимание уделяет мотивации (прежде всего, потребности в самоактуализации, направленной на реализацию своего личностного потенциала), самооценке, уровню притязаний, способности принимать решения и идти на риск.

Исходя из этого, цель нашей работы заключается в определении психологического потенциала развития предпринимательства в малых городах, содержание которого раскрывается через личностные особенности предпринимателей. В нашей работе приводятся результаты сравнительного эмпирического исследования таких личностных особенностей предпринимателей, как: ценности, жизнестойкость и толерантность к неопределенности. Исследование проходило в два этапа. На первом этапе (август–октябрь 2011 г.) были выявлены особенности жизнестойкости и толерантности к неопределенности у лиц, занимающихся предпринимательской деятельностью, и лиц, деятельность которых не связана с предпринимательством. В исследовании приняли участие жители пгт. Шира



Республики Хакасия, имеющего статус малого города: 60 предпринимателей (владельцы небольших магазинов, кафе и гостиниц в возрасте от 22 лет до 57 лет) и 60 сотрудников государственных учреждений (милиционеры, врачи и педагоги в возрасте от 22 до 55 лет). На втором этапе (январь–март 2012 г.) были выявлены особенности ценностей в той же выборке предпринимателей г.г. Ширы, а также особенности жизнестойкости, толерантности к неопределенности и ценностей у 60 предпринимателей г. Томска (в возрасте от 22 до 56 лет).

Сбор первичных данных производился с помощью опросных методов. Для определения особенностей жизнестойкости применялся «Опросник жизнестойкости» С. Мадди, адаптированный Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой [9], для изучения толерантности к неопределенности – «Шкала толерантности к неопределенности» STAT-1 Д. Маклейна, адаптированная Е.Г. Луковицкой [10], для выявления ценностей – «Ценностный опросник» Ш. Шварца, адаптированный В.Н. Карандашевым [6].

Рассмотрим результаты сравнительного анализа жизнестойкости и толерантности к неопределенности у предпринимателей и не предпринимателей г.г. Ширы Республики Хакасия. Как видно из табл. 1, в группе предпринимателей средние значения таких показателей жизнестойкости, как вовлеченность, контроль и принятие риска, значимо выше средних значений аналогичных показателей в группе не предпринимателей.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа особенностей жизнестойкости и толерантности к неопределенности в группах предпринимателей (n=60) и не предпринимателей (n=60)

Шкалы «Опросника жизнестойкости» и «Шкалы толерантности к неопределенности»	Средние значения в группе предпринимателей	Средние значения в группе не предпринимателей	Значение критерия Стьюдента (t-value)	Уровень значимости (p)
Вовлеченность	42,09	23,57	10,19	0,00
Контроль	32,15	17,20	9,52	0,00
Принятие риска	18,29	10,18	7,61	0,00
Суммарный показатель жизнестойкости	92,53	50,95	11,15	0,00
Толерантность к неопределенности	97,07	55,60	10,27	0,00

Опираясь на интерпретацию таких шкал используемых опросников, как «вовлеченность» и «контроль» [см. 9], можно утверждать, что предпринимателей г.г. Ширы в большей степени, чем не предпринимателей, характеризует убежденность в том, что вовлеченность в деятельность и борьба дает шанс найти нечто стоящее в жизни и повлиять на результат происходящего, пусть даже это



влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Большая выраженность у предпринимателей показателей таких шкал как «принятие риска» и «толерантность к неопределенности» [см. 9, 10], свидетельствует о том, что они отличаются более высоким уровнем готовности действовать на свой страх и риск в отсутствие надежных гарантий успеха, менее склонны рассматривать неопределённые ситуации как потенциально угрожающие, но, напротив, скорее как возможности чему-то научиться. Они менее склонны бояться трудностей, которые могут быть связаны с риском и неопределенностью.

Полученные нами данные о личностных особенностях предпринимателей малых городов подтверждают уже приводимые выше представления о том, что предприниматели в целом обладают более высоким уровнем интернальности, готовности к риску и мотивации достижения, более упорны и энергичны. Понятно, что особую значимость эти качества приобретают в нашей стране, где требуются дополнительные, причем очень существенные усилия по преодолению тех препятствий, с которыми сталкиваются предприниматели: бюрократические барьеры, коррупция, политическая ангажированность правовой сферы, ситуация тотальной экономической неопределенности и социальной нестабильности и т. п.

Если же теперь попытаться ответить на главный вопрос нашего исследования – существуют ли психологические основания развития предпринимательства в нашей стране – то, на первый взгляд, на этот вопрос можно дать положительный ответ. Однако это лишь на первый взгляд. Сравнивая полученные данные с нормативными показателями используемых нами методик [9, 10], можно видеть (см. табл. 2), что у предпринимателей они не выходят за границы средних нормативных значений, а у непредпринимателей – существенно ниже их.

Полученные различия могут быть, конечно, обусловлены социально-экономическими условиями развития крупных и малых городов. Так, среди негативных факторов малых городов экономисты и социологи выделяют депопуляцию, массовые миграции в крупные города, высокий уровень безработицы, низкий уровень доходов населения и бедность [21]. Социальные проблемы влекут за собой проблемы психологические: жители малых городов испытывают высокий уровень стресса [16], имеют низкую самооценку, переживают по поводу собственной компетентности, что ведет к снижению адаптационных возможностей и социальной пассивности населения малых городов [19]. Однако, по нашему мнению, причинами данных различий могут быть и более глубинные, психологические особенности жителей малых городов. Опираясь на концепцию личностного потенциала Д.А. Леонтьева [8], который, с одной стороны, относит параметры жизнестойкости и толерантности к неопределенности к важнейшим характеристикам личностного потенциала, с другой стороны, утверждает, что личностный потенциал опосредуется ценностями, мы предполагаем, что именно различия в ценностных ориентациях могут быть теми глубинными психологическими основаниями, которые обуславливают различия в жизнестойкости и толерантности к неопределенности предпринимателей в малых и крупных городах.



Таблица 2

Результаты сравнительного анализа нормативных средних значений и средних значений по шкалам «Опросника жизнестойкости» и «Шкалы толерантности к неопределенности» в группах предпринимателей (n=60) и не предпринимателей (n=60)

Шкалы «Опросника жизнестойкости» и «Шкалы толерантности к неопределенности»	Нормативные средние значения	Стандартное отклонение	Средние значения в группе предпринимателей	Средние значения в группе не предпринимателей
Вовлеченность	37,64	8,08	41,90	23,56
Контроль	29,17	8,43	31,80	17,20
Принятие риска	13,91	4,39	18,30	10,18
Суммарный показатель жизнестойкости	80,72	18,53	92,03	50,94
Толерантность к неопределенности	98,00	19,10	97,11	55,60

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа по t-критерию Стьюдента особенностей жизнестойкости и толерантности к неопределенности в группах предпринимателей пгт. Шира (n=60) и предпринимателей г. Томска (n=60)

Шкалы «Опросника жизнестойкости» и «Шкала толерантности к неопределенности»	Средние значения в группе предпринимателей пгт. Шира	Средние значения в группе предпринимателей г. Томска	Значение критерия Стьюдента (t-value)	Уровень значимости (p)
Вовлеченность	41,93	46,13	-2,28	0,03
Контроль	31,80	37,40	-3,58	0,00
Принятие риска	18,30	21,13	-2,80	0,01
Суммарный показатель жизнестойкости	92,03	104,67	-3,40	0,00
Толерантность к неопределенности	97,12	111,02	-3,65	0,00



Для проверки данного предположения был проведен сравнительный анализ ценностей в группе предпринимателей пгт. Ширы и группе предпринимателей г. Томска (см. табл. 4).

Ш. Шварц [см. 6], автор используемой нами методики «Ценностный опросник», выделяет два уровня ценностей: уровень нормативных идеалов – ценности как внутренние ориентиры, идеалы, убеждения (аналог терминальных ценностей М. Рокича) и уровень индивидуальных приоритетов – ценности, проявляющиеся в реальном поведении (аналог инструментальных ценностей М. Рокича). Первый уровень более стабилен и отражает представления человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения. Второй уровень более зависим от внешней среды, например, от группового давления и соотносится с конкретными поступками человека.

Как видно из табл. 4, на этих двух уровнях у предпринимателей пгт. Ширы по сравнению с предпринимателями г. Томска более выражены такие «ценностные типы», как конформность, традиции, доброта, универсализм, безопасность, и менее выражены – самостоятельность, достижение, власть и стимуляция.

Согласно Ш. Шварцу [см. 6], ценности организованы в две биполярные оси измерения. Первая – «открытость изменениям – консерватизм». Причем, полюс «открытость изменениям» включает ценности самостоятельности и стимуляции, а «консерватизм» – ценности безопасности, конформности и традиций. Вторая ось – «самовозвышение – самотрансцендентность». Полюс «самовозвышение» включает ценности власти и достижений, а «самотрансцендентность» – универсализм и доброту.

Исходя из этой концепции, можно утверждать, что ценности предпринимателей пгт. Ширы и ценности предпринимателей г. Томска находятся на противоположных полюсах. Если ценности предпринимателей пгт. Ширы тяготеют к полюсам «консерватизм» и «самотрансцендентность», то ценности предпринимателей г. Томска – к полюсам «открытость к изменениям» и «самовозвышение». Таким образом, главной особенностью, обнаруженной нами в ценностной структуре предпринимателей крупных и малых городов, является различие в ценностях предпринимателей пгт. Ширы и предпринимателей г. Томска.

Наши результаты подтверждают данные социологических исследований, полученных ранее и посвященных изучению ментальности жителей малых городов. Так, М.В. Никитский приходит к выводу, что, поскольку жителям малых городов свойственен сильный социальный контроль жизни и общения людей, элементы традиционной соседской общины, почти полная невозможность анонимного существования человека, постольку «большинство рассуждений и переживаний жителей малого города базируется на традиционных народных представлениях и ценностях, которые, в свою очередь, как правило, просоциальны» [13, с. 63]. Ж.Д. Ефремова [4] в своем исследовании выделила следующие особенности ментальности жителей малых городов: постоянный переход из крайности в крайность, тяга к абсолютным ценностям и связанные с этим утопизм сознания, аффективность,



преобладание чувственного восприятия над рациональным, приоритет духовно-нравственных ценностей над практическими результатами, неразвитость индивидуалистического начала.

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа ценностей на уровнях нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов по t-критерию Стьюдента в группах предпринимателей пгт. Ширы (n=60) и предпринимателей г. Томска (n=60)

Шкалы «Ценностного опросника» Ш. Шварца	Средние значения в группе предпринимателей пгт. Ширы	Средние значения в группе предпринимателей г. Томска	Значение критерия Стьюдента (t-value)	Уровень значимости (p)
На уровне нормативных идеалов				
Конформность	3,69	2,28	4,61	0,00
Традиции	3,57	2,03	5,64	0,00
Доброта	4,88	2,99	5,74	0,00
Универсализм	4,55	2,21	8,38	0,00
Самостоятельность	5,36	7,71	-6,61	0,00
Стимуляция	3,12	4,56	-4,69	0,00
Гедонизм	3,58	2,90	1,94	0,06
Достижение	4,48	6,23	-4,31	0,00
Власть	4,53	5,78	-2,33	0,02
Безопасность	5,66	2,90	8,72	0,00
На уровне индивидуальных приоритетов				
Конформность	6,63	2,03	19,38	0,00
Традиции	6,37	2,18	17,97	0,00
Доброта	6,16	2,62	14,16	0,00
Универсализм	5,18	2,40	11,28	0,00
Самостоятельность	3,25	7,71	-16,45	0,00
Стимуляция	2,77	5,28	-10,63	0,00
Гедонизм	2,97	2,76	0,84	0,40
Достижение	3,42	5,75	-7,93	0,00
Власть	3,49	6,06	-8,76	0,00
Безопасность	7,95	2,40	21,98	0,00

Примечание: жирным шрифтом выделены статистически значимые различия.



Конечно, на основании полученных данных нельзя однозначно утверждать, что именно ценностные характеристики определяют актуализацию тех личностных особенностей, которые необходимы для осуществления предпринимательской деятельности, но есть все основания утверждать, что эти качества достаточно тесно взаимосвязаны друг с другом.

Отвечая же на главный вопрос нашего исследования – имеются ли психологические предпосылки для развития предпринимательства в малых городах России, можно утверждать, что наши данные не позволяют ответить на этот вопрос положительно.

Помимо изложенных выше позитивных результатов, наше исследование актуализирует как минимум два вопроса, которые определяют перспективу исследования поставленной проблемы. Обязательным ли условием развития предпринимательских качеств личности является разрушение традиционной системы ценностей? За счет каких позитивных или негативных трансформаций ценностно-смысловой структуры, т. е. какой «личностной» ценой достигается развитие тех психологических характеристик, которые обеспечивают эффективность предпринимательской деятельности? Являются ли эти трансформации естественным и гармоничным процессом или же, напротив, «противоестественным» форсированием, разрушающим целостность личности со всеми вытекающими отсюда последствиями? Эти вопросы мы оставляем открытыми до следующей публикации.

Литература

1. Анимец Е.Г., Медведева И.А., Сухих В.А. Малые и средние города региона: тенденции и стратегия социально-экономического развития: Монография. – Екатеринбург: Урал. гос. эконом. ун-т, 2004. – 208 с.
2. Богомаз С.А., Каракулова О.В. Личностный и коммуникативный потенциалы инновационно-предпринимательски-ориентированных субъектов // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 37. – С. 48–51.
3. Дружинин В.Н. Психология: учебник для экономических вузов. – СПб: Питер, 2002. – 672 с.
4. Ефремова Ж.Д. Формирование и функционирование менталитета населения малого провинциального города: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – М., 2006. – 24 с.
5. Зомбарт В. Буржуа: этюды по истории духовного развития современного экономического человека. – М.: Наука, 1994. – 442 с.
6. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
7. Кузнецова Т.Е. Малые города России: экономический аспект // Куда идет Россия? Социальная трансформация постсоветского пространства / под ред. Т.И. Заславской. – М., 1996 – С. 384–388.
8. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.



9. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
10. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998. – 173 с.
11. Маккелланд Д. Мотивация человека. – СПб.: Питер, 2007–669 с.
12. Научные материалы V съезда Российского психологического общества. Том II. – М., 2012. – 464 с.
13. Никитский М.В. Социальный климат малых городов России (штрихи к социально-педагогическому аспекту российской глубинки) // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2010. – № 2(17). – С. 57–67.
14. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ // Рос. газ. – 2003. – 8 октября.
15. О развитии малого и среднего предпринимательства: федер. закон Рос. Федерации от 24 июля 2007 г. № 209-ФЗ // Рос. газ. – 2007. – 31 июля.
16. Пельцман Л. Стрессовые состояния у людей, потерявших работу // Психологический журнал. – 1992. – № 1. – С. 126–130.
17. Сметанова Ю.В. Личностный потенциал как ресурсная составляющая инновационно-предпринимательской направленности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 2012. – 24 с.
18. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. – М.: Эксмо, 2007. – 960 с.
19. Сучкова Е.Л. Социально-психологический портрет женщин, живущих за чертой бедности: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1999. – 164 с.
20. Тюрго А.Р.Ж., Кенэ Ф., Дюпон де Немур П.С. Физиократы. Избранные экономические произведения. – М.: Эксмо, 2008. – 1200 с.
21. Юмаева О.В. Повышение инвестиционной привлекательности малых городов РФ – эффективный путь улучшения социально-экономического положения регионов РФ и России в целом // Регионы России: проблемы и перспективы экономического развития. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 22–29 марта 2010 г.) / под общ. ред. О.Н. Мельникова. – М.: Креативная экономика, 2010. – 188 с. – С. 51–55.
22. Brockhause R.H. The psychology of the entrepreneur // Encyclopaedia of entrepreneurship / C.A. Kent, D.L. Sexton, K.H. Vesper. – NJ: Prentice Hall, 1982. – P. 39–56.
23. Rotter J. Generalized expectation for internal versus external control of reinforcement // Psychological Monographs. – 1966. – № 80(608). – P. 1–27.



Колесина К.Ю., Мирошниченко А.В.

**Метапредметная проектная деятельность
в системе метапроектного обучения**

В статье представлены общие теоретические позиции авторов, позволяющие рассматривать метапроектный подход к обучению как механизм реализации целей и задач, стоящих перед современным образованием, а также раскрываются целевые ориентиры метапроектного обучения.

Ключевые слова: метапроектный подход, метапроектное обучение, метапредметная проектная деятельность, метапроект, метазнания, метапознание, образовательное пространство метапредметной проектной деятельности, метапроектные результаты.

В последнее десятилетие процессы глобализации охватывают все большие сферы жизни, в том числе и сферу общего и профессионального образования. Важнейшими задачами современного образования становятся обеспечение конкурентоспособности национальной образовательной системы, соответствие качества образования социальным и экономическим запросам общества.

Освоение новых образовательных стандартов, модернизация учебных программ и учебников, вариативность содержания образования обуславливают необходимость совершенствования современного технического, информационного и методического обеспечения, принципиально нового подхода к конструированию и определению новых целей и задач образования, обновления его содержания и технологий организации образовательного процесса.

Современная система образования, по мнению специалистов, «не способна ответить на вызов времени» (О.Е. Лебедев).

В качестве механизма реализации этих задач мы предлагаем метапроектный подход, посредством которого возможно гармонизировать тактические и стратегические цели современного образования. Кратко сущность метапроектного подхода выражается в том, как человек на основе метапознания осознает и осмысливает свой жизненный путь, соотносит свой личностный смысл с конечной целью – смыслом жизни. На протяжении всей жизни личность находится в процессе своего самостроительства и, создавая этот проект, проектируя себя, человек опирается на свой личный опыт. В процессе жизнедеятельности, активного участия в разнообразных видах практики (познавательной, смыслопоисковой, социальной и др.) он, совершенствуясь в своем духовном и личностном строительстве, преобразует и себя, и окружающий его мир.



Источники понимания сущности метапроектного подхода в современном образовании можно отыскать в философских идеях и методах, в гуманитарном знании, в основных позициях философии прагматизма. Не совместимые в классической парадигме, философские теории соединяются в образовательном пространстве, поскольку современная образовательная концепция обладает уникальным свойством – полипарадигмальностью. Под *полипарадигмальностью* образования мы понимаем допустимость сосуществования ряда методологических систем, в рамках которых выстраиваются целостные, законченные модели формирования личности и организации образовательного процесса, выраженные в виде педагогических теорий, технологий, систем обучения [10]. Педагогическая наука настоящего времени находится в поиске методологических оснований, которые могут вооружить ее адекватными, человекообразными способами организации образовательного процесса. Многие авторы педагогических концепций пытаются свести содержание образования к некоему необходимому для жизни минимуму: к профессиональным функциям знаний или же к удовлетворению рыночных потребностей. Уместно обратиться к заключению комиссии Юнеско по образованию для XXI в., в котором она предупреждает о всякой узкоутилитарной концепции образования: оно должно быть обращено к человеческому существу не как к экономическому фактору, но как к цели развития. Добиться расцвета талантов и способностей, которые несет в себе каждый человек – вот что одновременно отвечает и фундаментальной гуманистической линии образования, и требованиям справедливости, которыми должна руководствоваться любая образовательная политика, а также истинным потребностям эндогенного развития [8].

Переход на полипарадигмальное педагогическое мышление предоставляет возможность более продуктивно прогнозировать и реализовывать новации и инновации (сочетая их с традициями) с позиций гармонизации целевых установок, обоснованного выбора и интегрированного сочетания различных образовательных стратегий, подходов и процедур любого уровня.

Особый интерес для описания методологии метапроектного образования представляют теории, рассматривающие психику в контексте метасистемного подхода. Это, прежде всего, исследования А.В. Карпова (2005). Он предлагает метасистемный подход как методологию изучения функциональных закономерностей психики. Психическое возможно понять на основе метасистемного подхода, поскольку психика не только отражает, но и порождает новую реальность. Как отмечает автор, «психика как система – в отличие от подавляющего большинства всех иных типов, видов и классов систем – принадлежит к совершенно особой, качественно специфической категории, которую обозначают как систему со «встроенным» метасистемным уровнем» [1].

Внутренняя необходимость во введении новой категории «метапроектного обучения» заключается в том, чтобы признать: совсем необязательно рассматривать образование как систему методов, направленных на человека для достижения поставленных целей. Образование можно рассматривать как принадлежащее



лично каждому человеку стремление к познанию. Поскольку методу проектов уже исполнилось более ста лет, его инновационность состоит не в алгоритме или организационных компонентах, заложенных еще его создателями, а в актуальности предметного содержания, современном инструментарии и инновационных способах реализации. Это значит, не с какой целью, что за чем следует и что получим в результате, а над чем работаем, какими средствами и какими путями идем к цели [6].

Рассмотрим целевые ориентиры метапроектного обучения.

Проектная деятельность, ориентированная на выполнение метапроекта, основана на диалоге, сотрудничестве, взаимопомощи и предполагает обмен культурно-информационными, духовно-нравственными, эмоционально-ценностными потоками между исполнителями метапроекта (учащимися, студентами), руководителями, консультантами и другими лицами, «задействованными» в метапроекте в соответствии с его проблематикой. Подобное взаимодействие, обеспечивающее продуктивное сотрудничество участников метапроекта, способствует созданию новых, иногда уникальных культурных продуктов познавательной деятельности – социальных, интеллектуальных, культурных и др. При этом имеются в виду как индивидуальные культурные и др. ценности, которыми овладевает человек, так и ценности, свойственные субъектам образования как представителям различных поколений и культур, а также ценности, выработанные в культуре мира или конкретной цивилизации. Таким образом, в процессе проектирования формируется опыт деятельности в области национальной, религиозной и общечеловеческой культуры, складываются культурологические основы семейных, социальных, общественных традиций.

Работа над метапроектом побуждает обучающихся к актуализации имеющихся и активному поиску недостающих знаний, использованию для этого самых различных видов деятельности и разнообразных источников информации. В процессе проектирования создаются условия, обуславливающие необходимость применения знаний в нестандартных ситуациях, понимания многозначности информации, ориентироваться в мире информационных потоков, имеющих большое значение в общекультурном развитии личности.

Метапроект еще на этапе его разработки программирует актуализацию разнообразных мыслительных стратегий, освоение культурных образцов мышления, развитие качеств проблемного, креативного мышления. Он более других дидактических средств способствует развитию способностей самообразования, самоанализа, самоконтроля, самооценки, требует использования таких надпредметных (метапредметных) умений как обобщение, анализ, синтез, сравнение, нахождение сходства и различия и др. С этой точки зрения мы можем назвать метапроектное обучение «процессуально-ориентированным» (М.В. Кларин), преобразующим его целевую ориентацию на развитие когнитивных личностных качеств: мышления, памяти, воображения, внимания, потребности в постоянном самообразовании, саморазвитии.



Работа над метапроектом позволяет обучающимся не только познавать мир, открывать его новые, неизвестные стороны, но и вступать с ним в активный диалог, устанавливать коммуникативные взаимоотношения, как с партнерами по проектной деятельности, так и с окружающим миром. Важнейшим результатом становится осознание обучающимися значимости общения и совместной деятельности, овладения умением устанавливать контакты, выслушивать и понимать другие точки зрения, согласовывать свои действия, вступать в дискуссию.

Метапроекты, в отличие от краткосрочных и даже межпредметных проектов, всегда имеют социальную составляющую, связанную не только с адаптацией учащихся к современным социально-экономическим условиям, но и необходимостью их изучения, освоения и участия в этих процессах. Выполнение метапроектов, имеющих социальные аспекты, обеспечивает ретрансляцию, воспроизведение социального опыта, более того, его творческое освоение, обогащение. Социально ориентированные метапроекты помогают обучающимся понять и принять существующую в обществе систему нравственных ценностей; проектирование уже само по себе является социально значимым процессом, так как формирует умение находить решение самых разнообразных проблем, заложенных в метапроекте или возникающих в процессе проектной деятельности.

Базовый понятийный тезаурус метапроектного подхода к образованию включает ряд наиболее существенных в концептуальном аспекте категорий, которые подлежат анализу и педагогической интерпретации. Введение новой категории в сложившуюся понятийную систему педагогического знания означает показ «такого состояния или качества объекта, изучаемого этой системой, перед описанием и объяснением которого она становится в тупик, т. е. продемонстрировать внутреннюю нужду системы в новой категории, соотнести ее с основными категориями этой системы» [2, с. 31].

К ведущим понятиям метапроектного подхода к образованию относятся: метапроект, метапознание, метапроектное обучение, метапредметное проектное содержание, метапроектное образовательное пространство и метаобразовательная среда, метапредметная проектная деятельность.

В контексте нашего исследования мы рассматриваем учебный метапроект как самостоятельную, исследовательскую, творческую, информационно-познавательную, практико и социально ориентированную деятельность учащихся, реализуемую в соответствии с программой и этапами проектной деятельности, начиная с формулирования проблемы и заканчивая презентацией результатов проектирования.

В модели обучения *метапознанию* (разработанной М. Липманом) сущность обучения рассматривается через развитие у учащихся способности философствовать: находить связь между причиной и следствием, применять различные пути и способы рассуждений в поисках ответов на вопросы, интересующие их. Преломление идеи обучения «метапознанию» к метапроектному обучению мы видим, во-первых, в том, что, проектируя содержание метапроектного обучения, важно опираться на так называемые оппозиционные пары, в которых «запечатлена» диалектика отношений



между предметами и явлениями действительности. Во-вторых, поскольку в такого рода проблемах сконцентрированы разнохарактерные смысловые отношения, при соприкосновении с ними личного опыта учащегося необходимо осмыслить проблемы антиномичного характера в категориях «нравственного императива». В противном случае опора на личный опыт учащегося может привести к усилению эгоистического отношения к изучаемому содержанию, приоритета одного мнения по отношению к другому.

Следующее словосочетание с приставкой мета- достаточно часто употребляется в проектировании содержания образования. Раскрывая специфику реализации стандарта содержания, в содержании обучения подчеркивается значимость метапредметного содержания [7]. Содержание, которое в «ставшем», статичном виде можно было бы назвать общепредметным, разрабатывается, как правило, до формирования конкретного предметного содержания. Оно выступает как модель содержания, конкретизируемого на следующих уровнях, в ходе дальнейшей работы. Для нас это «до» важно потому, что показывает вектор движения: сначала, а не после разработки содержания отдельных образовательных областей и предметов создается общее теоретическое представление, и с ним – тот минимум содержания образования, который, пока еще в общем, но уже педагогически интерпретированном виде, представляет собой первый шаг на пути конкретизации целей общего образования. Когда он сделан, этот минимум можно назвать надпредметным или *метапредметным*.

Идея создания общего теоретического конструкта содержания до формирования конкретного предметного содержания в виде проекта, разработанного учащимися и учителями, вполне соответствует содержанию метапроектного обучения. Оно выступает в качестве важного средства обновления содержания образования в плане его интегративности и целостности.

В этой связи необходимо обратить внимание на введении в педагогический лексикон понятий «*метапринцип*» (Н.К. Карпова) и «*метапредметные результаты*» (О.Е. Лебедев). Поскольку образование есть категория бытия, а его содержание, обуславливая бытийный контекст существования, должно быть ориентировано на обеспечение интегральной целостности личности, метапринципом построения содержания образования и обучения выступает интеграция. Его высшим – метауровнем – является пересечение «смысловых полей» личности и смыслов культуры. Понятно, что разработка такого содержания представляет собой достаточно сложную педагогическую проблему. О.Е. Лебедев отмечает, что определение целей предмета должно предшествовать отбору его содержания. Первая группа целей на уровне предметного содержания – это цели–«интенции», т. е. цели, определяющие ценностные ориентации, мировоззренческие установки, развитие интересов, формирование потребностей и достижение других личностных результатов. Вторая группа целей изучения предмета включает цели, описывающие «станцию назначения», т. е. достижение результатов, которые школа может гарантировать. В составе этой группы выделяется четыре вида целей:



- цели, моделирующие метапредметные результаты, которые можно достигать при взаимодействии ряда предметов;
- цели, определяющие метапредметные результаты, которые можно достичь в рамках предмета, но можно использовать и при изучении других предметов или в иных видах деятельности;
- цели, ориентированные на усвоение знаний и умений, обеспечивающих общекультурную компетентность учащихся, их способность разбираться в определенных проблемах и объяснять определенные явления действительности;
- цели, ориентированные на усвоение знаний и умений, имеющих опорное значение для профильного образования, определенного направления профилизации [9].

Первые две группы целей для метапроектного обучения чрезвычайно актуальны, поскольку в дальнейшем мы будем оперировать понятием «метапредметное проектное содержание».

Метапредметному содержанию и метапредметным результатам должны соответствовать наиболее обобщенные учебные умения и навыки. По мнению Н.А. Менчинской, в общем понятии «умственных умений» выделяется подгруппа «общеучебных интеллектуальных умений», которые определяются как готовность и способность выполнять действия в соответствии с условиями, в которых они осуществляются. Эти умения имеют межпредметный характер и относятся к *«метазнаниям»*. Они потому и называются общими, что используются в разных областях, при работе с разными знаниями, тем самым предопределяют успешность учебной деятельности вне зависимости от ее конкретного вида. Метазнания – это знания о правилах, приемах построения умственных и смысловых действий (операций), обеспечивающих овладение знаниями о мире и своем месте в нем.

