

**РОССИЙСКОЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕСТВО**

---



**РОССИЙСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

**ТОМ 10 № 5**

**Москва**



**2013**



---

## Российский психологический журнал

**Учредитель** – Российское психологическое общество

**Главный редактор** – Зинченко Ю.П.

---

### Редакционный совет

Акопов Г.В.

Аллахвердов В.М.

Забродин Ю.М.

Караяни А.Г.

Карпов А.В.

Малюфеев Н.Н.

Марьин М.И.

Нечаев Н.Н.

Рубцов В.В.

Реан А.А.

Рыбников В.Ю.

Черноризов А.М.

Шкуратов В.А.

---

### Редакционная коллегия

Абакумова И.В.

Асмолов А.Г.

Бабенко В.В.

Базаров Т.Ю.

Безруких М.М.

Богоявленская Д.Б.

Воробьева Е.В.

Деркач А.А.

Донцов А.А.

Дубровина И.В.

Журавлев А.Л.

Егорова М.С.

Ермаков П.Н. (заместитель главного редактора)

Лабунская В.А.

Леонова А.Б.

Сергиенко Е.А.

Тхостов А.Ш.

Цветкова Л.А.

Берберян А.С. (Армения)

Киттлер У. (Германия)

Менджеричка Ю. (Германия)

Величковский Б.М. (Германия)

Кроник А.А. (США)

Белянин В.П. (Канада)

Бороховский Е. (Канада)

Все члены редакционной коллегии входят в редакционный совет.

---

**ответственный секретарь** – Тельнова О.В.

**Редактор английской части** – Крутелева Л.Ю.

**Выпускающий редактор** – Попова Л.В.

**Компьютерная верстка** – Чеха А.П.

---

### Адрес редакции:

пр. Нагибина, 13, ком. 518,

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**

**Абакумова И. В., Слинко А. Е.** Теория смысла и смыслообразования как методологическая составляющая концепции информационной безопасности для детей и подростков

**Брижак З. И., Абакумова И. В.** Идеология ответственности или стратегия формирования антитеррористической идеологии как личностной ценности

**Гриднева С. В., Тащёва А. И.** Оценка эффективности деятельности системы противодействия идеологии терроризма в молодежной среде

**Дикая Л. А.** Развитие креативности у специалистов по противодействию терроризму и ликвидации последствий террористических актов

**Кагермазова Л. Ц., Абакумова И. В., Богуславская В. Ф.** Ценностно-смысловые установки как фактор формирования антитеррористического сознания в поликультурной среде вуза

**Кара Ж. Ю., Крутелёва Л. Ю.** Об особенностях развития установок антитеррористического сознания в молодежной среде

**Левшина А.А.** Мотивационно-смысловая основа участия молодежи в добровольческой деятельности

**Саакян О. С.** Проблема этнической толерантности у студентов современных вузов

**Филатов Ф. Р.** Психологические технологии оздоровления студентов вуза как компонент формирования антиэкстремистских установок в молодежной среде

**СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ**

5

9

16

23

32

39

56

71

78

86

101





## НАШИ АВТОРЫ



**Абакумова Ирина Владимировна**

член-корр. РАО, зав. кафедрой общей психологии и психологии развития факультета психологии Южного федерального университета, профессор, доктор психологических наук

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

*Служебный телефон:* +7 (863) 230–32–17

*E-mail:* abakira@mail.ru



**Слинько Анна Евгеньевна**

доцент кафедры социально культурного сервиса и туризма (СКСиТ) таганрогского филиала Российского Нового Университета

*Служебный адрес:* ул. Александровская 47,  
г. Таганрог, 347900

*Служебный телефон:* +7 (8634) 31–19–79

*E-mail:* anna.slinko@yahoo.com



**Брижак Зинаида Игоревна**

заместитель директора ФГКОУ ДПО «Институт повышения квалификации Следственного комитета Российской Федерации» руководитель Ростовского филиала, доцент, кандидат психологических наук

*Служебный адрес:* ул. Волоколамская, 3,  
г. Ростов-на-Дону, 344064

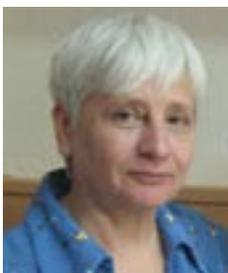
*Служебный телефон:* +7 (863) 295–33–90

*E-mail:* brigak\_zinaida@mail.ru



**Гриднева Светлана Валерьевна**

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:* gridneva-sveta@mail.ru



**Ташчёва Анна Ивановна**

доцент кафедры психологии личности факультета психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук  
*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, 13, к. 239,  
г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Служебный телефон:* +7 (863) 230–32–47  
*E-mail:* annaivta@mail.ru



**Дикая Людмила Александровна**

доцент кафедры психофизиологии и клинической психологии факультета психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук  
*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, 13, к. 236,  
г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Служебный телефон:* +7 (863) 230–32–37  
*E-mail:* dikaya@sfedu.ru



**Кагермазова Лаура Цараевна**

профессор кафедры педагогики и психологии факультета педагогического образования Кабардино-Балкарского государственного университета  
*Служебный адрес:* ул. Чернышевского, 173,  
г. Нальчик, КБР, 360004  
*Служебный телефон:* +7 (8662) 72–23–32  
*E-mail:* laura07@yandex.ru



**Богуславская Виктория Фёдоровна**

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:* vikbog04@yandex.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



**Крутелёва Людмила 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:* buzuka1@mail.ru



**Левшина Анастасия Андреевна**

педагог-психолог Центра по работе с одаренными детьми «Дар», кандидат психологических наук  
*Служебный адрес:* ул. Б. Садовая, 55, оф. 201,  
г. Ростов-на-Дону, 344006  
*Служебный телефон:* +7 (863) 240-39-06  
*E-mail:* a.a.levshina@gmail.com



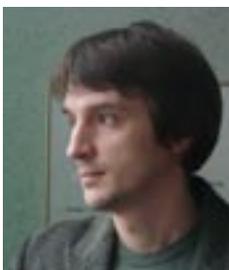
**Саакян Оксана Сааковна**

старший преподаватель кафедры психофизиологии и клинической психологии факультета психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук

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

*Служебный телефон:* +7 (863) 230–32–37

*E-mail:* oksana\_saakyan@mail.ru



**Филатов Филипп Робертович**

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:* filatov\_filipp@mail.ru



**Абакумова И. В., Слинко А. Е.**

Теория смысла и смыслообразования как методологическая составляющая концепции информационной безопасности для детей и подростков

*Существенной составляющей методологии концепции информационной безопасности детей и подростков должна стать современная теория смысла и смыслообразования, поскольку именно в контексте данной теории наиболее полно раскрыты и описаны механизмы формирования ценностей на определенных этапах возрастного развития.*

**Ключевые слова:** *смысл, смыслообразование, смысловая сфера личности, стадии смыслового развития, смысловые установки.*

Существенной составляющей методологии концепции информационной безопасности детей и подростков должна стать современная теория смысла и смыслообразования, поскольку именно в контексте данной теории наиболее полно раскрыты и описаны механизмы формирования ценностей на определенных этапах возрастного развития. Ее теоретический ресурс позволяет обосновать психологические закономерности и обосновать процессы:

- ввести ребенка в мир культуры посредством освоения внеличных и межличностных форм смысла;
- адресно (в соответствии с особенностями сензитивного этапа развития ребенка) направить трансляцию социальных ценностей, задач, смыслов, норм и правил, выводя их на уровень личностной значимости ребенка, доступной для данного этапа развития;
- сориентировать ребенка в системе межличностных ролей и отношений, сформировать позитивные социальные дистанции по отношению к миру, создать установки на готовность к усвоению идеалов, личностных выборов, решений и способов действий в последующей, более взрослой жизни;
- разработать критерии и показатели по оценке технологий воздействия на ценностную сферу детей (позитивные и негативные критерии) в соответствии с характеристиками, свойственными определенному этапу развития смысловой сферы личности.

**Базовые концепты теории смысла и смыслообразования**

Поскольку именно смысловые образования во многом определяют специфику и самобытность взаимоотношений между субъектом и миром на разных этапах возрастного развития, характеризуя значимость для познающего субъекта тех



или иных объектов и явлений воздействия, постигаемой им действительности, их описание мы находим уже на начальных этапах развития психологии как самостоятельной науки: в психоанализе (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг), неофрейдизме (Э. Фромм), персоналистическом направлении (К. Роджерс, В. Франкл), социокультурном подходе (Дж. Брунер, М. Коус, Г. Триандис, Р. Малпасс, Э. Дэвидсон). Даже те психологические школы, которые заведомо ограничивали круг своих профессиональных интересов рамками гностической основы предмета психологии (когнитивная психология, генетическая психология, информационный подход), так или иначе, обращаясь к проблемам активности познающего субъекта, индивидуализации когнитивных процессов при переработке информации и построении образа мира, затрагивали смысловую основу познавательных интенций [1].

Исходным условием возникновения смысла, согласно современной общетеоретической интерпретации, источником смыслообразования является жизненный мир ребенка, заметно отличающийся от «общего» мира, не включенного в орбиту жизнедеятельности индивидуума [5, 6]. В соприкосновении «внешнего мира», в качестве компонента которого как раз и необходимо рассматривать воздействие СМИ, ТВ-контентов, Интернета и жизненного мира ребенка или подростка, происходит личностная актуализация, порождающая, в свою очередь, ситуативные смыслы, питающие и обогащающие систему «становящихся» ценностей – это актуальная зона смыслообразования. Наряду с ней имеются и потенциальные зоны: потенциальная зона жизненного мира (ресурсы объективной действительности, не попавшей в орбиту жизненного мира) и потенциальная зона становления и развития устойчивых смысловых образований (активно не задействованные ресурсы сознания).