Важно подчеркнуть, что общеучебные умения формируются только в личном опыте ученика, который также представляет собой достаточно сложное образование. В психолого-педагогической литературе (М.Е. Бершадский, М.В. Кларин, А.В. Хуторской, М.А. Холодная, И.С. Якиманская и др.) отмечается особая сложность когнитивной сферы человека. Совокупность знаний и интеллектуальных навыков и умений, приобретаемых личностью в ходе социализации с раннего детства до конца жизни, психологи определяют как интеллектуальный опыт человека, имеющий трехуровневую структуру [11]. Первый уровень представляет собой когнитивный опыт, обеспечивающий переработку, второй уровень – *метакогнитивный опыт*, позволяющий осуществлять контроль, сознательное управление собственной интеллектуальной деятельностью, третий уровень – интенциональный опыт (*intentio* – лат. – стремление, направленность) – направленность субъекта на определенный объект, способ деятельности, позволяющий учитывать собственные познавательные склонности и мотивацию, направления поиска решения задачи, источников информации, средств ее представления и т. д. С позиций метапроектного подхода большое значение имеют:



- обогащение когнитивного опыта, осуществляемого в процессе учебного и внеучебного познания с его специфическими проявлениями в ходе изучения различных предметов, усвоения определенных фактов, понятий, классификаций, процессов, явлений и переработка этой информации;
- усвоение метакогнитивного опыта, позволяющего осуществлять сознательное управление интеллектуальной деятельностью: формулирование цели и планирование предстоящей интеллектуальной деятельности, рефлексия собственного опыта и оценка его результатов; использование особых приемов учения, связанных с переживанием, образами, символами, невербальными аспектами речи; формирование навыков делового сотрудничества, коммуникативного взаимодействия; усвоение приемов образно-символической деятельности – символического опосредования, смыслового обобщения и т. д.;
- развитие интенционального опыта как определяющего направленность ученика на проектную деятельность, стремление к активному участию в информационном и экспериментальном поиске решения проблем, определяющих содержание данного проекта и т. д.;
- усвоение креативного опыта – опыта творческой деятельности, опыта решения нестандартных задач, использования нестандартных путей решения проблем проектирования, выполнения исследовательских заданий.

Идея метазнаний и метакогнитивного опыта существенно повышает смыслообразующий потенциал метапроектного образования, определяет ориентиры в отборе знаний и умений (не только предметных, но и внепредметных), которые имеют особое значение для формирования ценностных ориентаций учащихся, будут востребованы в процессе их жизнедеятельности. Метазнания вносят существенные коррективы в организацию образовательного процесса, использование современных образовательных технологий, информатизацию процесса обучения, придают ему деятельностный, практико ориентированный характер.

Рассмотрим классификационные параметры метапроектной технологии:

- по методологическому принципу: полимодальная методология;
- по уровню применения: общепедагогическая (применяемая во всех системах обучения – общеобразовательной, профессиональной, повышения квалификации и др.);
- по технологическим параметрам: метатехнология, включающая ряд «обеспечивающих» технологий проблемного, игрового, диалого-дискуссионного обучения и т. д.;
- по основному фактору развития: лично и социально ориентированная;
- по типу управления: сотрудничество, партнерство, самоуправление, тьюторство;
- по характеру содержания: межпредметная, внепредметная, метапредметная;
- по используемым средствам: аудиовизуальные, компьютерные, визуальные, технические и др.;



- по организационным формам: общешкольная, классная, групповая, индивидуальная, дифференцированная и др. (межшкольная, международная);
- по направлению модернизации: оптимизация процесса становления и развития ключевых компетентностей обучающегося [4].

Понять сущность метапроектного образования помогает осмысление метаобразовательного пространства и метаобразовательной среды, потенцирующих обогащение общего смыслового поля и выступающих необходимой средой обучения, воспитания и образования творческой личности. Под метапредметной проектной образовательной средой мы будем понимать специально организованное социокультурное и пространственно-предметное окружение учащегося, включающее соисполнителей проектной деятельности (педагогов, учащихся, консультантов и др.), содержание проектной деятельности, информационное, технологическое и ресурсное сопровождение, обеспечивающее оптимальные условия реализации современных образовательных целей.

Важнейшей составляющей, ведущим компонентом образовательной среды является содержание метапроектного образования, особенно интегративные процессы, которые стимулируют энергетические ресурсы и индивидуальную интенцию обучающихся, активизируя их саморазвитие, самосовершенствование. Интеграция образования рассматривается не столько как формальное соединение разного знания в новый учебный текст, сколько соединение различных текстов в сознании обучающегося, приводящее к формированию ментальных понятий и смыслообразующих структур. «В образовании, – пишет А.Я. Данилюк, – интегрируется не содержание как таковое. В образовательной системе происходит последовательная интеграция знания и сознания». И далее: «Интеграция разного знания сознанием приводит к появлению нового знания, так что важнейшим показателем антропоцентрированного, развивающего образования является способность ученика генерировать новые тексты» [3, с. 269]. Интегрированное знание «порождает качественно новую, ранее неизвестную ребенку смысловую реальность», «расширяет смысловую дивергентность (разнокачественность), возможность раскрыть личностный смысл в более вариативных проявлениях, на более высоком уровне смысловой насыщенности» [1, с. 260].

По существу, интегративное знание, его проектирование служит основой для разработки содержания метапроектного образования. Включение интеграционных схем и механизмов в систему метапроектного образования, на наш взгляд, способно придать новый импульс развитию, с одной стороны, интегративных процессов, а, с другой – значительно усилить позиции метапроектного подхода.

Как свидетельствует накопленный педагогический опыт, метапроектное обучение может быть реализовано на уровне самостоятельной образовательной системы, на уровне инновационного проекта, включенного в традиционную образовательную программу школы, колледжа, вуза или же в форме одного или нескольких метапроектов, реализуемых педагогами того или иного образовательного учреждения.



Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону, 2003.
2. Василюк Ф.Е. Майевтика как метод понимающей психотерапии // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 31.
3. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону, 2000.
4. Колесина К.Ю. Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Старые русские», 2008. – 250 с.
5. Корчажкина О.М. // Педагогика. – 2008. – № 8. – С. 30.
6. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2.
7. Кукушин В.С. Дидактика (Теория обучения). – М.: Гардарики, 2003.
8. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные Технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
9. Фомичева И.Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 11–19.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томск. ун-та; Москва: Изд-во «Барс», 1997.



Кара Ж.Ю., Омельяненко Е.В., Куприянова Л.В.

Вопросы художественной одаренности: мастер-класс

«У встречных путей Прошлого и Будущего»

Работа выполнена в рамках федерального проекта «Разработка и внедрение моделей взаимодействия учреждений высшего профессионального и общего образования по реализации общеобразовательных программ старшей школы, ориентированных на развитие одарённости у детей и подростков на базе центра при крупном университете, расположенном в Южном или Северо-Кавказском федеральном округе» (РОСТ НИЧ 804).

Статья посвящена одной из самых интересных проблем современности – одарённости. Рассматривается практический выход по работе с художественно одарёнными детьми в рамках «Южного Регионального Центра развития одаренности ЮФУ». Данное мероприятие носило характер открытого урока (интегрированный мастер-класс) с участием школьников г. Ростова-на-Дону, наглядное объяснение и демонстрация методов, технологий и способов работы для учителей и преподавателей, средних (общих), специализированных и высших учебных заведений обычного и специализированного типа.

Ключевые слова: *художественная одаренность, изобразительные способности, литературные способности, интегрированный мастер-класс, направления художественно-эстетического развития.*

Происходящие в России изменения в XXI в. дали шанс созданию новой системы образования, ориентированной не столько на формирования определенного уровня знаний, умений и навыков, сколько стремящейся инициировать те адаптационные механизмы, которые позволят каждому реализовать свои потенциальные возможности и добиться именно тех успехов, которые в наибольшей степени соответствуют его личностным ожиданиям и ценностным ориентациям. В Национальном проекте «Наша новая школа» отмечается, что необходимо создать как специальную систему поддержки сформировавшихся талантливых школьников, так и общую среду для проявления способностей каждого ребенка, стимулирования и выявления достижений одаренных детей. В свою очередь, согласно принятому «непрерывному образованию», где говорится об обучении взрослых на протяжении всей жизни человека, и соответственно возможности развития и проявления способностей и творческой активности в любом возрасте. Под категорию взрослых попадают и студенты (возрастная группа от 21 года) и остальные взрослые. Таким образом, образовательная среда при этом должна стать тем реальным пространством, которое иницирует личностное развитие человека, побуждает его к развитию личностного потенциала, а также предоставляет возможность выстраивать собственную систему отношений с миром и окружающими, способствуя творческому и интеллектуальное саморазвитию в любом возрасте.



Перед педагогической наукой и практикой встает проблема – разработка эффективных моделей педагогического стимулирования потенциальных возможностей одаренных детей и подростков и взрослых, адекватных приоритетным целям образовательной политики нашего государства – развитию человека нового поколения, ориентированного на ценности гражданского общества и подготовленного к ситуации конкурентного взаимодействия на рынке интеллектуальных и креативных услуг, как на отечественном, так и на международном уровнях.

По мнению И.В. Абакумовой, «сложность проблемы работы с одаренными детьми на личностно-ориентированном уровне заключается в том, что и в общей психологии, и в дифференциальной психологии, и в педагогической психологии зачастую отсутствуют те факторы, которые индицируют наличие личностного компонента и определяют уровень задействованности личности ребенка» [1]. Проблематика одаренности продолжает находиться в центре научного и общественного интереса. Активность способного и одаренного ученика ориентирована на обращение к возможностям социальной и образовательной среды. В этих целях на передний план выходят задачи развития и сохранения творческого потенциала общества. Выявление и сопровождение одаренных детей, реализация нового программного содержания, качество общего образования, введение новых форм работы является важной государственной задачей.

Что же представляет собой художественная одаренность ребенка? Чаще всего нам доводится наблюдать проявления именно художественной одаренности. Творческий путь художественно одаренных детей начинается, как правило, в специальных школах, кружках, студиях. Становясь старше, эти дети добиваются высоких достижений в области художественного творчества и исполнительского мастерства в музыке, живописи, скульптуре, театральном искусстве. Однако блестящие результаты вряд ли были бы возможны, если бы способности детей с ранних лет не признавались и не уважались взрослыми. Да и сами дети уделяют много времени и энергии упражнениям и достижению мастерства в своей области. Художественная одаренность ребенка проявляется в разных областях искусства. Творческий рост маленького музыканта, художника, поэта, танцора имеют отличия друг от друга. А подход к обнаружению одаренности и воспитанию ребенка с выдающимися способностями характерен для всех случаев. При изучении детской художественной одаренности большое место занимает компонентный подход, исследованием которого занимались такие ученые, как Б.М. Теплов, Б.С. Мейлах, В.И. Кириенко, В.Л. Дранков, А.А. Мелик-Пашаев и др.

В настоящее время преобладает мнение (А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.А. Адаскина, А.Б. Никитина и др.) о целостности структуры художественной одаренности. Художественная одаренность имеет общечеловеческие и индивидуальные аспекты. На практике не всегда можно провести между ними четкую границу. Можно сказать, что в раннем возрасте все дети имеют высокий потенциал в любой сфере. Относительно художественной одаренности можно отметить, что юные



художники выдают из-под своей руки художественные произведения, и они уже обладают художественной ценностью. И что важно, в то же время работы остаются детскими, несут в себе узнаваемые черты своего возраста.

Применительно к изобразительной деятельности важно выделять содержание способностей, проявляющихся и формирующихся в ней, их структуру, условия развития. Изобразительное творчество – это отражение окружающего в форме конкретных, чувственно воспринимаемых зрительных образов. Цель выполнения рисунка обязательно влияет на характер его выполнения. Созданный образ может выполнять разные функции, т. к. создается с разной целью.

Значимую роль относительно художественного творчества имеют психологические механизмы, такие как: возрастные особенности, эмоциональный настрой, потребности, мотивация, индивидуальные особенности, личностные особенности ребенка. В художественном образе сочетаются изображение и выражение, будь то живопись, литература или музыка, что придает деятельности художественно-творческий характер, определяет специфику ориентировочных и исполнительных действий деятельности, и определяет специфику способностей к данному виду деятельности.

Повысить уровень художественных, изобразительных способностей школьников в процессе изучения изобразительных техник можно, если использовать разнообразные изобразительные техники и материалы; задания разного уровня сложности; педагогические и психологические технологии, направленные на развитие изобразительных способностей школьников, образного мышления, творческого воображения, изобразительных навыков, личностных особенностей; диагностический материал, направленный на изучение развития изобразительных способностей детей школьного возраста.

Нас, авторов данной статьи, в большей степени интересует проблема как детской художественной одаренности, так и переход ко взрослости и, соответственно, возникновения одаренности у взрослых.

Художественная одаренность ребенка, как было отмечено выше, проявляется в разных областях искусства. Рассматривая на примере музыкальной одаренности (Б.М. Теплов) становление неординарного ребенка, мы хотим показать общие тенденции в развитии художественной одаренности. Конечно, творческий рост маленького музыканта отличается от проявления таланта юного художника, танцора или скульптора. Но подход к обнаружению одаренности и воспитанию ребенка с выдающимися способностями характерен для всех случаев. Музыкальная одаренность – это гармоничное сочетание яркой индивидуальности и выдающихся музыкальных способностей. Блестящий музыкальный слух, феноменальная память, пластичный, прекрасно скоординированный двигательный аппарат, невероятная обучаемость и титаническая работоспособность – «традиционные симптомы» музыкальной одаренности. Согласно другому представлению, музыкальная одаренность, как ей и полагается быть по изначальному смыслу слова, – дар божий. Выделяют три критерия оценки музыкальных способностей и одаренности[2].



Первый критерий из них можно назвать культурно-историческим. В каждой культуре в определенные исторические эпохи существовали музыкальные предписания с учетом конкретного возраста ребенка. В одной из этнических общностей Нигерии, к примеру, очень маленькие дети были обучены пению, танцам, навыкам игры на барабане, что вместе составляло основу музыкальной культуры этой общности. Репертуар пятилетних «вундеркиндов» состоял из сотен песен, дети легко исполняли сложные танцевальные движения и владели комплексом исполнительских навыков на ударных. Тем не менее, маленький нигериец, одаренный с позиций европейского наблюдателя, в своем обществе воспринимался как обыкновенный ребенок.

Второй критерий – возрастной. Если ребенок может легко и успешно делать нечто, чего не могут делать его сверстники, чаще всего его называют одаренным. Возможно, кто-то возразит, что это критерий не столько возрастной, сколько характерен целому поколению, т. к. изменяются условия жизни, развиваются системы образования, и в результате средний уровень возможностей нового поколения становится выше, чем у предыдущего. Однако одаренность ребенка проявляется на фоне ординарности других детей, которые вырастают в почти одинаковых условиях. Творения же выдающихся деятелей прошлого – своего рода эталон, на который ориентируются последующие поколения.

Третий критерий – абсолютный. Иногда необыкновенные способности ребенка столь очевидны, что в совокупности с его яркой индивидуальностью позволяют говорить о безусловной, или абсолютной, одаренности. Отсюда – впечатление какой-то «зрелости без созревания», таинственного дара «уметь раньше, чем знать», которое поражает в одаренных детях.

В связи с тем, что актуальность выявления, организации, работы с одаренными на данное время продолжает быть актуальным, следовательно, требуется серьезная просветительская работа среди руководителей и педагогов системы высшего и общего образования для формирования у них научно адекватных и современных представлений о природе одаренности у детей, подростков и взрослых, методах выявления и путях развития одаренности. Это связано, в первую очередь, с тем, что довольно длительный период в нашей стране проблема одаренности не развивалась.

2 февраля 2012 г. авторами – Жанной Юрьевной Кара, к.пс.н, доцентом кафедры общей психологии и психологии развития факультета психологии ЮФУ; Людмилой Валентиновной Куприяновой, учителем высшей квалификационной категории русского языка, литературы и мировой художественной культуры МБОУ СОШ № 64, методистом отдела филологии и искусства ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО; Еленой Владимировной Омельяненко, к.пед.н, доцентом кафедры изобразительного искусства, факультета изобразительного искусства ПИ ЮФУ, а также Михаилом Адольфовичем Фуксманом, кандидатом искусствоведения, музыковедом, доцентом кафедры теории музыки и композиции Ростовской государственной консерватории имени С.В. Рахманинова – был проведён интегрированный



мастер-класс «У встречных путей Прошлого и Будущего», посвящённый творчеству поэта-футуриста Велимира Хлебникова, который является частью международного арт-проекта «Вдохновлённые Велимиром». В его рамках Донская государственная публичная библиотека организовала работу выставки «Хлебников и современное искусство». Художественная выставка и стала площадкой, на которой разворачивалось действие мастер-класса. Инициатором проекта являлся ФГАОУ ВПО ЮФУ, осуществляющий данное действие в рамках работы «Южного Регионального Центра развития одаренности ЮФУ» под эгидой федерального проекта «Разработка и внедрение моделей взаимодействия учреждений высшего профессионального и общего образования по реализации общеобразовательных программ старшей школы, ориентированных на развитие одарённости у детей и подростков на базе центра при крупном университете, расположенном в Южном или Северо-Кавказском федеральном округе» в разделе проведения мероприятий художественно-эстетического направления – художественная мастерская «Как прекрасен этот мир».

Данное мероприятие носило характер открытого урока (интегрированный мастер-класс) с участием школьников г. Ростова-на-Дону (МБОУ СОШ № 64), наглядное объяснение и демонстрация методов, технологий и способов работы для учителей и преподавателей, средних (общих), специализированных (РХТ им. Б.М. Грекова) и высших учебных заведений обычного и специализированного типа (ФГАОУ ВПО «ЮФУ»).

В рамках мастер-класса была проделана интересная работа, где рассматривались разные направления художественно-эстетического развития: психологический, литературный, художественно-изобразительный и музыкальный аспекты.

В мастер-классе приняли участие:

- учащиеся старших классов и учителя русского языка и литературы Муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 64 г. Ростова-на-Дону (МБОУ СОШ № 64);
- учащиеся очно-заочной школы одарённых детей Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей Ростовской области «Областной центр дополнительного образования детей» (ГБОУ ДПО РО ОЦ ДОД);
- студенты Ростовского художественного техникума им. М.Б. Грекова;
- студенты, магистранты, аспиранты и преподаватели Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВПО ЮФУ);
- слушатели краткосрочных курсов повышения квалификации учителей русского языка и литературы Ростовской области, обучающиеся в Государственном бюджетном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования Ростовской области «Ростовский институт повышения



квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» (ГБОУ ДПО РО ИПК и ППРО) по программе «Духовно-нравственное развитие и воспитание гражданина России в процессе изучения курса “Основы православной культуры”»;

– слушатели свободного посещения.

Основными целями проведения интегрированного мастер-класса являлись: духовно-просветительские и ознакомительные задачи участников мастер-класса с эпохой «серебряного века» в литературной, художественно-изобразительной, музыкальной областях, в их целостной взаимосвязи в восприятии с дальнейшей возможностью к побуждению, проявлению и развитию определённых личностных способностей.

Программа мастер-класса «У встречных путей Прошлого и Будущего» включала следующее.

1. Обзор выставки «Хлебников и современное искусство».
2. Слово о «серебряном веке» русской культуры.
3. Театрализованное представление поэтов «серебряного века».
4. Чтение, анализ и истолкование стихов Велимира Хлебникова в контексте русского литературного футуризма.
5. Знакомство с отрывками из музыкальных произведений (академический авангард), соотносимых с творчеством В. Хлебникова типологически (по способу художественного освоения действительности).
6. Искусствоведческий комментарий к презентации работ русских художников-футуристов.
7. Создание в интерактивном режиме арт-продукта (иллюстрации) на основе прослушанных стихов Велимира Хлебникова и по предложенной теме «Будущее моё и России».
8. Подготовка и исполнение «хорового» сочинения на стихотворение Велимира Хлебникова «Заклятие смехом» (хепенинг).
9. Рефлексия мастер-класса.
10. В работе мастер-класса «У встречных путей Прошлого и Будущего», мы придерживались двух аспектов по работе с одаренными детьми.

1. Три закона развития высоких способностей (одаренности)

(В.С. Юркевич):

1-й закон: развитие способностей происходит только в той деятельности, в которой ребенок получает положительные эмоции;

2-й закон: для развития способностей необходимо постоянное повышение сложности основной деятельности ребенка (как обучения, так и внеурочной деятельности);

3-й закон: деятельность, чтобы быть развивающей (как способности, так и личность ребенка), должна представлять для него значительную ценность (по внутренней мотивации).



2. Основные составляющие художественной одаренности:

- а) психологическая первооснова – особое эстетическое или художественное отношение человека к миру;
- б) направленность на преобразование впечатлений в выразительные художественные образы;
- в) художественное воображение – способность реализовать эту направленность, вообразить внутреннее, эмоционально-ценностное содержание, объективизировать его в выразительные чувственные образы [3].

В заключение авторами сделаны некоторые выводы, что при проведении тематического интегрированного мастер-класса образуемая предлагаемая действительность, прежде всего, воздействует на личность как на целостность, вызывая у нее определенную личностную реакцию, определенную установку, лежащую в основу последующего поведения личности. Предполагается, что у творца своеобразной является именно данная целостно-личностная реакция, отличная от реакции, возникающей в этих же условиях у обычного человека. Индивидуум, находящийся в такой творческой среде, способен активно изменять свой творческий потенциал, проявлять и развивать свои индивидуальные способности.

Таким образом, авторами на рассмотрение выносятся актуальные вопросы, касающиеся одаренности в целом и художественной одаренности, в частности.

В «Южном Региональном Центре развития одаренности ЮФУ» планируются, разрабатываются и проводятся разнообразные тематические мастер-классы, тренинги, семинары. Происходит тесное взаимодействие и сотрудничество психолого-педагогического состава ЮФУ: факультета психологии, факультета Изобразительного искусства, отдела филологии и искусства ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, с одной стороны, и руководителей и преподавательского состава системы высшего и общего образования, представителей Южного Федерального округа и Северо-Кавказского округа, с другой стороны.

Литература

1. Абакумова И.В. Акселерация в развитии: высокий творческий потенциал как психолого-педагогическая проблема / жур. «Одаренный ребенок» – 2011. – № 6. – С. 46–51.
2. Кара Ж.Ю. Художественная одаренность и пути её развития. / жур. «Одаренный ребенок» – 2011. – № 6. – С. 133–136.
3. Омельяненко Е.В. Сотворчество детей и родителей как метод творческой активности личности Развитие личности в образовательных системах»: материалы докладов ХХХ международных психолого-педагогических чтений. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2011. – Ч. 3.
4. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
5. Юркевич В.С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность. – М.: Изд-во Просвещение, Учебная литература, 1996.

**Масленников А.А.****Психологические особенности гражданской идентичности студентов разной этноконфессиональной направленности**

В данной статье в теоретическом аспекте рассматривается феномен гражданской идентичности как компонент личностной адаптации студентов и психологические подходы к его изучению. Акцентируется внимание на компетентностном подходе, который позволяет рассматривать идентичность как личностную ценность человека определенной этнической и конфессиональной принадлежности на уровне идентификационной компетентности.

Ключевые слова: личностная адаптация, идентичность, гражданская идентичность, идентификационная компетентность.

В настоящее время актуальной становится проблема личностной адаптации студентов на начальном этапе обучения. Проблем много: разный уровень подготовки по базовым предметам, разная профессиональная и учебная мотивация, различные социальные возможности т. д., но одна из главных проблем, которая становится барьером на пути формирования гармоничных межличностных отношений между студентами – это этноконфессиональные отличия, которые зачастую лежат в основе деформаций, как межличностного характера, так и личностного плана – принятия новых условий обучения.

Проведенный анализ психологических особенностей студентов на начальном этапе обучения в вузе свидетельствует, что взаимодействие студентов разных национальностей и разных религиозных конфессий имеет свои специфические особенности. На этот процесс оказывает влияние специфика идентичности студента и, в частности, тот ее вид, который в настоящее время мы характеризуем как гражданскую идентичность. Именно она может рассматриваться как основа развития позитивного или негативного отношения к представителям разных этносов. В современной педагогической психологии отмечается, что студенчество в качестве особой социальной группы образует специфическую общность людей, характеризующуюся особенностями, отличающими ее от других возрастных этапов жизни человека. До сих пор данная проблема во многом остается предметом дискуссионного рассмотрения.

Поступление в вуз сопровождается важными изменениями, влекущими за собой большее или меньшее нарушение присущих молодому человеку адаптационных процессов (Г.С. Абрамова, Р.Г. Гурова, П.А. Просецкий, В.И. Слободчиков и др.).



Трудности адаптации усиливаются, если перед студентами возникает необходимость так называемой межкультурной адаптации.

Этнофакторы образуют собой особую психическую реальность (Л.М. Дробижева, А.А. Леонтьев, Р.Н. Мусина, Г.У. Солдатова, И.М. Юсупов и др.). Выявлена смысловая сущность понятий «этнос» (Ю.В. Бромлей, Л.Н. Гумилев, М.Б. Ешич и др.). Отмечена особая значимость для каждого человека функций, выполняемых этносом: идентифицирующих, личностно-развивающих, терапевтических и т. д. (А.Г. Агеев, Ю.В. Бромлей, Л.М. Дробижева, Н.М. Лебедева, В.С. Мухина, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинец).

Принадлежность к определенной этноконфессиональной группе накладывает свой отпечаток на процесс взаимодействия, как внутри этой группы, так и за ее пределами. Этнопредставления являются сложным образованием, изначально формирующимся на основе имеющихся у субъектов межличностного взаимодействия представлений о другом этносе и далее корректирующемся непосредственным впечатлением о личностных и поведенческих проявлениях. На построение межэтнического взаимодействия, в частности, могут повлиять этнические стереотипы, этнические предубеждения.

Нарушения идентичности могут принять форму этнофобии, ксенофобии, национализма, шовинизма, этнической нетерпимости или вражды. Данные феномены могут проявиться и в межэтнических контактах студентов вуза. Поэтому видится актуальным выявление психологических особенностей развития позитивного отношения студентов к представителям разных этносов в процессе межэтнического взаимодействия. Для решения поставленной проблемы необходимо выявить особенности идентичности студентов разной этноконфессиональной принадлежности и, в частности, специфику влияния гражданской идентичности на особенности личностной адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе.

Для определения гражданской идентичности как базовой категории настоящей работы обратимся к различным трактовкам сопряженных понятий в различных психологических теориях. Это, прежде всего, идентичность и идентификация – понятия, которые в настоящее время интерпретируются чрезвычайно по-разному. Наиболее интересными являются подходы, охарактеризованные далее. Анализ публикаций и исследований показывает, что в психологии сложилось целое направление – исследование психологии идентичности. По данным Дж. Марсиа [1], за последние 25 лет по этой тематике было осуществлено порядка 300 разработок. В трудах исследователей наблюдается появление идентичности разного рода: гендерной, социальной, личностной, профессиональной, ядерной, ролевой и т. п.

В психологии выделяется несколько подходов, рассматривающих структуру, генезис, условия и особенности становления идентичности: психоаналитический (психоаналитическая концепция Э. Эриксона), статусный (Дж. Марсиа), ценностно-волевой (А. Ватерман), бихевиористический (Е. Гофман, Л. Краппман, Дж. Мид, Р. Фогельсон, Дж. Хабермас), когнитивный (Г. Брейкуелл, Дж. Тернер, Г. Теджфел, Н. Иванова), экзистенциально-гуманистический (Д. Бьюджеталь,



А. Минделл, Е. Минделл, К. Ясперс), структурно-динамический (В. Агеев, Н. Антонова, Г. Боришевский, П. Гнатенко, В. Павленко, П. Лушин, К. Коростелина, В. Столин, Л.Б. Шнейдер, В. Ядов и др.).

Самоидентификация – процесс одновременно формирования самого себя и осознания себя – предполагает новый язык восприятия и экспрессии [6]. Личность проецирует себя в социальный горизонт жизненного мира, получая «гарантию» своей идентичности от «других», вменяющих ей ответственность. Возникает отчетливое представление об идентичности как самопрезентации. Почему и идентификация предстает как повествование о жизни, рассказ истории о себе в попытках придать цельность разрозненному и схватить ускользающую уникальность в пространстве публичности.

Идентичность включает в себя две подсистемы: личностную идентичность и социальную идентичность. Первая – это самоопределение в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт. Вторая определяется принадлежностью человека к различным социальным категориям: расе, национальности, полу и т. д.

Человек может отождествлять себя не только с другим человеком, но и с идеалами, образцами, с общественными ценностями, со своими стремлениями, целями. На это указывают данные исследований В.С. Мухиной, Л.В. Поповой, В.Ф. Петренко и др.

Э. Эрисксон выделял позитивную и негативную идентичность [7].

Иной подход к проблеме идентичности представлен в рамках интеракционистского подхода (Дж. Мид, И. Гофман, Р. Фогельсон, Л. Крапман, Ю. Хабермас, Г. Родригес-Томэ, Р. Дженкинс). «Я» изучается как результат принятия отраженных оценок других людей, решающую роль в становлении идентичности играет интеракция. Личность осознает себя, действуя совместно с другими, в ходе взаимодействия формируется представление о своем Я, состоящем из двух частей: I – импульсивная сторона Я, представляющая непосредственный ответ на требование ситуации, и me – сторона, детерминированная нормами, социально заданными условиями, усвоение личностью отношений, складывающихся в процессе взаимодействий.

Под идентичностью Дж. Мид – философ, у которого в настоящее время есть много последователей, понимал способность человека воспринимать свое поведение и жизнь в целом как связанное, единое целое [8]. По сути, в своих работах Дж. Мид воспроизводит представление о двух типах идентичности – личностной и социальной; личностная идентичность «вторична» по отношению к социальной, т. к. рефлексия осуществляется с помощью языковых категорий, выработанных в процессе взаимодействия. Такой же точки зрения на личную идентичность как социальный феномен придерживается И. Гофман, понимая под ней уникальные признаки человека и факты его жизни, которые будут восприняты как личностная идентичность, если известны партнеру по взаимодействию. И. Гофман вводит третий вид идентичности – Я-идентичность, субъективное ощущение индивидом своей жизненной ситуации, непрерывности и своеобразия. Ю. Хабермас личностную



и социальную идентичность определяет как два измерения, в которых реализуется балансирующая Я-идентичность: личностная идентичность обеспечивает связь истории жизни человека, социальная – возможность выполнять требования всех ролевых систем, к которым человек принадлежит.