Взаимодействие смыслов личности и жизненного мира, возникновение личностных смыслов в одном смысловом континууме порождают все более сложные смысловые уровни в развитии – от относительно простых личностных смыслов и смысловых установок до устойчивых смысловых образований (смысловые диспозиции, конструкты, ценности – Д. А. Леонтьев), которые остаются с человеком на всю дальнейшую жизнь. Если внешнее воздействие, в качестве которого можно рассматривать СМИ, ТВ-контенты и Интернет, через содержательное наполнение и специфику технологической направленности, вызывает смысловую актуализацию, то можно предположить, что они оказывают существенное влияние на становление и развитие детей и подростков, которые являются активными потребителями данных информационных контентов [3, 4].

В качестве ведущего смыслообразующего механизма при этом выступает диалог, понимаемый в психологии смысла широко, по-бахтински, как диалог культур, как технология воздействия на ценностные-смысловые образования личности – как диалог личностных ценностей и ценностей внешнего мира, осуществляемый вместе с тем в узкой точке индивидуального сознания ребенка или подростка

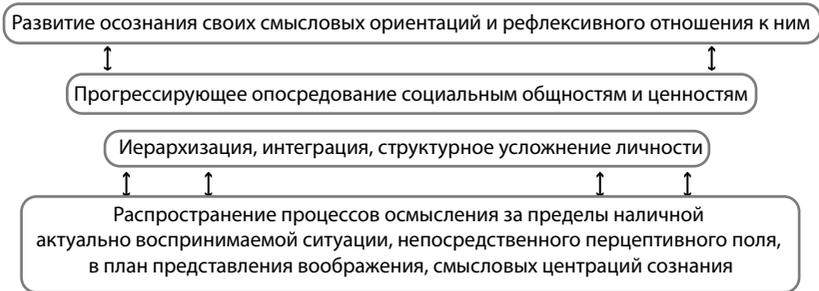


как потребителя информации. Внутренняя борьба влечений и осознанной целесообразности, выбор эмоционального и рационального, желаний и рассудочной деятельности – за всем этим «пульсирует» диалог таких смысловых образований, которые присущи различным этажам психики индивидуума и которые могут актуализировать его ценностные приоритеты, особенно на этапе развития в подростковом возрасте [1, 8].

Можно выделить составные части целостного процесса смыслообразования под воздействием СМИ, видеоконтентов, Интернета и описать соответствующую динамику смыслообразования: смысловая дивергенция (смысловой выбор) – раскрытие смысла (понимание) – реализация смысла (инициация реального действия) – смысловой след (переживание, установка для восприятия последующей информации).

**Специфика смыслового (смыслотехнологии) воздействия на детей и подростков.** Смыслы изоморфны базовым ценностям культуры и специфика их актуализации зависит от возрастного этапа развития. На ранних стадиях развития, в период детства, смыслы ребенка носят эмоционально-непосредственный характер. Их еще нельзя рассматривать как личностные смыслы, это смыслы на грани биологического и эмоционального. Они не могут быть осознаны и не рефлексированы ребенком, но на уровне эмоционального выбора помогают ориентироваться во взаимодействии с окружающим миром. Уже на уровне 3 лет (а порой и немного ранее) ребенок может выбрать то, что ему интересно, и отвергнуть то, что кажется непривлекательным. Этот подсознательный выбор имеет в своей основе «смысловую» пристрастность (хочу этот мультфильм, почитай эту книгу, покажи эти картинки и т. д.).

На более поздних стадиях развития, когда начинают формироваться познавательно-оценочные формы смысла и смыслы начинают выступать как личностное наполнение (экспериментальные данные свидетельствуют, что этот период начинается в 7-летнем возрасте), ребенок начинает не просто воспринимать окружающие воздействия с точки зрения эмоциональной привлекательности, а открывать в них ценность лично для себя. Этот период «ценностного» запечатления. И именно в этот период особенно важно, чтобы ориентация в ценностных пристрастиях формировалась в соответствие с тем, что культивируется обществом и культурой как позитивный способ жизни, ведущий к психологической гармонии и жизненному комфорту. Если определенные контенты (СМИ, ТВ, Интернет), с которыми сталкивается ребенок или подросток, вызывают у него актуализацию личностного смысла, то можно предположить, что именно они будут вызывать у него личностную пристрастность (желание посмотреть еще раз, поговорить об этой информации, подражать тому, что было увидено или прочитано и т. д.). Такие воздействия можно рассматривать как смыслотехнологии, которые могут оказывать существенное влияние на ценностно-смысловое развитие ребенка на разных этапах его личностного становления.



**Рис. 1.** Развитие смысловой сферы личности в онтогенезе

При этом воздействие информационных контентов характеризуется рядом стадий в зависимости от стадий смыслового развития в онтогенезе.

*Стадия воздействия информационных контентов, ориентированная на непосредственно-эмоциональные смысловые проявления детей* (личностные смыслы, смысловые установки, смыслообразующие мотивы). Смысл этого рода воздействия информационных контентов (видеоконтенты, ТВ-контенты, детская литература, Интернет) раскрываются ребенку через фрагментарное, выборочное раскрытие индивидуальных эмоций, которые позволяют дифференцировать сами воздействия (это мне интересно, я хочу это посмотреть и т. д.). Содержание контентов как бы «проникает» в мир детства, соприкасаясь с фантазиями, мечтами, увлечениями ребенка. Эта стадия смыслоориентированного воздействия имеет две компоненты: во-первых, это компонент, ориентированный на индивидуализированные личностно-смысловые особенности детей («Какво я?», «Как воспринимают меня окружающие?», «Почему есть те, кому я нравлюсь, и те, кому нет?»); во-вторых, это компонент социализированного личностного смысла (те ценности, которые трансформированы в понятиях «семья», «друзья», «взрослы», «дети» и т. д.). Эти составляющие воздействующей информации дают возможность ребенку проникнуть в нравственную атмосферу, традиции, обычаи, образ жизни, духовные приоритеты всех тех, с кем взаимодействует ребенок при восприятии содержания информационных контентов и с кем он собственно и проникает в смысловой пласт постигаемого содержания, погружаясь в единое смысловое поле. Основные механизмы порождения смыслов на этой стадии – замыкание жизненных отношений (как усмотрение (открытие) ребенком смысла в том, что подлежит освоению), инсайт (как внезапное усмотрение смысла там, где только что еще ничего не было), идентификация (как присвоение смысловых ориентаций, характеризующих культуру референтного мира ребенка). Эта стадия характеризует специфику восприятия информации детьми младшего школьного возраста.

Следующая стадия, отражающая специфику восприятия информации на уровне личностной значимости, характерна уже для подростков.



*Стадия информационного воздействия, ориентированная на формирование устойчивых смысловых образований подростков* (смысловые конструкты и смысловые диспозиции). Насыщение сознания ребенка личностными смыслами, переход от эмоционально-непосредственного смыслового восприятия к возможности вербализировать смыслы, вывести их на познавательный-оценочный уровень; расширение смысловых установок как готовность не просто видеть окружающий мир шире, но и как основа сущностного понимания значения внешнего для себя самого, своего субъектного опыта; мотивация как основа жизненной успешности, желание познавать не из-за стимульных воздействий (оценки, порицание, соревнование со сверстниками), а по внутреннему наитию как самостремление в познании нового – все это позволяет вырасти смысловым образованиям личности до стадии, когда базовая система смыслов уже присутствует в сознании ребенка достаточно целостно и новое информационное воздействие уже не просто дискретно пробуждает пристрастность, отношение, а соотносится с тем смысловым полем, которое у подростка уже сформировано. В процессе проникновения в смысл воздействующего информационного контента через ситуативные смысловые образования обогащаются те смысловые образования, которые характеризуют его личностное развитие. Подросток сам создает баланс (через принятие или отторжение вновь раскрывающихся смыслов) между своими смысловыми приоритетами и предлагаемым содержанием. Экологические и региональные, исторические и культурные, этнические и социальные – все эти проблемы должны быть максимально приближены к субъектному опыту подростка, к актуализации различных смысловых образований и смысловой сферы в целом. Основные механизмы порождения смыслов на этой стадии, включая в себя более простые способы предшествующей стадии, расширяют и усложняют смысловую регуляцию подростка, давая им возможность более произвольно строить свои отношения с миром. Появляется возможность «столкновения смыслов», когда собственный смысловой мир ребенка соотносится с тем смыслом, которым наполнено (если оно, конечно, наполнено) информационное воздействие контента, и результатом взаимодействия двух смысловых миров может явиться либо обогащение смыслового мира подростка, «либо его более или менее радикальные перестройки, связанные не только с обретением новых смыслов, но и с разрушением старых» [4, с. 217], либо его полное отчуждение (вытеснение) из смыслового контекста. Потребность ребенка придавать смысл тому, что он делает, что он постигает, даже если эта деятельность выполняется под тем или иным внешним принуждением, порождает индукцию смысла (смысловую рационализацию), когда подросток сам пытается раскрыть смысл информационного воздействия контента, раскрыть его ценность для своего «Я», даже там, где смысловой потенциал этого содержания чрезвычайно скуден [4].

Следующая стадия характеризует специфику восприятия информационных контентов на уровне подростков и старших подростков.

*Стадия информационного воздействия контентов, ориентированная на личностные ценности подростка.* Информационное воздействие ориентировано



на то, что у подростка (в основном это актуально для тех, кто старше 14 лет [7]) формируются так называемые высшие смыслы как априорно существующая смысловая инстанция, включающая мировоззрение, смысл жизни, самоотношение. Здесь, на этом уровне смыслового развития новый смысл не возникает, а уже существующий смысл переходит в новую форму существования или на новый носитель. «Смысловые структуры этого уровня не наполняются смыслом из какой-либо еще более высокой смыслообразующей инстанции – такой инстанции нет» [4, с. 354]. Именно эти ведущие смысловые ориентиры «становятся в дальнейшем смыслообразующими основаниями жизнедеятельности» [4, с. 356], именно на этом смысловом поле индивидуального сознания познающего происходят индивидуально-неповторимые акты смыслопорождения. Через систему личностных ценностей подросток, используя все механизмы порождения смыслов, приходит к «полаганию смыслов», когда смысл постигаемого содержания раскрывается через «особый экзистенциальный акт, в котором субъект своим сознательным и ответственным решением устанавливает значимость чего-либо в своей жизни» [4, с. 354]. Именно эта стадия смысловой регуляции позволяет подростку принимать ценности иноязычной культуры, иных стран, иных цивилизаций (сам иностранный язык выступает как многомерная ценность, как носитель другой культуры, как «дверь» в иные миры и цивилизации, как источник развития и саморазвития личности, как реальное средство коммуникации) и экзистенциальные ценности общечеловеческой культуры ценностей (духовные ценности индивидуального человеческого бытия, такие как: красота, вдохновение, покаяние, совесть, творчество, долг, ответственность, истина, переживание, доброта, любовь, дружба).