Р. Фогельсон, автор модели «борьбы идентичностей», выделил четыре вида идентичности: 1) реальная идентичность – самоотчет индивида о себе, его самописание «я сегодня»; 2) идеальная идентичность – позитивная идентичность, к которой индивид стремится, каким ему хотелось бы себя видеть; 3) негативная, «вызывающая страх», идентичность, которой индивид стремится избегать, каким он не хотел бы себя видеть; 4) предъявляемая идентичность – набор образов, которые индивид транслирует другим людям с тем, чтобы повлиять на оценку ими своей идентичности.

Человек старается приблизить реальную идентичность к идеальной, и максимизировать дистанцию между реальной и негативной идентичностью. Это достигается путем манипулирования предъявляемой идентичностью в социальном взаимодействии.

Дж. Тэрнер вводит понятие самокатегоризации – когнитивного группирования себя с некоторым классом идентичных объектов. Он выделил три уровня самокатегоризации: 1) самокатегоризация себя как человеческого существа; 2) групповая самокатегоризация; 3) личностная самокатегоризация.

Идентичность является социальной по происхождению, т. к. она формируется в результате взаимодействия индивида с другими людьми и усвоения им выработанного в процессе социального взаимодействия опыта. Изменение идентичности также обусловлено изменениями в социальном окружении индивида.

Особый интерес представляет компетентностный подход к проблеме гражданской идентичности, который рассматривает как основу данного процесса идентификационную компетентность. Если вести речь об идентификационной компетентности в ее всечеловеческой, граждански-государственной и этнической проявлениях, то необходимо помнить, что высший уровень идентичности определяет, буквально «окультуривает» нижележащие: достигнутая личностью всечеловеческая идентичность поднимает «бытовой», «естественный» патриотизм до уровня гражданского и государственного, а, соответственно, граждански-государственный патриотизм, приобретенный личностью в процессе соответствующей идентификации, «размыкает», «раскрывает» ее этническую идентичность в направлении и «всечеловечности», и «гражданственности».

Одним из главных несущих конструктов идентификационной компетентности выступает субъектная позиция студента по отношению к собственной биографии, его «со-авторская», «проективная» установка относительно своей будущей школьной и взрослой жизни. Именно этот конструкт более всего завязан на гармоническом влиянии.

Идентификационная компетентность – сущностная личностная функция, она представляет собой буквально «орудие» уникальности личности, «инструмент»,



позволяющий личности быть «автором» своих идентичностей, т. е. инициативным преобразователем себя самого и внешнего мира под воздействием разных «культурных образцов». Это один из важных фундаментальных компонентов в структуре личности, который, во-первых, непосредственно отвечает за адекватность, уместность и успешность «ролевого» поведения и «ролевых» деятельностей, как социальных, так и профессиональных, и, во-вторых, идентификационная компетентность представляет собой «культурное новообразование» личности, т. е. совокупность ценностей, убеждений, знаний, мотивов, привычных и знакомых действий, «дорастающих» до полноценных деятельностей, имеющую свои многочисленные прототипы в мире «большой культуры».

Идентификационная компетентность, как и всякая компетентность, представляет собой полноценную деятельность, совершаемую самостоятельно во всех своих компонентах – от выработки мотива до получения результата и рефлексии совершенного. Этим компетентность принципиально отличается от любой сложности несамостоятельной работы, в которой могут быть использованы самые замысловатые умения, но нет полного набора компонентов деятельности.

Мотив идентификационной компетентности – это всегда стремление к самореализации в референтном личности сообществе, но и одновременно поиск тех, кто «тебе референтен»: «тебя понимает», кому «ты нужен», кто «нужен тебе». То есть мотив идентификационной компетентности есть не что иное, как потребность в солидарности.

В рамках настоящей работы мы провели диагностическое исследование идентификационной компетентности. На начальном этапе работы с использованием метода свободных ассоциаций нами было выявлено содержание общего поля представлений студентов экспериментальной выборки о представителях других этносов как субъектах межличностного общения.

Полученные ряды ассоциативных характеристик были обработаны, в результате чего были выделены две основные группы представлений студентов – характеристик субъектов межличностного общения – представителей другого этноса. Смысловая группа, включающая личностные качества, оказалась наиболее многочисленной среди всех полученных ассоциаций, что позволило предположить, что восприятие субъекта межэтнического взаимодействия основывается, в основном, на выделении именно этих качеств. При этом обобщенному образу «Другого» как субъекту межэтнического взаимодействия приписываются как позитивные, так и негативные качества. Согласно результатам содержательного анализа итогового списка, данные качества в ряде случаев взаимно исключают друг друга.

Анализ смысловой группы ассоциаций, отражающих представления студентов о психологических характеристиках разных этносов, показывает, что им приписываются самые различные поведенческие формы и стратегии взаимодействия: позитивные (сотрудничество, приспособление, уступка, компромисс) и негативные (разобщенность, избегание, непонимание, конфликт, соперничество). При этом



численный состав позитивных и негативных форм поведения, приписываемых представителям разных этносов, примерно одинаков.

Анализ оценок, полученных при ответе на вопросы анкеты, проводился с использованием метода факторной обработки числовых данных. Индивидуальные оценки студентами выраженности личностных качеств и поведенческих стратегий у представителей разных этносов были суммированы в обобщенную матрицу оценок. Были получены следующие результаты:

- позитивному образу представителя другого этноса соответствует достаточно насыщенный смысловой ряд ассоциаций, характеризующих его поведенческие и личностные проявления;
- негативный образ представителя другого этноса по своему содержательному составу значительно беднее, чем позитивный (почти в два раза). Негативное отношение к представителю другого этноса сочетается с достаточной узостью имеющихся представлений об его особенностях.

Таким образом, различие между представлениями о субъектах межэтнического взаимодействия разворачивается по нескольким направлениям: смысловому, эмоциональному и формальному. При позитивном отношении к представителю другого этноса как возможному субъекту взаимодействия его образ складывается из широкого спектра качеств, характеризующих разные поведенческие проявления: общечеловеческие качества, коммуникативные свойства, интеллектуальные и деловые особенности. Негативность оценки базируется на наделении представителей другого этноса чертами несовершенства владения языком, несоблюдения им речевого этикета («грубость», «нахальность») и проявления неискренности («хитрость», «лживость»). Психологический портрет такого представителя другого этноса значительно беднее, чем при позитивном отношении к нему со стороны студентов вуза. Незначительный объем знаний и адекватных представлений о лицах другого этноса сопровождается выработкой по отношению к ним негативной установки, которая с трудом поддается корректировке.

Анализ распределения представлений студентов о психологических особенностях разных этносов *при разном опыте реального взаимодействия* с ними позволил выявить следующие особенности: наличие обширного опыта общения с представителями других этносов приводит к преобладанию у студентов их позитивного образа (56,8 %) как возможных субъектов межэтнического взаимодействия ($p \leq 0,001$); отсутствие значимого опыта общения с представителями других этносов приводит к преобладанию у студентов их негативных (49,0 %, $p \leq 0,01$) и противоречивых (32,3 %, $p \leq 0,05$) образов. В целом, различия в представлениях студентов, имеющих и не имеющих опыт общения с лицами других этносов, обнаруживаются по следующим направлениям: 1) по констатации возможности установления психологического контакта; 2) доброжелательности протекания коммуникативного контакта; 3) длительности поддержания взаимоотношений; 4) возможности перехода формальных отношений в дружеские отношения. Таким образом, различия в имеющемся у студентов опыте общения с представителями других этнических



групп приводит их к значительным различиям в отношении к возможности установления с ними позитивных межличностных отношений.

Детальный анализ распределения представлений студентов о субъектах межличностного общения – представителях других этносов *при разной субъективной готовности к общению* с ними позволил выявить следующие особенности: обладание субъективной готовностью к общению с представителями других этносов сочетается с наличием у студентов позитивного образа субъекта межэтнического взаимодействия (85,7 %, $p \leq 0,001$); при субъективной готовности к общению с представителями других этносов у студентов не формируется негативный образ субъекта межэтнического взаимодействия (0 %); отсутствие субъективной готовности к общению с представителями других этносов сочетается с высокой распространенностью (75,0 %) у студентов противоречивого образа субъекта межэтнического взаимодействия ($p \leq 0,001$); при отсутствии у студентов субъективной готовности к общению с представителями других этносов у них не складывается позитивный образ субъекта межэтнического взаимодействия (1,8 %), однако и негативный образ субъекта межэтнического взаимодействия не получает высокого распространения (23,2 %).

Диагностика позволила выявить, что уровень сформированности идентификационной компетентности студентов представителей разных этносов влияют на: 1) уровень оптимизма в отношении возможности установления с ними благожелательных межличностных контактов; 2) широту представлений о возможных сферах соприкосновения интересов в межличностных контактах; 3) желание прогнозировать во времени качество развития межличностных отношений с представителями другого этноса; 4) готовность к знакомству представителей другого этноса со своими друзьями и родными.

Литература

1. Абакумова И.В., Богуславская В.Ф. Методы противодействия экстремизму этноконфессиональной направленности: основные направления практической работы // Российский психологический журнал. – 2010. – Т. 7. – № 5–6. – С. 17–22.
2. Абакумова И.В., Михайлюк А.Н. Особенности жизненной позиции в молодежной субкультуре // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2012. – № 1(21). – С. 95–104.
3. Абакумова И.В., Фоменко В.Т. Ценностно-смысловые установки как компонент формирования антитеррористического мышления // Российский психологический журнал. – 2010. – Т. 7. – № 5–6. – С. 127–133.
4. Кон И.С. Открытие Я. – М.: Политиздат, 1989. – 44 с.
5. Столин В.В. Самопознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.
6. Шкуратова И.П. Самопредъявление личности в общении: монография. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2009. – 192 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: ИГ «Прогресс», 1996. – 352 с.
8. Mead G. Mind, Self and Society. – Chicago, 1934.

**Савин В.А.**

Дидактические основы развития самопрезентации как компонента профессиональной успешности будущего специалиста

В данной статье ставится проблема формирования профессиональной самопрезентации будущих специалистов в контексте компетентностного и дидактического подходов современного образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: компетентность, профессиональные компетенции, коммуникативные компетенции, самопредъявление, самораскрытие, самовыражение, самопрезентация.

На современном этапе общественного развития, когда ценность образования и подготовки молодого поколения к будущей профессиональной самореализации, культивируется государством на уровне национально-приоритетного проекта, целесообразным оказывается обучение, ориентированное, прежде всего, на мотивационно-смысловое развитие будущих специалистов. Цели и ожидание результатов образования значительно модифицируются, происходит соответствующее изменение и в особенностях взаимодействия обучающий-обучаемый (И.В. Абакумова, М.В. Кларин, И.А. Рудакова, В.А. Слостенин, Л.С. Подымова, В.Т. Фоменко, И.В. Харламов). Учебный процесс нужно не просто вывести на уровень, инициирующий познавательную активность, необходимо максимально приблизить знания к реальной жизни, к принятию решений в сложных ситуациях выбора. Меняющиеся приоритеты общественных ценностей, непредвиденные ситуации, нарастающий объем информации, непредсказуемость, усложнение отношений между людьми, в самом обществе – между различными системами диктуют необходимость разрешения проблемы формирования личности, умеющей жить в этих условиях, разрешать сложнейшие задачи, как профессионально, так и личностно значимые.

Современный рынок труда, который и определяет приоритетные требования к подготовке будущих специалистов, выставляет социальный заказ не к конкретным знаниям, а к компетенциям работников, востребует их личностные качества и ориентирует на раскрытие ценностно-смыслового ресурса. Современные образовательные стандарты как раз и ориентированы на данный запрос общества и работодателя – они основаны на компетентностном подходе как методической основе современной модели подготовки специалиста на уровне вуза.

Признаки проявления компетентности чаще всего описываются с помощью слов «эффективность», «адаптивность», «достижение», «успешность», «понимание», «результативность», «владение», «качество» и «количество». Понятия «компетентность», «компетенция» могут трактоваться как:

- совокупность (система) знаний в действии;
- критерий проявления готовности к деятельности;
- способность, необходимая для решения задач и для получения необходимых результатов работы;



- интегрированная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, способность человека реализовать на практике свою компетентность, мотивированная способность;
- деятельностные знания, учения, навыки, опыт (интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач), а также мотивационная и эмоционально-волевая сфера личности;
- проявленные на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая её социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость её постоянного совершенствования» и мн. др.

Структура компетентности специалиста с высшим образованием включает компетентность профессиональную (готовность, стремление трудиться в определенной профессиональной сфере деятельности) и компетентность социально-психологическую (стремление и готовность жить в гармонии с собой и другими, гармонии с собой и окружающими). В свою очередь, каждая из этих компетентностей может быть разделена на общие (базовые, ключевые) компетентности, общие для всех выпускников всех вузов и специальные, важные для данной специальности. Общая профессиональная компетентность определяется как общепрофессиональные знания, умения, навыки, способности, а также готовность их актуализировать в сфере определенной группы профессий. В состав этого кластера входят компетентности выпускника в сфере научно-исследовательской, проектно-конструктивной, административно-управленческой, производственной, педагогической деятельности. Специальная профессиональная компетентность – степень и вид профессиональной подготовки выпускника, наличие у него профессиональных компетенций (т. е. готовности и стремления), необходимых для выполнения определенной профессиональной деятельности. Их содержание (содержание их инструментальной основы) определяется государственными квалификационными характеристиками в виде образовательных стандартов, паспорта специальности и т. д.

Общая социально-психологическая компетентность – готовность и стремление эффективно взаимодействовать с окружающими, понимать себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды. В составе социально-психологического блока рассматриваются компетентности социальные (толерантность, ответственность, способность работать в коллективе и т. п.), персональные (готовность и стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, самообразованию, рефлексия, креативность и т. п.), информационные (владение новыми технологиями, их критическое использование, знание иностранных языков и т. п.), экологические (экологическая ответственность, основанная на знании общих законов развития общества и природы), валеологические (готовность и стремление к ведению здорового образа жизни) и др.



Очевидно, что для реализации столь сложных задач по формированию вышеперечисленных компетенций необходимо еще на уровне школьной и студенческой подготовки сформировать компетенции, которые выходят за рамки традиционных образовательных целей. К таким, прежде всего, относятся коммуникативные аспекты подготовки. Чаще всего выделяют:

- социальные компетенции (все, что связано с проблемами межличностного взаимодействия);
- поликультурные компетенции (взаимодействие в поликультурном образовательном и профессиональном пространстве);
- языковые компетенции (уровень владения языком в устной и письменной форме);
- информационные компетенции (уровень владения информационными технологиями).

Педагогическая традиция акцентирует внимание, главным образом, на вопросе формирования коммуникативных компетенций в контексте межличностного взаимодействия и как компонент специальностей, ориентированных на тип взаимодействия «человек-человек» (педагог, психолог, журналист и т. д.). Однако существует еще один важнейший аспект, который расширяет границы подготовки специалистов самого различного профиля – компетенции, связанные с особенностями самопредъявления, которые позволяют специалисту показать свой профессиональный потенциал в самых разных контекстах производственного взаимодействия (например, при приеме на работу, в различных ситуациях соревновательного толка и т. д.). Эти компетенции дают возможность любому специалисту повысить свою конкурентоспособность на современном рынке труда. Умение произвести хорошее впечатление на собеседника, умение доказательно и обоснованно изложить свою точку зрения, умение корректно вести спор и многое другое повысит шансы молодого специалиста найти именно ту работу, которая принесет как финансовое, так и личностное удовлетворение. «Совершенно очевидно, что успешность взаимодействия человека с окружающими в любой сфере общения основывается на его способности создавать адекватный образ себя для окружающих и умении правильно прочитывать информацию, посылаемую ему другими людьми» (Ю.А. Гоцева, 2008). Умение организовать взаимодействие с коллегами, общаться с ними, влиять на их отношения справедливо считаются важнейшими качествами личности специалиста любого профиля, определяющими уровень его общей профессиональной компетентности (А.А. Бодалев; Н.И. Гуткина; С.Т. Джанерьян, Е.И. Ильин; И.А. Зимняя, С.С. Кондратьева; В.А. Лабунская, А.В. Мудрик; И.В. Страхов; Т.Н. Щербакова).

Термин «самопредъявление» определяет позицию человека в регулировании своих отношений с окружающими людьми, балансируя между полюсами открытости-закрытости (защищенности). Оно всегда остается показателем компетентности личности в общении, свидетельствуя о способности человека гибко реагировать на изменения ситуации взаимодействия, прогнозировать особенности



ответной реакции собеседника, опираясь на его индивидуальные особенности. Самопредъявление – один из механизмов саморегуляции личности и регуляции межличностных отношений, поэтому его изучение необходимо для более глубокого понимания и осмысления сущности поведения личности в сфере общения (В.С. Агеев, 1986). Самопредъявление стимулирует личностный рост, выполняет развивающую функцию, способствует самопознанию, личностной идентификации.

Главная цель самопредъявления заключается в создании образа адекватного конкретной ситуации, для того, чтобы окружающие могли составить правильное представление о намерениях и целях человека в ситуации самопредъявления (И.П. Шкуратова, 2009). В современной психолого-педагогической науке есть целый раздел, который можно охарактеризовать как психологию самопредъявления личности. И.П. Шкуратова предлагает достаточно подробную типологию подходов к изучению данного феномена (интерактивный, коммуникативный, социоперцептивный, культурологический подход, гендерный, индивидуально-личностный, практический подходы), однако в столь обширной классификации не отражен дидактический подход, который ориентирован не просто на констатацию и описание отдельных аспектов самопредъявления, но главным образом предполагает описание механизмов ее формирования как определенной профессиональной компетенции в контексте направленного обучения на этапе подготовки будущего специалиста. Проведенный опрос студентов разной профессиональной направленности (физики, биологи, психологии, филологи, экономисты) позволил выявить целый ряд показателей, связанных с их уровнем осведомленности о самопредъявлении как компоненте профессиональной подготовки:

- подавляющее большинство студентов гуманитарных специальностей (более 96 %) считают, что самопредъявление – необходимый компонент их будущей профессиональной успешности, но при этом выделяют, что на этапе вузовской подготовки эти компетенции или вообще не направлены (в рамках образовательной программы) не формируются, или формируются ситуативно (например, в рамках отдельных курсов или даже тем). Студенты-психологи не смогли обозначить образовательные модули, на этапе освоения которых целенаправленно формировалась бы именно данная компетентность. Однако именно будущие психологи выделили технологии опосредованного воздействия на развитие умений, связанных с основами профессионального самопредъявления (участие в различных тренингах, супервизия, практики, включающие консультативный компонент и т. д.);
- студенты естественнонаучной специализаций (физики, биологи) в меньшей степени осведомлены об особенностях профессионального самопредъявления как потенциального ресурса будущей профессиональной успешности. Более 75 % опрошенных естественников признают, что данная компетенция может быть полезной, но лишь 46 % из них считают, что от уровня сформированности умений профессионального самопредъявления может зависеть их будущая карьера или профессиональная успешность;



- более 64 % студентов отметили, что курсы, которые ориентированы на формирование данной компетенции, лишь в минимальной степени работают на ее инициацию и перманентное развитие (педагогика, психология, культурология, конфликтология, этика и т. д.);
- большинство студентов (гуманитарии – 61 %, естественники – 74 %) плохо представляют, в чем именно специфика самопредъявления как профессиональной компетенции. Чаще всего акцент делается на внешней составляющей (одежда, внешность, речь), в то время как внутренние (собственно личностные аспекты межличностного взаимодействия), такие как: эмпатия (понимание особенностей другого человека в процессе взаимодействия), рефлексия (умение по возможности объективно оценить, какое впечатление ты производишь на собеседника), смысловой консонанс (умение понять ценностно-смысловые установки собеседника и разделить его оценочные приоритеты), преодоление коммуникативных и ценностно-смысловых барьеров, которые могут возникнуть в процессе межличностного общения и т. д., по большей части вообще не выделяются студентами.

Результаты опроса позволили выявить очевидный дефицит в подготовке будущих специалистов самых разных профилей, тех образовательных модулей, которые непосредственно могут работать на формирование умений профессионального самопредъявления. Однако для реализации данной цели на уровне реального образовательного процесса в вузе необходимо изначально разработать модель диадктической инициации профессионального самопредъявления будущих специалистов. В процессе создания такой модели необходимо обозначить ряд категорий, сопряженных с психолого-педагогическими аспектами самопредъявления, придав им дидактическую интерпретацию.

Наиболее значимыми для понимания механизмов самопредъявления выступают понятия самораскрытие, самовыражение и самопрезентация. В работах И.П. Шкуратовой дается достаточно подробная характеристика этих категорий, выделяются их общие и специфические характеристики. Самораскрытие понимается как рефлексивная актуализация своих реальных мотивов и потребностей (самомониторинг), инициирующих определенное поведение (при этом рефлексия выступает как динамическая составляющая, а самораскрытие – как содержательная сторона интегрированного процесса самопонимания), а самовыражение характеризует наиболее значимые элементы самораскрытия (это те центрации субъекта самопредъявления, в которых наиболее ярко культивируется предьявляемый образ).

Если мы рассматриваем ситуацию, связанную с направленным созданием образа в конкретном контексте (например, профессионального), самопредъявление предстает как умение себя презентировать определенным образом (например, произвести на партнеров по общению впечатление собранного, исполнительного, увлеченного работой и т. д.) и может рассматриваться как самопрезентация, умение представить окружающим определенный образ, ориентированный на их



установки и профессиональные ожидания. По мнению Э. Гоффмана, работы которого во многом и привлекли внимание психологов к проблеме самопрезентации в различных жизненных контекстах, появляясь перед другими людьми, в которых он заинтересован, человек должен мобилизовать свою активность, чтобы произвести нужное впечатление. «Термин самопрезентация, как правило, используется как синоним управления впечатлением для обозначения многочисленных стратегий и техник, применяемых индивидом при создании и контроле своего внешнего имиджа и впечатления о себе, которые он демонстрирует окружающим» (Е.В. Михайлова, 2009). Если в самопрезентации задействованы личностные аспекты (презентируется не просто внешний образ, а система жизненных ориентаций, которая направлена на данную профессиональную область), то правомерно употреблять термин «личностная самопрезентация». Именно личностную самопрезентацию как составную часть профессиональной подготовки мы хотим рассмотреть с позиции компетентностного и дидактического подходов, при этом компетентностный подход даст возможность описать те ключевые (базовые) умения, которые обеспечат будущему специалисту возможность полнее презентовать свой профессиональный потенциал, а дидактический подход позволит преподавателю вуза разработать инструментарий, который будет инициировать данную компетенцию студента.

На основании результатов первичного анкетирования и диагностики (включая проективно-игровые ситуации «Я устраиваюсь на работу») нами были выделены стратегии самопрезентации, которые проявились у студентов в предверии производственной практики. Наиболее типичными были следующие стратегии:

- *приобретающая самопрезентация* выражала мотивацию достижения. Для нее характерен выбор адекватных ролей и задач (соответствующих социальному положению, образованию, профессиональным и жизненным ориентациям), выбор социальной среды, соответствующей уровню идентификации субъекта (27 %);
- *защитная самопрезентация* выражала поведенческое проявление мотивации избегания неудач. Человек выбирает неадекватную для решения задач среду: либо с заниженными требованиями, либо с непомерно высокими (24 %).
- Данные результаты показали зависимость стратегии самопрезентации от мотивации достижения и избегания неудач. Это дало возможность разработать курс занятий (послужившими началом производственной практики студентов), которые существенно скорректировали картину. После соответствующих занятий более 50 % студентов (включая и гуманитариев, и естественников) показали свою готовность к профессиональной самопрезентации на начальном этапе трудовой деятельности в ходе прохождения производственной практики.

Литература

1. Агеев В.С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 135–140.



2. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. – М.: КАНОН-пресс-Ц, 2000.
3. Гоцева Ю.А. Особенности самопредъявления подростков в семейной, учебной и дружеской сферах общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2008. – 23 с.
4. Ильязова М.Д. Компетентность, компетенция, квалификация – основные направления современных исследований. Профессиональное образование // Столица. – 2008. – № 1. – URL: <http://www.sibcol.ru/modules.php?name=Metho&pa=showpage&pid=58&page=2>
5. Михайлова Е.В. Стратегии и техники самопрезентации. – Санкт-Петербург: Некоммерческое партнерство Центр дистанционного образования «Элитариум».
6. Сафина З.Н. Ключевые компетенции как компонент модели специалиста. – URL: http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2001/issue1/vest1_4%5B4%5D.html
7. Шкуратова И.П. Самопредъявление личности в общении: монография. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2009. – 192 с.

**Волков С.И.**

Особенности восприятия личности по фотографии в Интернете
(на материале сайтов террористической
и антитеррористической направленности)

Данная статья посвящена проблеме восприятия личности по фотографии на материале сайтов, ориентированных на молодежную аудиторию. Содержательная сторона контентов была выбрана по типу определенной информационной модальности – направленная трансляция информации связанной с пропагандой террористической или антитеррористической информации.

Ключевые слова: информационное общество, Интернет-ресурсы, направленные и опосредованные технологии, ценностно-смысловые установки.

В современном информационном обществе особую роль играют СМИ как важный компонент формирования гражданского общества. СМИ обеспечивают общение в масштабах социума, выступая 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 индивида жизни 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. Мак-Комс), 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.

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.

Как пишет А.В. Костина, Ч. Хэнди выделяет три психологических типа человека, ориентирующихся на стратегии «выживания», «достижения» и «самовыражения».

1. Стратегия «выживания»: движимы поиском средств к существованию, их основная цель – финансовая и социальная безопасность, они склонны к клановости, крепко держатся за то, что имеют, архаичны и противятся переменам. Они – «остаточный продукт философии сельскохозяйственной эпохи – верхушка, середина и основание феодальной пирамиды».
2. Стратегия «достижения»: доминирующие в индустриальном обществе, ориентированные на внешний мир и внешние символы успеха, умные и образованные – материалисты, являющиеся движущей силой экономически преуспевающих обществ.
3. Стратегия «самовыражения»: ориентированные на внутренний мир – стремятся к проявлению своих талантов и убеждений, и в их систему ценностей входит самореализация, развитие личности, качество жизни. Ориентация на внутренние факторы развития личности не означает низкого уровня социального взаимодействия. Напротив, именно такие люди станут социальной базой информационного общества, характеризующегося, прежде всего, значительной социальной сплоченностью и высокой степенью доверия [5].

Далее исследователи информационного общества подходят еще к одному важному вопросу – особенностям восприятия информации в постоянно меняющемся информационном пространстве. Э. Тоффлер отмечает, что в обществе «Третьей волны» образы и ассоциации, создающие «ментальную модель действительности», скрепляющие нашу картину мира и помещающие нас в пространство и время и определяющие «наше место в структуре личностных взаимоотношений», формируются посредством преобразования информации. Если в традиционном обществе, обществе «Первой волны», сообщений, насыщенных информацией, было мало, так же, как и образов, бывших действительно привлекательными, то «Вторая волна» предложила обществу новое средство социализации – средства массовой коммуникации, чья энергия «текла по региональным, этническим, племенным каналам, стандартизируя образы, бытующие в обществе» [8, с. 265]. Некоторые из них стереотипизировались, трансформировались в иконические изображения, и задачей человека стал выбор и манипуляция этими имиджами, каталогизированными в «картотеке файлов». Несмотря на то, что этих имиджей было достаточно много, и они были весьма разнообразны, их количество было соотносимым с человеческими способностями восприятия, и именно эти «централизованно разработанные образы, впрыснутые в массовое сознание средствами массовой информации, способствовали стандартизации нужного для индустриальной системы поведения». Третья же «волна» не просто ускоряет темп инноваций, она



трансформирует глубинную структуру информации, и человек теряет способность адекватно времени обновлять эту «имиджевую базу данных» [8].

Как указывает А.В. Костина, этот новый тип культуры, который Э. Тоффлер обозначает как клип-культуру, основан на «клипах» информации: объявлениях, командах, обрывках новостей, которые не поддаются классификации – отчасти потому, что они не укладываются в старые категории, отчасти потому, что имеют странную, текучую, бессвязную форму» [8, с. 265]. При этом потребители информации не имеют возможности заимствовать готовую модель реальности, а должны сами конструировать ее. Подобный способ потребления информации формирует такие уникальные формы ее восприятия, как «зэппинг», когда путем безостановочного переключения каналов TV создается новый образ, состоящий из обрывков информации и осколков впечатлений. Этот образ не требует подключения воображения, рефлексии, осмысления, здесь все время происходит «перезагрузка», «обновление» информации, когда все первоначально увиденное практически без временного разрыва утрачивает свое значение, устаревает. Клип-культуру Э. Тоффлер рассматривает в качестве составляющей информационной культуры – принадлежность к ней обозначает все увеличивающийся разрыв между пользователями средств информации Второй и Третьей волн.

«В быстро меняющемся мире прошлый опыт реже может служить надежным компасом, необходимы гораздо более быстрое освоение нового, большая реактивность Я, подвижность, умение действовать методом проб и ошибок» [4, с. 98].

Для успешной социальной и информационной адаптации в качественно изменившихся условиях субъект новой культуры вынужден постоянно обновлять свою собственную «базу данных». В таких условиях, по замечанию Э. Тоффлера, становится реальностью неизбежный в современной ситуации переход к личности нового типа – информационно-адаптированной, основными характеристиками которой могут быть представлены естественное включение в информационные процессы, способность к адекватному восприятию полученной информации и настроенность на эффективное ее использование в своей деятельности.