Специфика смыслообразования подростков должна учитываться при оценке информационных контентов, ориентированных на данный возрастной этап развития.

### **Литература**

1. *Абакумова И. В.* Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологии. Издание второе, дополненное. – М.: КРЕДО, 2011. – 449 с.
2. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н.* Психологические технологии формирования антитеррористических ценностей в молодежной среде // Российский психологический журнал. – 2010. – Т. 7. – № 5–6. – С. 23–26.
3. *Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц.* Смыслообразование как фактор инициации ценностно-смысловых установок в процессе формирования антиэкстремистской идеологии // Психология в вузе. – 2011. – № 5. Научно-методический журнал. – С. 10–23.
4. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
5. *Слободчиков В. И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1994. – 78 с.



6. *Субботский Е. В.* Строящееся сознание. – М.: Смысл, 2007. – 423 с.
7. *Фризен М. А.* Особенности развития смысловой сферы подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2005.
8. *Шор Ю. М.* Культура как переживание (гуманитарность культуры). – СПб.: СПбГУП, 2003. – 220 с.



**Брижак З. И., Абакумова И. В.**

## Идеология ответственности или стратегия формирования антитеррористической идеологии как личностной ценности

*Ответственность – интегральное свойство личности, проявляющееся в осознанном, инициативном, самостоятельном, социально позитивном поведении. Ответственность имеет важное значение во всех сферах жизнедеятельности человека и общества в целом. В то же время ее изучение сильно осложняет отсутствие обстоятельно разработанной общей теории ответственности. Особый раздел изучения ответственности связан с ее идеологической направленности. Как формировать ответственность как ответственность в области идеологического противодействия насилию? Этому вопросу как раз и посвящена данная статья.*

**Ключевые слова:** ответственность, идеология, ценностно-смысловые установки, смысловая сфера, интенция, направленность личности, убеждающее воздействие.

Важнейшей составляющей субъектной позиции личности, основы социальной установки (готовности каждого человека воспринимать что-либо как личностную ценность) является ответственность. Ответственность – интегральное свойство личности, проявляющееся в осознанном, инициативном, самостоятельном, социально позитивном поведении. В человекоцентрированных науках считается, что развитость различных компонентов ответственности определяет во многом успешность деятельности субъекта, гарантированность достижения результатов деятельности своими силами, с учетом возможных неожиданностей и трудностей. Ответственность является многопараметральным качеством, которое следует изучать с позиции системного подхода. Содержание ответственности раскрывается, исходя из ее структуры, включающей мотивационные, ценностно-смысловые, эмоциональные, когнитивные, динамические, регуляторные и результативные компоненты.

Ответственность имеет огромное значение во всех сферах жизнедеятельности человека и общества в целом. Она является одним из первичных, фундаментальных принципов человеческого бытия и нравственности. В то же время ее изучение сильно осложняет отсутствие обстоятельно разработанной общей теории ответственности. Трудность и деликатность данной проблемы в большей степени обусловлены ее психологическим подтекстом. Люди предельно чувствительны к тому, что является их собственным долгом, личной ответственностью и виной, без которой не существует ответственности. Призывы к ответственности часто воспринимаются как угрожающие в силу неотвратимости наказания, что вызывает дискомфорт. И в то же время ответственность признается социально ценным личностным качеством, которое обязательно надо развивать, формировать, воспитывать и т. д.; качеством, необходимым каждому не только для личностного роста, но и для элементарного выживания. Одним из острых вопросов изучения



ответственности остается недостаточный уровень феноменологической проработанности данной категории, рассматриваемой в одном ряду со свободой, выбором или судьбой. Это затрудняет конкретизацию понятия ответственности в рамках психологических исследований, предполагающих не только чисто описательные, теоретические методы, но и собственно психологические – экспериментальные, и эмпирические – исследования.

Возникает проблема психологического анализа включенности ответственности в смысловую реальность личности. «О свободе и ответственности написано в психологической литературе немало, но преимущественно либо в публицистическом ключе, либо со сциентистским скепсисом, развенчивающих их с «научной точки зрения». И то, и другое свидетельствует о бессилии науки перед этими феноменами. Приблизиться к их пониманию, на наш взгляд, можно, раскрыв их связь с традиционно изучаемыми в психологии вещами, однако избегая при этом упрощения» [4]. В качестве исходного теоретического положения можно принять определение ответственности как механизма смысловой регуляции [5]. Смысловая регуляция, основанная на логике свободного выбора, осуществляется за счет ядерных механизмов личности – свободы и ответственности. Механизмы свободы и ответственности есть способы, формы существования и самоосуществления личности, которые не имеют своего содержания и, лишь наполняясь содержанием смыслового уровня, определяют, в свою очередь, основные линии развития смысловой сферы личности. «Ответственность в первом приближении можно определить как осознание человеком своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и в собственной жизни, а также сознательное управление этой способностью. Ответственность является разновидностью регуляции, которая присуща всему живому, однако ответственность зрелой личности – это внутренняя регуляция, опосредованная ценностными ориентациями» [там же, с. 34].

Однако на современном этапе развития психологической науки ответственность как важнейшая личностная характеристика современного человека, которая возникает и развивается под воздействием социального окружения, чрезвычайно редко становится объектом как теоретического анализа, так и эмпирического исследования, а еще реже мы сталкиваемся с исследованиями, направленными на формирование ответственности. «Путь становления ответственности – это переход регуляции активности извне вовнутрь. На ранних стадиях развития возможно противоречие между спонтанной активностью (свободой) и ее регуляцией (ответственностью) как разновидность противоречия между внешним и внутренним. Противоречие между свободой и ответственностью в их развитых зрелых формах невозможно. Напротив, их интеграция, связанная с обретением личностью ценностных ориентиров, знаменует переход человека на новый уровень отношений с миром – уровень самодетерминации» [там же, с. 36].

В исследованиях В. Г. Сахаровой [11] ставится проблема ответственности как фактора личности. Автор подчеркивает, что смысловой нагрузкой категории



ответственность является внутренней готовностью человека ответить, дать ответ. Это позволяет рассматривать ее как установку, диспозицию, отношение человека к ответственности. Главным релевантным ответственности фактором в структуре личности является интернальность, имеющая в своей основе внутренний тип атрибуции.

Внутренний тип атрибуции коррелирует с признанием авторства собственного бытия и внутренним локусом контроля, который является релевантным ответственности личностным фактором. Внутренний тип атрибуции составляет основу ответственной диспозиции личности, готовности (установки) ответить, убежденности в способности контролировать события своей жизни решения, с выбором человека, его деятельностью, поступком или отказом от такового [11].

Основные корреляты ответственности раскрываются через различные свойства личности, в том числе и черты. В психологических исследованиях отмечается «наличие положительных корреляций ответственности с множеством социально ценных качеств личности: самостоятельностью, самодостаточностью, самореализацией» [7, с. 92–104], альтруизмом, социальной зрелостью [10], надежностью, уравновешенностью. С ответственностью связывают большую надежность, уравновешенность, общительность. Считается, что «ответственным не свойственна психология жертвы, обидчивость, циничность и враждебность, они самостоятельны и более уверены» [6, с. 37–39].

Природа ответственности «может быть понята только на основе системного подхода, т. е. рассмотрения психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система» [9, с. 88].

В. П. Прядеин рассматривает ответственность как системное качество личности, что предполагает анализ функционального единства мотивационных, эмоциональных, когнитивных, динамических, регуляторных и результативных ее составляющих. Также автор определяет ответственность как механизм организации жизнедеятельности человека, во многом определяющий успешность его деятельности [8].

Ответственное действие предполагает выбор субъекта, когда на одном конце континуума проблемы не узнаются и нет желания их изменить, а на другом находится возрастающее чувство личной ответственности за их разрешение.

В. П. Прядеин относит к составляющим ответственного действия следующие компоненты:

- 1) интенцию;
- 2) свободу и социальную значимость выполняемого;
- 3) осознание возможного наказания в случае невыполнения самостоятельно принятого решения;
- 4) незавершенность действия (отсутствие результата – отсутствие реализованной ответственности).

Интенция, таким образом, выступает характерной особенностью ответственного действия, которая включает в себя направленность и намерения субъекта.



Интенция предполагает сугубо внутреннюю детерминацию (в противовес принуждению или манипуляции), в ней же отражаются нравственные императивы, мотивы и цели действия субъекта.

На основе анализа широкого спектра исследований можно дать следующее определение ответственности: ответственность является интегральным свойством личности, проявляющееся в осознанном, инициативном, самостоятельном, социально позитивном поведении. Развитость различных компонентов ответственности определяет во многом успешность деятельности субъекта, гарантированность достижения результатов деятельности своими силами, с учетом возможных неожиданностей и трудностей.

Несмотря на обширные теоретические исследования ответственности, в современной отечественной психологии существует определенный дефицит технологий направленного воздействия на развитие ответственности в период ранней юности. Педагогические усилия недостаточно направлены на формирование этого важнейшего личностного образования. Это приводит к регрессии установок на профессиональный и социальный успех, когда человек вступает во взрослую жизнь; это проектирует недостаточный уровень развития субъектных качеств личности выпускников школ, таких как ответственность. Это очень часто рефлексировано обществом. Наиболее разработаны технологии формирования ответственности, связанные со школьным возрастом: проблемы формирования ответственности у дошкольников и младших школьников (Е. Н. Данькова, Т. Ф. Иванова), формирования ответственности как атрибута политической культуры школьника (И. А. Тюлькова), формирования добросовестного выполнения учебных действий (М. В. Матюхина, С. Г. Ярикова), формирования волевых качеств учащихся (Л. В. Лайзане), дидактические основы формирования ответственности у старшеклассников (С. С. Скляр). Ретроспективный анализ развития отечественной и зарубежной педагогической теории и практики показывает, что в поисках путей преодоления серьезных пробелов в школьном образовании предлагалось много вариантов решений, прогрессивных идей (сотрудничество, соучастие в управлении, социальная интеграция, самоопределение, самодисциплина, свобода, самостоятельность, жизнеспособность и т. д.). Однако в силу односторонних или крайних подходов, недостаточной научной обоснованности, порой неверной трактовки таких основополагающих понятий, как сущность человека и процесс его формирования, эти проекты не смогли вывести образование из состояния стагнации в области формирования мировоззрения.

В кризисные, переходные периоды в общественной жизни возникают острые противоречия между процессом саморазвития личности и системой традиционного воспитания, нацеленной на единые стандарты ее формирования, что обусловлено различными возможностями субъектов общества в реализации воспитательных задач и отсутствием механизмов их использования; необходимостью воспроизводства всего многообразия культурных ценностей общества и политизацией воспитательно-образовательной системы; потребностью развития творческих



способностей личности и снижением общей культуры, уровня образования в обществе; наличием интеллектуальных потенциалов молодежи и их невостребованностью обществом; динамикой развития общества и консерватизмом содержания, традиционных форм и методов воспитания.

Педагогическая интерпретация категории ответственности делает ее ключевым понятием теории воспитания и развития личности в современных общественных условиях. Формирование ответственности у обучаемых специфично. Специфика эта заключается в том, что то содержание, которое отражает усваиваемое учащимися или студентами понятие ответственности, постепенно развивается. От ответственности за себя, класс, группу школьник или студент продвигается к ответственности за общество, эпоху, историю. Развитие у учащегося или студента понимания ответственности как особого рода отношения к себе, людям, своей деятельности и т. д. наполняется, обогащается усвоением круга значения ответственности как категории, как обобщенного понятия, вступающего в связь с другими категориями. Эта категория обладает мировоззренческими функциями, т. к. она в принципе ориентирует человека в мире ценностей очень широкого диапазона.

Суть педагогической проблемы формирования ответственности заключается в том, чтобы учащиеся или студенты не только осознавали значение ответственности, могли и умели быть ответственными на уровне личностного смысла. Необходимо, чтобы молодое поколение осознавало, что каждое общество имеет свою систему ответственной зависимости, соответствующую его идеологическим и экономическим отношениям, что отношения ответственной зависимости определяются единством общих (государственных) и личных интересов. Критерий соответствия ситуации ее цели – воспитанию ответственности у учащегося или студента – это предоставление ученику или студенту выбора для принятия решения на ценностно-смысловом уровне, когда речь идет об отношении к идеологии, которая может угрожать и государству в целом, и каждому человеку в частности, т. е. идеологии терроризма.

Но если относительно развития ответственности у школьников есть определенный позитивный опыт (перечислены выше), то надо констатировать, что в современной отечественной психологии и педагогике фактически нет работ, ориентированных на исследование тех технологий, которые станут реальным инструментарием по формированию ответственности как компонента антитеррористических убеждений у студенческой молодежи, которая уже покинула стены общеобразовательной школы и учится в современном вузе.

В качестве позитивного примера модели формирования ответственности можно привести дидактическую модель формирования ответственности у старшеклассников и студентов (И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, С. С. Скляр, 2010), апробированную в ряде школ г. Ростова-на-Дону и ЮФУ. Данная модель включает три последовательных модуля:

– информативно-поисковый (формирование ориентационных основ ответственного поведения). На этапе реализации данного модуля ответственность



формируется по траектории протекания и функциональному вкладу в достижение желаемого результата в зависимости от степени смысловой насыщенности самого учебного контекста. Если учебный процесс выступает как фактор инициации смыслообразования, то ученик или студент начинает переживать чувство необходимости начать познавательную деятельность, «направленную напряженность», которая инициирует его учебную направленность;

– оценочно-ориентационный – модуль самостоятельного выбора старшеклассника или студента определенных форм поведения по реализации учебной деятельности на уровне ценностно-смыслового принятия с элементами ответственного действия;

– прогностико-корректирующий – модуль формирования ценностно-смысловой установки как оценочно-эмоционального следа ранее вскрытого, раскристаллизованного смысла, устанавливающего связь между предшествующим и последующим моментами смыслообразования в учебном процессе.

Взаимодополняющие модули дают возможность педагогу осуществлять убеждающее воздействие и реально влиять на формирование ценностных установок старшеклассников и студентов, в том числе и на формирование антитеррористических установок.

### **Литература**

1. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н.* Технологии направленного воздействия по профилактике идеологии экстремизма и терроризма // Сборник материалов 6-й международной научной конференции по проблемам безопасности и противодействия терроризму (11–13 ноября 2010 года, МГУ, Москва). – М.: Изд-во МГУ, С. 181–194.
2. *Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц.* Смыслообразование как фактор инициации ценностно-смысловых установок в процессе формирования антиэкстремистской идеологии // Психология в вузе. Научно-методический журнал. – 2011. – № 5. – С. 10–23.
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. *Леонтьев Д. А.* Очерк психологии личности. – М., 1997. – 64 с.
5. *Леонтьев Д. А., Калашников М. О., Калашникова О. Э.* Факторная структура теста смысложизненных ориентаций // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 1.
6. *Муздыбаев К.* Эгоизм личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 37–39.
7. *Осницкий А. К., Чуйкова Т. С.* Самоактуализация активности субъекта в ситуации потери работы // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 92–104.
8. *Поздняков В. П.* Психологические отношения и деловая активность российских предпринимателей. – М.: ИП РАН, 2001.



9. *Прядеин В. П.* Исследование ответственности как системного качества личности: дис. ... д-ра психол. наук. – М.: ПроСофт-М, 2003.
10. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
11. *Сахарова В. Г.* Ответственность как личностный фактор и возможности ее диагностики. – Хабаровск, 2003.
12. *Скляр С. С.* Дидактические основы формирования ответственности у старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2010. – 21 с.
13. *Watkins C., Hill V.* On Consultation and Beginner Educational Psychologists // *Educational Psychology in Practice*, Vol. 16, No. 1, 2000. P. 49–51.
14. *Webster D.* The Appraisal of Educational Psychologists: a very private affair // *Educational Psychology in Practice*, Vol. 17, No. 2, 2001. P. 110–120.



**Гриднева С. В., Тацёва А. И.**

## Оценка эффективности деятельности системы противодействия идеологии терроризма в молодежной среде

*В статье излагаются содержание и принципы программы исследования оценки эффективности деятельности высших учебных заведений, научных центров, СМИ и Интернета как компонентов системы противодействия идеологии терроризма в молодежной среде (СПИТ). Мониторинг был выполнен в 2011 г. в трех регионах РФ: Ростовской и Томской областях, Чеченской республике. Авторы описывают процедуру гуманитарно-смысловой экспертизы эмпирического материала, методы, методический инструментарий и результаты мониторинга актуальной проблемы современной жизни.*

*Выборка была простой, бесповторной, случайной; объем выборки составил 1968 человек (представители маргинальных групп населения, которые находятся по отношению к политике государства и общества в положении отчуждения или в открытой позиции отрицания); критерием разделения выборки на равные по объему и социально-демографическим характеристикам группы был региональный признак, при этом каждая из региональных выборок условно делилась на равные группы по полу.*

*Методы исследования: монографический, опросниковый метод, фокус-группы, тестирование, количественно-качественная оценка и статистическая обработка результатов.*

***Ключевые слова:** эффективность СПИТ, вуз, компонент СПИТ, гуманитарно-смысловая экспертиза, программа мониторинга, критерии эффективности.*

**Актуальность.** Как отмечают отечественные психологи, «современные формы проявления радикализма, ксенофобии, экстремизма на Юге России разнообразны – это и этнонационализм, и мигранофобия, и религиозный экстремизм, и шовинизм, и расизм» [3, с. 11]. В качестве эффективного фактора противодействию идеологии терроризма была предложена система противодействия идеологии терроризма (СПИТ) (И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, 2010) [4]. Изучению ее эффективности в молодежной среде было посвящено исследование, осуществленное в 2011 г. и носившее сравнительный характер, позволившее сопоставить проявления идеологии противодействия терроризму в Ростовской и Томской областях, Чеченской республике.

**Концептуальное своеобразие** данного исследования состояло в использовании гуманитарно-смысловой экспертизы эмпирического материала, которая, в отличие от иных экспертиз, принятых в гуманитарной и общественной практике (юридическая, финансово-экономическая, медицинская, в частности, психиатрическая и пр.) и носящих, как правило, сугубо специфический характер, задаваемый узко профессиональными задачами и целями отдельной сферы общественной практики, например, криминологической и др., в силу многоуровневости, сложности



и междисциплинарного характера закономерностей, управляющих процессами системы противодействия идеологии терроризма (СПИТ) в молодежной среде, однозначного правильным ответом, выводимым из заданных условий, по определению не исчерпывается. Алгоритм процедуры был разработан и апробирован применительно к данной тематике И. В. Абакумовой, П. Н. Ермаковым (2010) [1, 2].

В этой связи гуманитарно-смысловая экспертиза, в отличие от перечисленных видов отраслевых экспертиз, не поддается алгоритмизации в традиционной интерпретации.

Предмет исследования – мониторинг функционирования элементов системы противодействия идеологии терроризма в молодежной среде.