Особый раздел проблемы влияния СМИ на формирование ценностных ориентаций связан с появлением Интернета. Интернет модифицирует (а иногда и существенно деформирует) традиционные формы взаимодействия и познания людьми друг друга. «Увеличение объемов доступной информации и ускорение темпа жизни, определяют современные тенденции эфемеризации отношений» (Э. Тоффлер, 2008). В итоге снижается значимость признаков, требующих длительного времени для изучения, и усиливается значимость наглядных признаков, в первую очередь, всех характеристик физического облика, который позиционируется на сайте как воплощение и носитель какой-либо идеи. «Данные признаки позволяют выносить достаточно много суждений о личности незнакомого человека» (А.А. Мелешников, 2010), и, как следствие, могут оказывать заметное воздействие, а иногда становятся определяющими в процессе формирования определенных личностных оценок и ценностных ориентаций. Отсюда возникает проблема исследования влияния



определенной информации с использованием образов внешности людей как определенных носителей идеологии. Как на основе опосредованного восприятия физического облика (речь ведь идет о фотографиях) происходит трансформация личностных оценок, связанных с определенными ценностно-смысловыми установками экстремистского толка.

В отечественной психологии традиционно считается, что восприятие индивидуально-психологических особенностей тесно связано с феноменом физической привлекательности (А.А. Бодалев, Л.Я. Гозман, С.И. Ерина, В.А. Лабунская, В.Н. Панферова). Внешняя физическая привлекательность является важнейшим фактором формирования, как эмоциональных отношений, так и ценностно-смысловых оценок. «В связи с глубоким проникновением глобальной сети во все сферы межличностного взаимодействия, а также доступностью и популярностью цифровой фотографии возрастает роль восприятия человека по фотоизображению» (А.А. Мелешников, 2010). Сотни тысяч сайтов, ресурсов социальных сетей, блоги и даже деловые Интернет-ресурсы по всему миру используют фотоизображения людей для самых разных целей: экономических (сайты по продажам чего-либо), утилитарные (знакомства) и т. д. Однако особый вид презентации через фотоизображение характерен для контентов с идеологической подоплекой. Существуют определенные технологии направленного и опосредованного воздействия на ценности молодежной аудитории, которые в открытой или скрытой позиции призывают к противостоянию с общественными и государственными ценностями.

В последние годы стала очевидной необходимость формирования в обществе системы взглядов и идей, направленных на изменение правового сознания людей, отторжения самой мысли о возможности применения насилия для достижения политических и любых других целей. Наряду с органами государственной власти основной частью такой системы (СПИТ) становятся институты гражданского общества, образовательные учреждения разных уровней, СМИ, представители науки, культуры, духовенства и бизнеса.

Противодействие идеологии терроризма включает в себя комплекс организационных, социально-политических, информационно-пропагандистских мер по предупреждению распространения в обществе убеждений, идей, настроений, мотивов, установок, направленных на коренное изменение существующих социальных и политических институтов государства. Информационно-пропагандистские меры можно рассматривать как меры по вскрытию сущности и разъяснению опасности терроризма, оказанию воздействия на граждан (групп граждан, особенно молодежных) с целью воспитания у них неприятия идеологии насилия и привлечения их к участию в противодействии терроризму. И, конечно же, Интернет оказывается тем эпицентром, где идеологическое противостояние может достигать своих крайних форм.

В проведенном нами исследовании по выявлению личностных особенностей восприятия фотографий, представленных в интернете на сайтах противоположных



по содержанию контентов: ориентированных на идеологическую противодействие идеологии терроризма и, напротив, содержащие информацию популяризирующую (или оправдывающую) идеологию терроризма и экстремизма. В исследовании было несколько этапов. На первом из них мы сформировали 3 возрастные группы (в данной диагностике принимали участие 317 человек в возрасте от 21 до 63 лет – все с высшим образованием или незаконченным высшим образованием, при анализе анкет не учитывались респонденты, которые утверждали, что не слушают новости и не интересуются идеологией ни в каком виде), которым предлагалось заполнить анкету из 12 вопросов, которые можно скомпоновать как следующие сюжетные блоки.

Первый блок – вопросы, связанные с выявлением основных источников получения информации – группа «63–45» ответила следующим образом: 62 % – источник информации ТВ, 17 % – газеты, 11 % – радио (в основном «Эхо Москвы» и новости, которые слушают респонденты, находясь в транспорте), 6 % – Интернет, 4 % – рассказы знакомых или сослуживцев; группа «44–30» показала существенно иную картину: 52 % – ТВ, 30 % – Интернет, 13 % – радио в машине, 5 % – пресса; еще более отличны ответы респондентов третьей группы «29–21»: 78 % считают Интернет основным источником новостной информации, 14 % – радио в машине, 5 % – ТВ (в основном утренние информационные программы и итоговые программы за неделю), и только 3 % респондентов данной группы предпочитают получать последнюю информацию через печатные СМИ (газеты, журналы). Полученные с помощью анкетного опроса результаты свидетельствуют о том, что молодежная выборка рассматривает Интернет как основной источник информации, активно использует его различные ресурсы и воспринимает их не как «клиповое» явление, а как полноценный контент, который оперативно выдает информацию, необходимую для оценки того, что реально происходит в общественной, политической и экономической жизни. Старшая группа считает, что сведения, представленные в Интернете, необходимо сравнивать с тем, что говорится по ТВ, радио и написано в газетах (только тогда можно понять, что правда, а что нет). Молодежная группа такой прием не использует. Подавляющее большинство из них считают информацию, представленную в Интернете, как достоверную (или во всяком случае заслуживающую большего доверия чем то, что говорится по ТВ). Из характера их ответов можно предположить, что именно Интернет (и по объему, и по типу воздействия) оказывает наибольшее влияние на информированность и установки данной выборки респондентов.

Второй блок вопросов был связан уже более конкретно с предметом данного исследования. Были заданы вопросы по поводу того, где именно респонденты получают информацию по поводу деятельности террористических организаций и подробности актов насилия, связанных с терроризмом, часто ли они сталкиваются с информацией неофициального толка, в которой содержится (пусть в скрытой форме) пропаганда или популяризация идей, связанных с идеологией терроризма. Старшая и средняя группа респондентов в своем большинстве (более



80 %) получают информацию, связанную с террористическими проявлениями и их оценкой, из официальных источников (ТВ, радио, газеты). Представители старшего поколения, если и получали информацию данной модальности через Интернет, то чаще всего это были сайты наиболее популярных газет и журналов («Новая газета», «Московский комсомолец», «Коммерсант»). Они оценивают эти сайты как удобные и хорошо скомпонованные, при этом назвать специализированные сайты, связанные с пропагандой или противодействием террористической идеологии, они затруднялись.

Третий блок вопросов связан с выявлением уровня информированности по поводу конкретных сайтов. Молодежная выборка показала себя значительно более эрудированной в вопросах знакомства с сайтами, ориентированными на противодействие идеологии терроризма. Их ответы свидетельствуют, что обстановка в Сети по продвижению идеологии насилия (террористической, экстремистской, националистической и др. направленности) носит наступательный, агрессивный характер, отличается хорошей теоретической базой, продуманным спектром методов управления информационно-психологического воздействия на пользователей и защищенностью ресурсов. Наибольшую опасность для российского общества, по мнению респондентов данной выборки, представляют русскоязычные Интернет-ресурсы вовлекающие молодежь в экстремистскую и террористическую деятельность, в том числе популяризирующие образ «террориста-героя». Нацеленность таких ресурсов направлена, в первую очередь, на молодежь тех республик, в которых традиционной религией является ислам, а также регионов с компактным проживанием мусульманского населения (почти все сайты, которые были названы в ответах, были ориентированы на пропаганду идей не только террористических, но и подкрепленных теоретическими выкладками из фундаменталистских исламских теорий). Хорошую оценку получил портал «Наука и образование против террора» (<http://www.scienceport.ru/>), предназначенный для наиболее подготовленной аудитории пользователей в сети Интернет и рассчитанный на участие в его работе профессорско-преподавательского состава вузов России и Ближнего зарубежья, молодых преподавателей, слушателей аспирантуры, студентов старших курсов гуманитарных и технических вузов, научных кругов России и Ближнего зарубежья, интересующихся проблемами развития общества по пути неприятия им идеологии терроризма, экстремизма, национального и религиозного шовинизма, уважения идеологии различных религиозных конфессий на основе идей гражданской идентичности (мы все граждане Российского государства) и сохранения духовных ценностей, интеллигенцию и специалистов социологической сферы, интересующихся отношением этих социальных групп населения к выше перечисленным проблемам. Блоги «<http://truenet.livejournal.com/>» и «<http://scienceport.ru/blog>» предназначены для обсуждения проблем терроризма, экстремизма, национального и религиозного шовинизма, распространения детской порнографии, борьбы с нарко- и алкогольной зависимостью и распространением наркотиков в режиме онлайн и участник нашего опроса, иногда участвуют в обсуждениях по поводу



вопросов, связанных с формированием антитеррористических ценностей в молодежной среде.

Четвертый блок вопросов был связан с тем, как воспринимаются фотоизображения, которые используются в Сети для пропаганды или контрпропаганды террористической идеологии. В этой части опроса наибольшую осведомленность опять показала молодежная выборка. Большинство из них считают, что это совершенно правильный прием – если есть видовой ряд или конкретные фотографии, то субъективный образ восприятия информации возникает быстрее и лучше формируется оценочное мнение (пример ответов: Если я вижу фотографию человека, которого обвиняют в насилии, это меня может заинтересовать, я начинаю рассматривать фото и возможно еще раз обращусь к более подробному прочтению текста, представленного на сайте). Традиционный психологический стереотип «ключевым компонентом в структуре субъективного образа личности, формирующегося при восприятии фотоизображения, является комплекс черт, отражающих содержание стереотипа физической привлекательности» (А.А. Мелешников, 2010) в данном случае не срабатывает. На вопрос: «Чем именно Вас привлек (или привлекли) фотографии людей на данных сайтах?» – были даны ответы как с позитивной тенденцией оценки (харизматичное лицо; волевой взгляд; красивая девушка и т. д.), так и ответы, в которых подчеркивался эффект альтернативного позиционирования (такой заморыш, а совершил такое; какой-то убогий человек; производят впечатление плохо развитых людей и т. д.). Однако характер ответов предоставляет возможность сделать довольно важный вывод: восприятие личности незнакомца по фотографии при рассмотрении контентов сайтов, ориентированных на пропаганду или контрпропаганду идеологии терроризма, предоставляет достаточно социально-психологической информации для определенной оценки, которая влияет на установку ценностно-смыслового восприятия представленной информации в целом. Видимые морфологические признаки определяют приписывание личностных черт и оценку привлекательности, а личностные атрибуты (наделение человека на фотографии индивидуально-психологическими особенностями, которыми не обладает ни он сам, ни наблюдатель как субъект оценивания) совместно с физической привлекательностью или непривлекательностью детерминируют дальнейшие тенденции в оценке и смысловом выборе. Большую роль в специфике оценки играет пол того, кто изображен на фотографии, и пол того, кто воспринимает. Наиболее позитивно воспринимались фотографии молодых военных, которые были участниками антитеррористических действий и оценивались девушками. Девушки не оценивают мужчин (судя по ответам нашего опроса), которые принимают участие в террористических действиях, как привлекательных, напротив, юноши в целом ряде ответов показали сочувствие тем девушкам или женщинам, которые были изображены на сайтах, связанных с террористической тематикой (у нее печальные глаза; что могло заставить такое юное существо совершить такой ужасный поступок; ее наверняка вынудили и т. д.).



Полученные данные показывают, что использование видеоизображений – это важный компонент в процессе формирования антитеррористических ценностей, которые на сегодняшний день являются приоритетными для нашего общества. Если мы сможем правильно использовать этот психологический ресурс убеждающего воздействия, то направленное и опосредованное влияние контентов, направленных на формирование антитеррористических ценностей на уровне субъектного принятия пользователей Интернета, будет значительно более продуктивным.

Литература

1. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технология направленной трансляции смыслов в обучении. – Нальчик: Изд-во КБГУ, 2008. – 312 с.
2. Бодаев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
3. Гришина А.В. Особенности восприятия образа трудового мигранта в СМИ студентами различной профессиональной направленности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2011. – 21 с.
4. Дилигенский Г.Г. Историческая динамика человеческой индивидуальности. – М.: Одиссей, 1994.
5. Костина А.В. Тенденции развития культуры информационного общества: анализ современных информационных концепций. – URL: www.zpu-journal.ru/
6. Лабунская В.А. Социально-психологические причины интолерантного общения // Век толерантности. – 2001. – № 3–4. – С. 100–112.
7. Мелешников А.А. Восприятие личности при общении в Интернете (на материале сайтов знакомств): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2010. – 27 с.
8. Тоффлер Э. Третья волна: пер. с англ. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 327 с.



Ачина А.В.

Возможности формирования компонентов
психодиагностической деятельности у студентов-психологов
в процессе опытно-экспериментальной программы

В статье раскрывается возможность формирования компонентов психодиагностической деятельности у студентов-психологов в процессе опытно-экспериментальной программы. Описаны компоненты психодиагностической деятельности. Проведена оценка сформированности семиотического, логического, технического и деонтологического компонентов психодиагностической деятельности у студентов-психологов до и после участия в опытно-экспериментальной программе. Выделены маркеры деонтологического компонента психодиагностической деятельности и способы развития данного компонента. Намечены пути дальнейшего исследования.

Ключевые слова: психодиагностическая деятельность, структура психодиагностической деятельности, компоненты психодиагностической деятельности, решение психодиагностических задач, процесс обучения студентов-психологов, опытно-экспериментальная программа.

Модернизация процесса обучения предполагает развитие личности студентов, а также формирование их профессиональных компетенций современными психологическими и педагогическими технологиями. Это касается и психодиагностической подготовки выпускников психологических факультетов вузов. В ряде работ [3, 4, 7] отмечается недостаточный уровень диагностического мышления и общего уровня психометрической подготовки студентов-психологов.

В современной дискуссии о профессионально-образовательной подготовке студентов-психологов все чаще звучат реплики о том, что академический психолог, выпускаемый вузами, оторван от практики, что его нужно готовить к деятельности, востребованной «здесь-и-сейчас» на рынке труда, что не нужно перегружать преподавание сложными теоретическими курсами, поскольку в практической работе они играют второстепенную и вообще малозначительную роль [6]. Изучение специфики решения психодиагностических задач в профессиональной деятельности, рассмотрение их потенциала в свете изучения формирования компонентов психодиагностической деятельности и выделения критериев их развития позволяет по-новому взглянуть на проблему вузовской подготовки студентов психологических факультетов.

В этой связи целью нашей работы является систематизация материала по совершенствованию психодиагностической подготовки студентов-психологов, а также оценка эффективности разработанной программы по формированию компонентов психодиагностической деятельности. Психодиагностическая компетентность характеризует особенности овладения специалистом функционально-смысловым содержанием психодиагностической деятельности, раскрывая и обозначая



процесс формирования ее нормативной структуры. В соответствии с концепцией В.И. Слободчикова [7], эта структура может быть представлена в виде нескольких уровней: 1) на объектном уровне доминирует сосредоточение внимания на объекте деятельности; 2) на задачном уровне ситуация рассматривается как комплекс необходимых внешних условий для достижения поставленных задач (задача в данности профессиональных условий); 3) на проблемном уровне специалист выступает субъектом своего профессионального действия, активно ищет и конструирует средства деятельности, способствующие достижению поставленной цели. Специалист, находящийся на первом или втором уровне способен только осуществлять ее. Третий уровень позволяет рефлексировать основания и учитывать все компоненты деятельности.