Методами исследования стали анализ литературы, социологический опрос, тестирование, метод сравнения групп, метод статистической обработки результатов [5].

Социологический опрос осуществлялся с помощью анкетирования и интервьюирования различных групп населения, что позволило выявить в полученном материале показатели, которые индицируют уровень реализации определенных функций субъектами оценки (элементами системы).

Методами качественной обработки результатов исследования стали контент-анализ и интент-анализ. Первый, как известно, является традиционным методом оценки содержательных контентов (буквально означает «анализ содержания»), используемых для преодоления субъективизма экспертов и выявления достоверной информации, достаточно точной ее регистрации. В нашем случае таковыми выступили тексты опросов (анкет, интервью) и СМИ, ориентированных на диагностику деятельности системы противодействия идеологии терроризма.

Интент-анализ использован в качестве дополнительного метода обработки данных, что позволило не просто фиксировать количество упоминаний категорий анализа, но и выявлять присутствующие в текстах интенции, связанные с конкретной категорией, т. е. по сути, проследить, что инициировало проявление активности человека в определенных условиях.

Как известно, общая методическая организация процедуры интент-анализа состоит в последовательном оценивании группой экспертов авторских высказываний избранного текста с одной заданной и стабильно удерживаемой точки зрения: чем вызвано данное высказывание, какова его целевая направленность, зачем оно нужно говорящему (отвечающему на вопрос анкеты, интервью, автору текста в печатных СМИ или предоставляющему информацию в Интернете).

В качестве стандартизированных психометрических методик (тестов) использовался инструментарий на изучение смысловых ориентаций, которые позволяют выявить глубинные причины ценностных установок респондентов.

Фокус-группы – это один из качественных методов, проводимый с помощью группового глубинного интервью. Целью проведения фокус-групп стало выяснение отношения участников к изучаемой проблеме, а также причин такого отношения и причины действий различных возрастных и социальных групп.



Выборка была простой, бесповторной, случайной; объем выборки составил 1968 человек; критерием разделения выборки на равные по объему и социально-демографическим характеристикам группы был региональный признак, при этом, каждая из региональных выборок условно делилась на равные группы по полу, поэтому эмпирическое исследование осуществлялось в трех регионах (субъектах) Российской Федерации: Ростовской и Томской областях, Чеченской республике.

Объем выборки составили представители маргинальных групп населения, которые находятся по отношению к политике государства и общества в положении отчуждения или в открытой позиции отрицания [6, 7].

Работа осуществлялась уполномоченными экспертами или уполномоченными организациями в пять этапов в январе-сентябре 2011 г.

**Первый этап** подразумевал первоначальный анализ теоретических, исторических и практических материалов по проблеме проведения мониторинга системы противодействия терроризму в отечественных и зарубежных источниках; затем база анализируемых данных должна периодически обновляться хотя бы один раз в год. Производить это обновление по заданию НАК может или одна из уполномоченных организаций, или специально отобранный эксперт, полученные сведения должны предоставляться всем экспертам (организациям).

**Второй этап** предусматривал определение форм и методов, которые должны применяться в построении и реализации программы мониторинга. В качестве приоритетной формы выступила гуманитарно-смысловая экспертиза, потребовавшая овладение ею экспертами.

**Третий этап** состоял в непосредственном сборе эмпирических материалов, который осуществлялся самостоятельно каждым экспертом и уполномоченными организациями с привлечением специалистов, не являющихся экспертами, но владеющих методами социологического опроса, проведения фокус-групп и т. д.

**На четвертом этапе** оценки эксперты проанализировали полученную эмпирическую информацию посредством выделения в каждом элементе системы показателей вычисления эффективности работы отдельных элементов СПИТ по ранее обоснованной формуле. Если обнаруживались наиболее нетипичные критерии в количественном или в качественном вариантах оценок, то они описывались дополнительно с точки зрения результативности, т. е. с использованием ключевых элементов эффективности. Далее поводилась экспертиза материалов по работе СПИТ в целом, готовились экспертные заключения.

**На пятом этапе** выявлялись наиболее информационно емкие индикаторы (показатели и категории) эффективности функционирования элементов системы противодействия идеологии терроризма, произведена оценка эффективности по уровням, разработаны рекомендации и предложения по дальнейшему совершенствованию системы формирования антитеррористической идеологии.

Представим использованные в работе **критерии оценки элементов системы противодействия идеологии терроризма в молодежной среде:**



- 1) качественный критерий оценки позволяет выявить, в какой степени каждый элемент системы реализует функции, делегированные данному элементу системой противодействия и государством;
- 2) количественный критерий оценки учитывает степень разнообразия проводимых мероприятий по противодействию идеологии терроризма и по реализации соответствующих функций;
- 3) критерий (коэффициент) эффективности выявляет степень полноты реализации функций, делегированных субъекту федерации по противодействию терроризму среди молодежи, а также степень разнообразия используемых при этом методов и форм работы по достижению названных целей. Данный критерий рассчитывается с использованием специальной формулы;
- 4) под критерием результативности понимается система оценки, которая помогает экспертам определять степень выраженности достижения стратегических целей каждым элементом системы противодействия через анализ выявленных критериев посредством относительной их количественной оценки (высокая, средняя, низкая).

При проведении анализа адекватности использованных критериев и методического инструментария были использованы следующие критерии: времязатраты; уровень профессиональной подготовки эксперта или тестера (квалификация); объем статистической выборки, который охватывает методика; возможности для содержательного анализа; возможность выявления ценностно-мотивационных факторов и зон риска.

Охарактеризуем каждый из названных критериев по трем уровням.

*1. Времязатраты:*

- малые (за небольшой отрезок времени можно обработать большой объем информации, произвести ее анализ и оценку. Данный вид работы может быть выполнен небольшим количеством человек);
- средние (за более длительный отрезок времени можно обработать большой объем информации, а для его анализа и оценки требуется дополнительная информация, привлечение новых участников исследования);
- высокие (для обработки результатов нужен пролонгированный временной этап или привлечение большого числа обрабатывающих результаты исследования).

*2. Квалификация экспертов:*

- высокая (профессионал с опытом экспертной работы);
- средняя (профессионал с опытом проведения статистических и психодиагностических исследований);
- низкая (участник исследования владеет технологией оценки критерия или метода, в реализации которого он задействован).

*3. Объем выборки:*

- низкий (за обозначенный период времени можно провести обследование нескольких десятков, не более 200 человек-участников);
- средний (несколько сотен участников);



–высокий (необходимое количество участников исчисляется несколькими тысячами).

*4. Уровни содержательного анализа:*

–низкий (критерий или метод предоставляет лишь статистический материал и не содержит технологии оценки качества реализации определенной функции, закрепленной за субъектом СПИТ);

–средний (критерий или метод дает возможность получить материал, но его содержательная интерпретация ограничена);

–высокий (критерий или метод предоставляет материал, который дает возможность эксперту или специалисту не только выявить сам факт реализации определенной функции элемента СПИТ, но и оценить особенности ее реализации в реальной практике общественно-политических нормативно-правовых отношений).

*5. Уровни выявления зон риска:*

–низкий – предоставление статистической информации без оценочного компонента;

–средний – предоставленная информация может быть оценена экспертом как позитивная или негативная, но выявить причину нереализации определенных функций при этом не представляется возможным;

–высокий – полученные данные ориентированы на оценку успешности реализации определенных функций элементов СПИТ и позволяют выявить основные причины их реализации/нереализации в реальной практике общественно-политических нормативно-правовых отношений (см. табл. 1).

Из Таблицы 1 следует, что каждый из предложенных методов оценки эффективности имеет свои очевидные достоинства и недостатки. Например, метод анкетирования позволяет охватить большие группы людей, выявить мнения и особенности оценки в различных социальных, возрастных, территориальных и т. д. группах, однако он не позволяет выявить причины негативных оценок деятельности различных субъектов СПИТ разными группами населения. Эту возможность предоставляют другие методы (например, фокус-группа). Сравнительный анализ критериев и методов оценки результатов свидетельствует о необходимости использования принципа взаимодополняемости, применение комплекса методик, не дублирующих друг друга, а выявляющих различные аспекты оценок; необходимость формирования строгой последовательности процедур мониторинга, что в итоге позволит получить комплексную оценку, ориентированную на диагностику различных аспектов работы СПИТ.

*Четвертый этап* процедуры включает в себя анализ собранной информации экспертами и выделение количественных и качественных критериев для вычисления по формуле эффективности работы компонента.

*Пятый, заключительный этап* процедуры предполагает на основе рассчитанной оценки составление рекомендаций для оптимизации деятельности СПИТ. Усиление каких-то определенных видов деятельности СПИТ, исправление возможных ошибок, отраженных в рекомендациях для каждой конкретной компонента СПИТ.



Таблица 1

**Сравнительный анализ адекватности  
использованных критериев и методики оценки**

Название метода	Критерии анализа методик оценки системы противодействия				
	Времязатраты	Квалификация экспертов	Объем выборки	Анализ содержания	Мотивация и зоны риска
<b>Количественная оценка</b>	средние	низкая	высокий	низкий	низкий
<b>Качественная оценка</b>	средние	низкая	высокий	средний	низкий
<b>Эффективность</b>	малые	низкая	высокий	высоких	средний
<b>Результативность</b>	малые	средняя	высокий	средний	средний
<b>Гуманитарно-смысловая экспертиза</b>	высокое	высокая	средний	высокий	высокий
<b>Анкетирование</b>	малое	низкая	высокий	средний	средний
<b>Контент-анализ</b>	высокое	средняя	средний	высокий	высокий
<b>Интент-анализ</b>	высокое	высокая	низкий	высокий	высокий
<b>Тесты</b>	среднее	средняя	средняя	высокий	средний
<b>Фокус-группы</b>	высокое	высокая	низкий	высокий	высокий

Словом, логика принятого порядка проведения оценки предполагает осуществление последовательных шагов, системно связанных друг с другом.

Анализ содержания и форм проведенного мониторинга может быть реализован в соответствии с двумя аспектами:

- первый – это соответствие стандартам (определенным показателям и критериям);
- второй – оценка различных компонентов СПИТ в соответствии с ожиданиями различных групп населения.

Нами выявлен определенный дефицит материала, оказавшийся недоступным для анализа. Программа проведенного мониторинга в значительной степени представляет собой комплекс оперативных мероприятий по сбору информации – внутренняя структура программы в широком смысле должна разделяться на три основных уровня по степени эффективности работы каждого субъекта СПИТ и требует экспертов различной квалификации. Целесообразно проводить в форме сравнительной аналитики. В данном исследовании принимали участие три региона РФ с разным уровнем: Ростовская область, Томская область, Чеченская республика.

**Выводы** о результатах апробации программы оценки СПИТ.

1. В качестве базовой структуры системы СПИТ был выбран Южный федеральный университет (Ростовская область). Перечень всех мероприятий ЮФУ, ориентированных на противодействие идеологии терроризма в январе–сентябре 2011 г., был признан наибольшим и суммарная результирующая по показателям для каждого



элемента (максимально 10 баллов) стала количественным критерием для расчета эффективности функционирования ЮФУ как элемента системы по формированию антитеррористической идеологии в молодежной среде; качественный критерий работы ЮФУ оценен в 9 баллов. Качественный критерий данного компонента СПИТ эксперты признали величиной переменной, меняющейся при введении дополнительных функций компонента; а количественный – степенью разнообразия проводимых мероприятий, их системностью и пр.

Коэффициент результативности для ЮФУ может быть выявлен только на последующих этапах оценки, поскольку в данный момент недостаточно сведений для сравнения работы по годам, либо с иным федеральным университетом России.

2. При расчете коэффициентов эффективности деятельности научно-исследовательских организаций, вузов как субъектов СПИТ в регионах выявились ошибки этапа сбора эмпирической информации: часть показателей психодиагностических тестов, проведенных на адресных группах населения, оказалась мало сравнимой с результатами гуманитарно-смысловой экспертизы.

Мониторинговые исследования с использованием соответствующих индексов в институтах и научных центрах гг. Ростова-на-Дону и Таганрога признаны важными для дальнейшей антитеррористической деятельности в молодежной среде, однако эти результаты не получили значительной публичной представленности: они известны лишь узкому кругу специалистов.

В Томской области в изучаемый период специальной работы по противодействию идеологии терроризма в молодежной среде не было, однако расширялись партнерские связи образовательного, научного, культурного, творческого, благотворительного, спортивно-оздоровительного характера молодых томичей со сверстниками из стран ближнего и дальнего зарубежья, инициированные органами по делам молодежи, образовательными учреждениями, молодежными общественными объединениями, которые эксперты оценили как косвенные показатели профилактики религиозной и расовой нетерпимости в молодежной среде.

На сегодняшний день на централизованном уровне не создан механизм сбора такого рода информации, что существенно затрудняет комплексный анализ по работе высших образовательных учреждений и научных центров как субъектов СПИТ.

Сведений об аналогичной работе в Чеченской республике нет.

3. Очевидно, что субъекты СПИТ наиболее полно реализуют лишь часть функций, возложенных на них обществом и государством, что делает невозможным оценить, например, показатель координации деятельности региональных и муниципальных органов государственной власти по противодействию идеологии терроризма. Сравнение показателей эффективности деятельности компонентов СПИТ по трем регионам РФ приведены в Таблице 2.

4. Максимально информационно емким оказались контент- и интент-анализы материалов СМИ и Интернет-контентов. Сравнительный анализ показал, что за июнь–август 2011 г. антитеррористическая тематика в СМИ и Интернете в основном



представлена отношением к террористической деятельности в целом, т. е. высказываниями, мнениями, оценками о терроризме как о явлении, о террористических группировках и об отдельных террористах. На втором месте стоит тематика, связанная с государственной политикой, выступающей инициатором противодействия: постановления, акты и проекты правозащитных организаций, представителей власти, общественные мероприятия социального уровня. На идеологическую анти-террористическую направленность в СМИ и на Интернет-сайтах ориентированы 10–12 % информации, до 80 % информации имеет новостной характер и транслируется с мест событий. В СМИ превалирует негативная модальность сведений о терроризме и антитеррористической политике от авторов статей, проживающих в данных регионах. Наблюдается очевидный дефицит публикаций, связанных с оценкой причин экстрараполяции террористического мышления.

Таблица 2

**Сводная таблица по трем регионам РФ**

Компоненты СПИТ	Показатели эффективности деятельности по регионам		
	Ростовская область	Томская область	Чеченская республика
<b>Высшая школа</b>	244	150	0
<b>Научно-исследовательские организации</b>	14	0	0

Наличие/отсутствие стратегии изложения материалов в материалах СМИ по пропаганде ценностей антитеррористической идеологии приводится в Таблице 3.

Таблица 3

**Сведения о наличии/отсутствии стратегии изложения материалов в материалах СМИ по пропаганде ценностей антитеррористической идеологии**

Характер журналистских смыслов	Регион		
	Ростовская область	Томская область	Чеченская республика
<b>Поддержка</b>	+	+	+
<b>Отрицание</b>	+	–	Нет информации
<b>Отсутствие отношения</b>	–	–	Нет информации
<b>Рассуждение, трансляция информации</b>	+	+	+
<b>Журналистское расследование</b>	+	–	–

5. Была обоснована достаточная адекватность использованных критериев и методического инструментария, в частности, за счет грамотной реализации



принципа взаимодополняемости методов и методик исследования; внесены необходимые коррективы на будущее.

### **Литература**

1. *Абакумова И. В.* Личностно-смысловая экспертиза как метод оценки уровня гуманизации образования // Система управления качеством образования в РГУ. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2003. – С. 178–181.
2. *Абакумова И. В.* Личностно-смысловая экспертиза как метод оценки основных компонентов образования в высших учебных заведениях // Материалы научно-практической конференции. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2005. – С. 197–199.
3. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н.* Молодежь против террора (о работе антитеррористического молодежного фестиваля) // Российский психологический журнал. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 11–15.
4. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н.* Технологии направленного воздействия по профилактике идеологии экстремизма и терроризма // Сборник материалов 6-й международной научной конференции по проблемам безопасности и противодействия терроризму (11–13 ноября 2010 года, МГУ, Москва). – М.: Изд-во МГУ, 2010. – С. 181–194.
5. *Андреева Г. М.* Психология социального познания: учеб. пособие для вузов. – М.: Аспект-пресс, 2004. – 288 с.
6. *Gridneva S. V., Tashcheva A. I.* Fear as a coping in children // The 12th European congress of Psychology Istanbul 2011 04–08 July. Poster abstracts. P. 176.
7. *Gridneva S. V., Tashcheva A. I.* Patterns of adolescent coping with domestic violence / Abstracts XXX International Congress of Psychology, 2012. Cape Town, South Africa: published under the auspices of the International Union of Psychological Science (IUPsyS). P. 386.

**Дикая Л. А.**

Развитие креативности у специалистов  
по противодействию терроризму  
и ликвидации последствий террористических актов

*В статье обоснована необходимость развития креативности у специалистов по противодействию терроризму и ликвидации последствий террористических актов. Показана роль психофизиологических технологий для развития творческого потенциала. Описана методика проведения альфа-БОС-тренинга для развития креативности у специалистов. В качестве объекта исследования выступили студенты отделения заочного обучения ЮФУ и ЮРГИ – бывшие бойцы спецподразделений, принимавшие участие в ликвидации последствий террористических актов (бойцы спецназа, снайперы, взрывники, саперы), всего 22 чел. в возрасте от 35 до 44 лет. Испытуемые были разделены на 2 группы – контрольную (11 чел.) и экспериментальную (11 чел.).*

*На основе проведенного сравнительного анализа показана эффективность применения альфа-БОС-тренинга для решения нестандартных задач профессиональной деятельности у сотрудников спецподразделений. Сделан вывод о повышении уровня креативности и снижении ситуативной тревожности в результате обучения саморегуляции альфа-ритма ЭЭГ с помощью БОС-тренинга у сотрудников силовых спецподразделений, работающих в рамках антитеррористической деятельности.*

**Ключевые слова:** противодействие терроризму, антитеррористическая деятельность, развитие креативности, БОС-тренинг, альфа-ритм ЭЭГ.

Терроризм – системное явление, имеющее сложную политическую, экономическую, военную, юридическую и психологическую природу. При этом психологическая его составляющая в последние годы стала играть одну из доминирующих ролей. В современных условиях требуется принципиально новая система организации системы борьбы с терроризмом, включающая психологическое сопровождение антитеррористической деятельности [1, 9, 14].

Психологическое сопровождение антитеррористической деятельности – это, прежде всего, система комплексного и перманентного высокопрофессионального квалифицированного психологического содействия на всех этапах и уровнях борьбы с терроризмом. Система психологического сопровождения антитеррористической деятельности предполагает разработку и применение психотехнологий выявления, предупреждения, пресечения террористической деятельности и минимизации ее негативных психологических последствий [17].

«Являясь опасным социальным явлением, терроризм постоянно развивается, совершенствуется. Эксперты отмечают его креативность и инновационность. Терроризм все в большей степени отличают коварство, внезапность и непредсказуемость», – отмечает В. П. Журавель [10, с. 6].



Но в рамках деятельности силовых органов, целью которых является обеспечение безопасности и противодействие терроризму, проблема развития креативности у сотрудников силовых структур в научной литературе освещена недостаточно в силу различных причин.

Так, проблемы, с которыми сталкиваются молодые сотрудники в период профессионально-психологической подготовки к несению службы в зоне антитеррористических действий, часто связаны с необходимостью принятия эффективных решений в нестандартных, экстремальных условиях, связанных с риском для жизни самих силовиков, а также в экстремальных ситуациях, связанных с угрозой для жизни гражданского населения: похищение, захват заложников, шантаж, требования террористов, психически больных людей, самоподрыв смертников и т. п. [2].