Основываясь на компонентном составе психодиагностической деятельности А.Ф. Ануфриева [1] и структурно-компонентной модели С.Н. Костроминой [4], подробнее рассмотрим технический, логический, семиотический и деонтологический компоненты психодиагностической деятельности.

Технический компонент наиболее полно проявляется в умении описать процесс разработки, стандартизации, умении применять тестовые методики. Также важны знания принципов построения измерительных шкал, отбора, формулировки и анализа тестовых задач и вопросов. Сюда же относят обработку и интерпретацию результатов, процедуру их проведения, оценку надежности и валидности тестов. Этот компонент лучше всего формируется у студентов-психологов в процессе освоения практикумов по психодиагностике. Диагностика сформированности технического компонента психодиагностической деятельности проявляется в адекватной и оптимальной подборке тестовых заданий для тестирования, а также непосредственно в самом процессе обработки и интерпретации результатов испытаний. Как замечает ряд исследователей [1, 4, 8], этот компонент достаточно полно сформирован у выпускников психологических вузов.

Логический компонент развивается у студентов-психологов в процессе формирования диагностического мышления, во время мыслительного процесса по обработке информации и соотнесения ее с теми или иными особенностями испытуемых, что необходимо для последующей постановки психологического диагноза. Логический компонент нуждается в особой проработке, т. к. именно он включает в себя такие навыки и умения психодиагностов, как соединение данных нескольких методик или тестовых заданий в единое целое для успешного психологического заключения. Именно этот компонент вызывает наибольшую трудность у начинающих психодиагностов, т. к. зачастую результаты исследования содержат в себе противоречивые или взаимоисключающие, на первый взгляд, данные.

С логическим компонентом тесно связан **семиотический компонент** психодиагностической деятельности, поскольку он содержит в себе теоретические основы знаний о психологической симптоматологии. Именно на основании усвоенных теоретических знаний студенты имеют возможность оперировать множеством данных, опираясь на психологическую, психолого-педагогическую



и клиническую симптоматиологию при составлении и постановке психологического диагноза. Формирование данного компонента происходит в процессе практической деятельности по составлению психологического заключения или постановки психологического диагноза.

Деонтологический компонент психодиагностической деятельности является наиболее трудноформируемым в процессе обучения студентов-психологов. Его формирование представляется возможным только в процессе непосредственной психологической деятельности. Деонтологический компонент нашел свое отражение в том, что эффективность психодиагностической деятельности зависит не только от профессиональной квалификации, но и от личности самого диагноста. Деонтология психодиагностической деятельности – это «сложное и многомерное понятие, которое позволяет интегрировать собственно профессиональные, этические (моральные и нравственные) и психологические (ценности, эмпатия, мотивация и др.) составляющие успешной деятельности» [2, с. 118]. Её содержание образовано единством этических основ, компетентности (профессиональной и коммуникативной) и личностных особенностей специалиста [5]. Таким образом, формирование деонтологического компонента психодиагностической деятельности у студентов-психологов затруднено из-за отсутствия или недостаточности профессиональной психодиагностической деятельности в процессе обучения в вузе.

Поэтому разработанная нами опытно-экспериментальная программа была нацелена в том числе, и на развитие нескольких составляющих деонтологического компонента, таких как:

- поддержка клиента (эмпатия, формально-доброжелательный уровень взаимодействия, поддерживающее невербальное поведение и др.);
- поиск ресурсов (доверие опыту клиента, поиск его сильных сторон и др.);
- способ подачи обратной связи клиенту (акцент на позитивных «находках» в психодиагностическом исследовании, поиск совместных решений в сложившейся ситуации, конструктивные рекомендации, а не простая констатация результатов и др.);
- безоценочность собственных суждений о результатах (соблюдение этических моментов в подаче информации клиенту и др.).

Установление контакта между психологом и испытуемым является условием успешного проведения диагностики. Именно в процессе опытно-экспериментальной программы студентам-психологам предоставляется возможность сформировать и развить деонтологический компонент, устанавливая доброжелательные, доверительные отношения в процессе диагностики и индивидуальной обратной связи, развивая навык эмпатии и сопереживания. Индивидуальная консультация, в процессе которой первокурснику сообщаются результаты тестового исследования, требует особой внимательности и деликатности, ввиду высокой эмоциональной значимости ситуации, обусловленной новым социальным этапом в жизни первокурсника.



В нашем исследовании для оценки степени развития компонентов психодиагностической деятельности, использовались следующие методы: 1) решение психодиагностических задач, взятых из реальной практики консультирования (6 задач на каждом этапе); 2) метод экспертных оценок; 3) метод включенного наблюдения; 4) метод контент-анализа; 5) методы математической статистики обработки данных (критерий Манна-Уитни, критерий значимости сдвига различий Вилкоксона).

По результатам первого этапа исследования из 252 студентов-психологов были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. Отметим, что до начала формирующего эксперимента средние баллы по всем параметрам решения психодиагностических задач в обеих группах студентов близки по значению и не имеют значимых различий в выраженности (Табл. 1), что подтверждено с помощью критерия Манна-Уитни.

Таблица 1

Средние показатели в экспериментальной и контрольной группах до начала формирующего эксперимента

	Показатели		
	Экспер. группа	Контрол. группа	Ур. значимости различий нет
Успешность	0,9	0,9	0,94
Кол-во этапов	2,0	1,9	0,55
Послед-ть этапов	0,0	0,0	1
Кол-во гипотез	1,9	2,0	0,38
Адекв. гипотез	0,9	0,5	0,5
Кол-во методик	1,7	1,8	0,32
Адекв. методик	0,4	0,6	0,34
Обратн. связь	1,0	1,0	1
Поиск проблем	2,9	3,7	0,39
Поиск ресурсов	1,7	0,4	0,58
Поиск решений	1,7	0,8	0,6
Нейтр. опис.	1,3	1,9	0,35
Поддержка кл-та	0,0	0,4	0,66
Вопросы клиенту	5,7	2,7	0,87
Непрофесс. сужд	1,4	1,3	0,37

Далее, экспериментальная группа приняла участие в опытно-экспериментальной программе, направленной на комплексное развитие компонентов психодиагностической деятельности. Программа включает в себя несколько этапов работы. Каждый из этапов имеет определенную направленность, рассмотрим их подробнее.



Обоснование и выбор методик для диагностики вновь поступивших студентов-первокурсников позволяют развивать технический и логический компоненты психодиагностической деятельности.

Проведение тестирования направлено на формирование деонтологического компонента.

Обработка результатов психодиагностического исследования тренируют семиотический, логический и технический компоненты психодиагностической деятельности.

Составление психологического портрета первокурсника с прогнозом его успешности обучения на выбранном факультете в вузе формируют логический и семиотический компоненты в диагностической деятельности студентов-психологов.

Осуществление обратной связи в виде индивидуальной консультации, последующее проведение тренингов и индивидуальных коррекционных мероприятий позволяет развивать деонтологический компонент.

Участие студентов-психологов в опытно-экспериментальной программе осуществлялось на базе психологической службы Южно-Российского Гуманитарного института г. Ростов-на-Дону.

После участия в данной программе в экспериментальной группе было проведено повторное исследование эффективности решения психодиагностических задач как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Как и на первом этапе исследования, было предложено 6 психодиагностических задач для каждого испытуемого. Проблематика осталась та же, однако конкретные условия задач были изменены.

Ниже, в таблице 2, приведены средние баллы параметров решения психодиагностических задач и показатели статистической значимости различий.

Таблица 2

Средние показатели в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего эксперимента

	Показатели				
	Контрол. группа	Ур. значимости различий	Экспер. группа	Ур. значимости различий	Ур. значимости различий
Успешность	0,9	Раз. нет	1,5	0,05	0,05
Кол-во этапов	1,8	Раз. нет	2,1	Раз. нет	Раз. нет
Послед-ть этапов	0,6	0,05	0,9	0,01	0,01
Кол-во гипотез	2,8	0,05	1,9	Раз. нет	Раз. нет
Адекв. гипотез	0,9	Раз. нет	1,0	0,05	Раз. нет
Кол-во методик	2,1	0,01	1,0	0,01	0,01
Адекв. методик	0,6	Раз. нет	1,7	0,01	0,01



Окончание таблицы 2

Обратн.связь	1,0	Раз. нет	1,0	Раз. нет	Раз. нет
Поиск проблем	3,3	Раз. нет	1,9	0,01	0,05
Поиск ресурсов	0,5	Раз. нет	2,8	0,05	0,01
Поиск решений	0,5	Раз. нет	1,7	Раз. нет	Раз. нет
Нейтр.опис.	0,7	0,05	0,3	0,05	Раз. нет
Поддержка кл-та	0,4	Раз. нет	2,4	0,01	0,05
Вопросы клиенту	2,7	Раз. нет	5,7	Раз. нет	Раз. нет
Непрофесс.сужд	0,9	0,05	0,4	0,01	0,01

Из данных, представленных в таблице, следует, что в экспериментальной группе произошли следующие изменения.

1. Значимо возросли:

- показатель интегральной успешности решения диагностических задач, по сравнению с констатирующим этапом исследования, то есть после участия в экспериментально-развивающей программе студенты стали более эффективно решать поставленные диагностические задачи;
- показатель последовательности этапов диагностического процесса, что указывает на развитие логического компонента;
- адекватность предварительных гипотез, что указывает на развитие семиотического и логического компонентов;
- адекватности предлагаемых методов диагностики, что указывает на развитие технического и семиотического компонентов;
- направленность на поиск ресурсов клиента, а так же количества поддерживающих высказываний в адрес клиента, что в содержательном плане указывает на формирование навыка поиска сильных сторон личности клиента, а не на поиск нарушений и комплексов, как было до начала эксперимента; развитие деонтологического компонента.

2. Значимо снизились:

- показатели количества предложенных методов диагностики, что указывает на развитие технического и логического компонентов;
- количество маркеров поиска проблем/нарушений, что в содержательном плане указывает на большую адекватность гипотезам психодиагностического исследования; развитие логического и семиотического компонента;
- количество нейтральных описаний фактов и непрофессиональных суждений, указывает на развитие деонтологического компонента психодиагностической деятельности и способствует повышению эффективности решения диагностических задач.

В целом можно сказать, что на заключительном этапе формирующего эксперимента у экспериментальной группы произошло развитие всех компонентах психодиагностической деятельности.



Вместе с тем, однако, результаты контрольного замера в контрольной группе (см. табл. 2) показывают, что у студентов, не участвовавших в обучающей программе, также изменились некоторые параметры решения диагностических задач, что можно связать с уже имеющимся опытом подобной деятельности: задачи на первом и втором этапах исследования были не идентичны, но аналогичны. Возросли показатели последовательности этапов, количества предварительных гипотез и количества методов диагностики, что относится к гносеологическому и техническому компонентам психодиагностической деятельности. Снизилось количество непрофессиональных суждений и нейтральных описаний, которые непосредственно не связаны с каким-либо компонентом психодиагностической деятельности, а связаны с интегральной успешностью решения диагностических задач.

Таким образом, мы можем предположить, что логический, семиотический и технический компоненты психодиагностической деятельности имеют тенденцию к развитию за счет практики: при повторном решении аналогичных задач эти показатели возрастают у обеих подгрупп. Однако у экспериментальной группы тенденция к повышению эффективности решения психодиагностических задач проявляется значительно, что можно объяснить следующими факторами: 1) целенаправленным формированием компонентов психодиагностической деятельности в процессе опытно-экспериментальной программы; 2) взаимосвязанностью всех компонентов в процессе психодиагностической деятельности [1, 4], из чего следует, что целенаправленное формирование одного из них помогает повысить уровень развития других.

Следует особо подчеркнуть, что количество маркеров деонтологического компонента значимо возросло только у экспериментальной группы. Это соответствует тому факту, что деонтологический компонент может быть сформирован только в процессе реального взаимодействия студента и «клиента», когда актуализируется профессиональная позиция субъекта психодиагностической деятельности.

По результатам проведенного исследования мы можем утверждать, что предложенная нами коррекционно-развивающая программа может быть эффективно использована в системе обучения студентов-психологов с целью повышения профессиональной компетентности психодиагноста в целом, а также формирования и развития деонтологического компонента психодиагностической деятельности, в частности. Таким образом, коррекция и развитие психодиагностических навыков у студентов-психологов возможны на различных этапах вузовской подготовки путем развития отдельных компонентов психодиагностической деятельности доступными учебно-методическими средствами. Такими средствами в современном образовательном процессе могут выступить проведение мероприятий, направленных на формирование профессиональной идентичности студентов, что будет способствовать развитию внутренней учебно-профессиональной мотивации; проведение самостоятельных исследований в рамках психологических лабораторий и служб вузов, что приведет к повышению уровня профессиональной направленности студентов и т. п.



Однако в процессе исследования выявилась тенденция неравномерности в эффективности освоения компонентов психодиагностической деятельности студентами-психологами. Возникают вопросы: «Что опосредует успешность решения психодиагностических задач?», «Какую роль стиль мышления играет в психодиагностическом процессе?», «Каковы стратегии решения психодиагностических задач у студентов с разными стилями мышления?», «Каковы различия в эффективности освоения компонентов психодиагностической деятельности у представителей разных стилей мышления?». Исследование продолжается, на эти и другие вопросы нам предстоит еще ответить.

Литература

1. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. – М.: «Ось-89», 2006. – 192 с.
2. Вассерман Л.И., Щелкова О.Ю. Медицинская психодиагностика. Теория, практика и обучение. – М.: «Академия», 2003.
3. Князев М.М. Психологическое изучение процесса профессиональной подготовки специалистов-психологов // Психологические проблемы рационализации трудовой деятельности. Сб. научных трудов. – Ярославль, 1992. – С. 50–55.
4. Костромина С.Н. Функциональная организация прикладной психодиагностики // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. № 7 (28): Общественные и гуманитарные науки...: научный журнал. – СПб., 2007. – С. 123–132.
5. Посохова С.Г., Кривега Е.И. Особенности Я-концепции психолога на этапе освоения профессии // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Л.А. Головей, Л.А. Коростилевой. – СПб., 1999.
6. Сапогова Е.Е. Концепты и ориентиры современного психологического образования // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2003. – № 10. – С. 8–13.
7. Слободчиков В.И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 3–18.
8. Синченко Т.Ю. Типичные трудности у психологов в психодиагностическом обследовании и способы их преодоления // Практическая психодиагностика и психологическое консультирование. Сб. научных статей. – Ростов н/Д., 1998. – С. 6–30.



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

2012

ТОМ 9 № 2



Сдано в набор 06.03.12 Подписано в печать 22.03.12
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 10,03. Бумага офсетная. Гарнитура Муриад Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 55/12.

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