Многие из таких ситуаций потенциально могут быть разрешены без применения оружия и человеческих потерь (переговоры, посредничество и т. п.), другие – эффективными силовыми действиями сотрудников спецслужб минимизирующими человеческие потери [6, 11].

Классический пример креативного решения сотрудниками полиции г. Хьюстона (США) ситуации с захватом заложницы восемнадцатилетним юношей, который в алкогольном опьянении угрожал ее убить, свелся к тому, что когда через несколько часов переговоров полицейские догадались, что экстремист не только устал, но и должен страдать от жестокого похмелья, они включили мощные динамики с оглушительной мелодией, и горе-террорист, уже безоружный и дрожащий, сдался [15].

Однако в некоторых случаях эти возможности упускаются из-за недостаточно продуманной и спланированной боевой операции, которую зачастую приходится выполнять при дефиците времени, а иногда и материальных и человеческих ресурсов. Одной из предпосылок к решению таких проблем является выработка у сотрудников ОМОН умения в случае необходимости действовать автономно, эффективно решая при этом боевые задачи. Этому может способствовать развитие креативного мышления, умения предугадывать намерения террористов и находить нестандартные приемы в тактике и стратегии действий по обезвреживанию террористических и экстремистских групп [16].

Это касается не только креативных решений при разработке революционных технологических решений в современных боевых средствах, системах связи, обнаружения и уничтожения противника, но и креативности военной мысли при разработке новых форм и способов применения этих средств в борьбе с террористическими группировками [13].

Так, в некоторых зарубежных силовых подразделениях специального назначения помимо действий боевых отрядов действия командос для ослабления или подавления воли противника к борьбе эффективно применяются действия операторов психологической войны – сотрудников, обученных по программе военного курса психологических операций, обладающих базовыми знаниями в целом ряде конкретных областей, таких как антропология, социология и психология, и имеющих



определенные характеристики, такие как адаптивность, креативность, гибкость, инициативность и объективность [12].

Н. С. Хрусталёва с соавторами, например, анализируя проблемы профессиональной подготовки специалистов по переговорной деятельности в условиях экстремальных ситуаций, приходит к выводу о необходимом сочетании у них творческого начала и высоких дисциплинарных требований, профессионально важных качеств и личностных свойств, наличия специальных знаний в области психологии кризисных и экстремальных ситуаций [18]. В исследовании А. А. Ишуткиной также показано, что различия успешных и не успешных переговорщиков, допускающих серьезные ошибки и просчеты в ведении переговоров в экстремальных ситуациях, касаются не только умений планировать решение проблемы (копинг-стратегий), способности анализировать сложные ситуации взаимодействия людей (социального интеллекта), стрессоустойчивости, умений разрешать конфликты, но и развитой интуиции [11].

Следовательно, развитие креативности у специалистов по противодействию терроризму и ликвидации последствий террористических актов обусловлено высокой востребованностью этого личностного свойства в их профессиональной деятельности.

В настоящее время получили широкое практическое применение психологические тренинги развития творческого потенциала личности. Отмечая высокую эффективность таких тренингов, психологи подчеркивают зависимость их результата от функционального состояния его участников, от уровня владения ими навыками саморегуляции [7]. Особенно актуально это для специалистов по противодействию терроризму и ликвидации последствий террористических актов, т. к. условия их профессиональной деятельности изобилуют сильнейшими стресс-факторами [14]. В связи с этим для развития креативности таких специалистов необходимо не только психологические, но и психофизиологические технологии. В качестве современного психофизиологического инструментария развития креативности все большее распространение в прикладной психофизиологии получает БОС-тренинг по параметрам ЭЭГ.

Исследователями установлена ключевая роль альфа-активности мозга в центральной регуляции когнитивных функций. Современными исследователями показано четкое соответствие между мощностью альфа-волн ЭЭГ и эффективностью решения когнитивных задач, требующих внутреннего контроля обработки информации, использования кратковременной памяти или музыкально-исполнительского движения, между шириной диапазона волн, обладающих альфа-активностью, и успешностью решения семантических заданий и креативностью, между частотой максимального альфа-пика в состоянии покоя и интеллектуальной работоспособностью [3, 4]. Поэтому можно констатировать, что активность волн в альфа-диапазоне является общепризнанным критерием повышения эффективности регуляции когнитивных процессов со стороны центральной нервной системы. Следовательно, применение альфа БОС- тренинга для развития креативности у специалистов по



противодействию терроризму и ликвидации последствий террористических актов представляется обоснованным.

**Объект исследования.** В качестве объекта исследования выступили студенты отделения заочного обучения ЮФУ и ЮРГИ – бывшие бойцы спецподразделений, принимавшие участие в ликвидации последствий террористических актов (бойцы спецназа, снайперы, взрывники, саперы), всего 22 человека в возрасте от 35 до 44 лет. Испытуемые были разделены на 2 группы – контрольную (11 человек) и экспериментальную (11 человек).

**Процедура исследования:** представители экспериментальной группы прошли пятидневный курс обучения саморегуляции альфа-ритма ЭЭГ с помощью БОС-тренинга (биологически обратная связь). Продолжительность одного сеанса альфа-БОС-тренинга составляла 30 мин. Сеанс включал в себя три-четыре эпизода записей ЭЭГ с использованием звуковых протоколов ЭЭГ с обратной связью. Регистрировались показатели спектральной мощности альфа-ритма в трех пробах: 1) спокойное состояние, глаза закрыты; 2) состояние бодрствования, глаза открыты; 3) решение творческой задачи инсайтным способом. Показатели ЭЭГ фиксировали с четырех электродов – двусторонних затылочных и центральных (O1, O2, C3, C4). Альфа-БОС-тренинг испытуемых проводился через эти же электроды.

В качестве стимульного материала для решения творческой задачи инсайтным способом испытуемым предлагались модельные нестандартные задачи по поиску уязвимых мест в обороне противника, обнаружению слабых мест в антитеррористической защите охраняемых объектов, поиску оригинальных способов постановки минных заграждений и нахождению проходов в них, поиска и обезвреживания взрывных устройств, планированию боевых операций в условиях дефицита времени и ограниченных ресурсов.

Во время альфа-БОС-тренинга каждому испытуемому предъявлялось 4 музыкальных аудиофрагмента (музыкальных файла) от 4 пространственно разделенных динамиков соответствующих электродам (O1, O2, C3, C4), с уровнем мощности звука, пропорциональным мгновенной амплитуде альфа-ритма. Сигнал обратной связи менялся в зависимости от индивидуальных параметров альфа ритма ЭЭГ в локусе C4. При отклонении амплитуды альфа ритма ЭЭГ от заданного значения звуковой сигнал в динамика усиливался.

Перед тренингом каждому испытуемому экспериментальной группы предоставляли необходимые сведения о процедуре и объясняли зависимость тех или иных параметров сигнала обратной связи от изменений психоэмоционального состояния. Испытуемому предлагалось запоминать свое состояние в то время, когда управляемый параметр менялся в необходимом направлении.

Представителям контрольной группы также предлагалось решать творческие задачи, у них также замерялись показатели альфа ритма ЭЭГ. Однако БОС-тренинг с ними не проводился.

Представители обеих групп проходили психофизиологическое и психологическое тестирование до и после проведения альфа-БОС-тренинга.



**Методики исследования:** альфа-БОС-тренинг проводился при помощи реабилитационного психофизиологического комплекса для тренинга с БОС «Реакор». Степень оригинальности испытуемых оценивалась с помощью теста невербальной креативности Торренса [5]. Степень ситуативной и личностной тревожности испытуемых измерялась с помощью методики Спилбергера-Ханина [8]. Проводилась экспертная оценка количества и оригинальности вариантов решения нестандартных задач профессиональной деятельности бывшими сотрудниками спецподразделений. Достоверность результатов эмпирического исследования обеспечивалась применением стандартных компьютерных методов математической статистики. Сравнение средних значений переменной в двух группах испытуемых проводилось с помощью *t*-критерия Стьюдента.

**Результаты исследования.** Сравнительный анализ полученных показателей оригинальности в экспериментальной и контрольной группе до проведения альфа-БОС-тренинга не выявил достоверных различий. У представителей этих двух групп не было также существенных различий в экспертной оценке количества и оригинальности вариантов решения нестандартных задач профессиональной деятельности для сотрудников спецподразделений. Сравнение степени оригинальности после проведения альфа БОС-тренинга позволило установить, что у участников экспериментальной группы степень оригинальности достоверно повысилась как в сравнении с контрольной группой ( $t = 2,346$ ;  $p < 0,05$ ), так и в сравнении с первоначальным уровнем оригинальности представителей экспериментальной группы до проведения альфа БОС-тренинга ( $t = 3,812$ ;  $p < 0,01$ ).

Анализ изменения уровня ситуативной и личностной тревожности до и после проведения альфа-БОС-тренинга, выявил, что уровень ситуативной тревожности у 67 % испытуемых из экспериментальной группы значительно снизился, по сравнению с первоначальными значениями до его проведения. Это снижение уровня тревожности в экспериментальной группе было очень существенным ( $t = 6,636$ ;  $p < 0,001$ ), тогда как в контрольной группе после 5 дней ожидания было зафиксировано незначительное повышение уровня ситуативной тревожности всего лишь у 20 % испытуемых.

Сравнительный анализ показателей ситуативной тревожности в контрольной и экспериментальной группах по окончании формирующего эксперимента установил достоверно меньший уровень тревожности у представителей экспериментальной группы по сравнению с контрольной ( $t = 5,331$ ;  $p < 0,01$ ).

Сравнительный анализ уровня личностной тревожности в экспериментальной и контрольной группах до альфа-БОС-тренинга не выявил достоверных различий.

В результате сравнения экспертных оценок количества (беглости) и оригинальности вариантов решения нестандартных задач профессиональной деятельности бывшими сотрудниками спецподразделений до и после БОС-тренинга выявлено очень существенное повышение этих показателей ( $t = 5,357$ ;  $p < 0,01$  и  $t = 3,672$ ;  $p < 0,01$  соответственно), что подтверждает эффективность тренировки степени саморегуляции альфа-ритма с помощью БОС для развития креативности.



Таким образом, проведение альфа-БОС-тренинга не только существенно снижает уровень ситуативной тревожности, как это видно по результатам сравнительного анализа этой переменной у представителей экспериментальной и контрольной групп, но и повышает невербальный уровень креативности, число генерируемых идей и степень их оригинальности при решении нестандартных задач в рамках профессиональной антитеррористической деятельности сотрудников силовых спецподразделений. Полученные выводы схожи с результатами, полученными в исследованиях других авторов [3, 4, 7, 19, 20, 21], где подтверждается положительное влияние альфа-БОС-тренинга на снижение степени напряженности и повышения степени развития творческого потенциала. Таким образом, можно сформулировать, по крайней мере, два важных вывода об эффективности влияния обучения саморегуляции альфа-ритма ЭЭГ с помощью БОС-тренинга у сотрудников силовых спецподразделений, работающих в рамках антитеррористической деятельности: повышение у них уровня креативности и снижение ситуативной тревожности.

### Литература

1. *Абакумова И. В.* Психологические технологии формирования антитеррористических ценностей в молодежной среде // *Российский психологический журнал*. – 2010. – Т. 7. – № 5–6. – С. 23–26.
2. *Андреев В. Н.* Психологическое обеспечение переговорной деятельности сотрудников ОВД в экстремальных условиях. Учебно-методические материалы. – М.: Академия управления МВД, 1997.
3. *Базанова О. М., Афтанас Л. И.* Индивидуальные характеристики альфа-активности электроэнцефалограммы и невербальная креативность // *Росс. физиол. журн. им. И. М. Сеченова*. – 2007. – Т. 39. – № 1. – С. 14.
4. *Базанова О. М., Балиоз Н. В., Муравлева К. Б., Скорая М. В.* Влияние тренинга произвольного увеличения альфа-мощности ЭЭГ на вариабельность сердечного ритма // *Физиология человека*. – 2013. – Т. 39. – № 1. – С. 103–116.
5. *Воронин А. Н.* Диагностика невербальной креативности (краткий вариант теста Торранса) // *Методы психологической диагностики*. Вып. 2 / под ред. А. Н. Воронина. – М., 1994. – С. 5–39.
6. *Дикая Л. А.* Обратная сторона креативности. Роль креативности в противодействии терроризму // *Российский психологический журнал*. 2010. – № 5. – С. 57–62.
7. *Дикая Л. А.* Современная психофизиология и мозговые механизмы творчества // *Российский психологический журнал*. – 2008. – Т. 5. – № 4. – С. 65–70.
8. *Елисеев О. П.* Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
9. *Ермаков П. Н., Брижак З. И.* Высшее образование и система противодействия идеологии терроризма среде // *Российский психологический журнал*. – 2010. – Т. 7. – № 5–6. – С. 68–75.
10. *Журавель В. П.* Современные проблемы противодействия международному терроризму // *Обозреватель-Observer*. – 2010. – № 5 (244). – С. 5–15.



11. *Ишуткина А. А.* Успешность переговорной деятельности сотрудников МВД в экстремальной ситуации по освобождению заложников // *Материалы XVII международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов 2011».* – М.: Изд-во МГУ, 2011.
12. *Козлов В., Козлов С.* Спецназ зарубежья: командос из Бразилии // *Братишка.* – январь, 2013. – URL: [http://www.bratishka.ru/archiv/2013/01/2013\\_1\\_13.php](http://www.bratishka.ru/archiv/2013/01/2013_1_13.php).
13. *Кондратьев А. Е.* Сетевые фронт. Боевые действия в едином информационном пространстве // *Национальная оборона.* – 2011. – № 2.
14. *Марьин М. И., Касперович Ю. Г.* Психологическое обеспечение антитеррористической деятельности. – М.: Академия, 2007. – 208 с.
15. *Микалко М.* Игры для разума. Тренинг креативного мышления. – Спб.: Питер, 2007. – 448 с.
16. *Расписенко Н. П.* Роль психологического обеспечения в профессиональной подготовке молодых сотрудников, убывающих в зону антитеррористических действий // *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта.* – 2012. – Вып. 7 (89). – С. 109–114.
17. *Хвалько И. В.* Психологическое сопровождение антитеррористической деятельности: дис.... канд. психол. наук. – Москва, 2008. – 198 с.
18. *Хрусталева Н. С., Резлер М. И., Ишуткина А. А.* Проблемы профессиональной подготовки «переговорщиков» в экстремальных ситуациях // *Вестн. С.-Петерб. ун-та.* – Сер. 12. – 2010. – Вып. 1. – С. 55–58.
19. *Fink A., Neubauer A. C.* EEG alpha oscillations during the performance of verbal creativity tasks: Differential effects of sex and verbal intelligence // *International Journal of Psychophysiology* 2006. V. 62 (1). P. 46–53.
20. *Hardt J. V.* EEG Biofeedback Method and System for Training Voluntary Control of Human EEG Activity // *United States Patent.* 1990. N 4 (928). P. 704.
21. *Ermakov P., Dikaya L.* Dynamics of brain cortical activity in gifted high school seniors developing own creativity: A longitudinal study // *Longitudinal and Life Course Studies: International Journal.* – London, 2010. V. 1. ISSUE 3. P. 270.



**Кагермазова Л. Ц., Абакумова И. В., Богуславская В. Ф.**

### Ценностно-смысловые установки как фактор формирования антитеррористического сознания в поликультурной среде вуза

*В процессе вхождения индивида в иное социокультурное поле происходит освоение новых культурных смыслов, необходимых для восстановления нарушенного смыслового соответствия сознания и бытия индивида. Однако освоение новых культурных смыслов может привести к глубоким ценностно-смысловым рас-согласованиям, как результат столкновения противоречивых смыслов – смыслов личности и смыслов новой социокультурной среды. В процессе формирования антитеррористического сознания должны использоваться технологии направленного формирования ценностно-смысловых установок, ориентированные на особенности развития смысловых ориентиров студентов в поликультурной, межэтнической и межконфессиональной среде.*

**Ключевые слова:** *установки, ценностно-смысловые установки, технологии направленной трансляции, убеждающее воздействие, толерантность, интолерантность, межэтническое взаимодействие, студенческая среда.*

Демократические преобразования в обществе напрямую повлияли на социально-психологические характеристики молодежи, а также на их ценностно-смысловые установки. Наметившиеся в последнее столетие в мировом сообществе тенденции к интеграции, чему способствовало стремительное развитие средств массовой коммуникации, стали сейчас определяющими в складывающемся глобальном социальном пространстве.

В настоящее время в отечественной общественной мысли идет поиск нормативно-ценностной парадигмы, которая бы стала основой для оптимальных форм социального взаимодействия в условиях традиционной для страны поликультурности и нормативно-декларируемого плюрализма во всех сферах жизни социума. В качестве таковой в Российской Федерации на государственном уровне утверждено формирование толерантности и преодоление экстремизма.

Формирование толерантности приобретает особое значение в ситуации ухудшения качества и уровня жизни российского населения, в результате чего актуализируются проблемы, связанные с межличностными и межгрупповыми отношениями в условиях нормативно декларируемого плюрализма. Особую остроту проявления этим отношениям, становящимся линиями социальной напряженности, придает то, что для российского социума рыночные реформы и демократические преобразования стали кризисными в том плане, что поставили людей в ситуацию объективации выбора во всех сферах общественной жизни.

Это связано с маргинальностью молодежи, которая обусловлена, во-первых, статусной неопределенностью и поиском социальных ролей, а также трудностями их освоения; во-вторых, возрастные психологические особенности создают



дополнительные условия для интериоризации молодежью радикальных идей и реализации их в экстремистской деятельности.

Поэтому изучение антитеррористического поведения молодежи, толерантности через формирование ценностно-смысловых установок является необходимостью в плане преодоления существующих или возможных форм проявления нетерпимости (интолерантности) в молодежной среде.

В процессе профессиональной подготовки и воспитания личности будущего специалиста необходимо учитывать специфику этнических общностей, проживающих и взаимодействующих в едином поликультурном образовательном пространстве вуза, механизмы функционирования этногрупп на локальном уровне, условия адаптации представителей других национальностей и мигрантов к условиям жизни на новом месте. Изучение особенностей культуры, ценностей, жизненных стратегий и поведения представителей различных национальностей позволяет определить подходы к формированию толерантности как психологической и ценностной нормы регулирования социально-группового взаимодействия (И. В. Абакумова), что особенно актуально для образовательной среды, характеризующейся конфессиональными, этнокультурными, социокультурными отношениями и различного типа проявлением толерантности.

Согласно мнению А. Г. Асмолова, руководителя федеральной программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе», «толерантность означает признание мнения других и является универсальной нормой сосуществования, кооперации, социального взаимодействия» [9, с. 10]. Как следствие, толерантность является решающим фактором, снижающим ситуации проявления насилия, дискриминации, нарушения прав человека. Поскольку толерантная позиция личности актуализируется в проблемной, стрессовой ситуации, научный интерес представляет выявление взаимосвязи толерантности и копинг-стратегий, отражающих способы совладания личности с напряженными ситуациями, исследования ценностно-смысловой сферы личности с целью выявления поведенческих стратегий толерантной личности.

В самом общем виде смысловых технологий в смыслообразовании в учебном процессе сводятся к выбору и актуализации ценностей, потребностей студента, а также его самокатегоризации и конструированию жизненного мира в соответствии с личностными смыслами, смыслообразующими мотивами, смысловыми установками.

Для разработки технологической схемы трансляции смысла в обучении как модели целостной технологии процесса актуализации личностных смыслов студентов понадобился этап разделения их на отдельные функциональные элементы (или уровни) и обозначение иерархических связей между ними. Логика построения целостной системы технологий, ориентированных на активизацию смыслообразования учащихся или студентов, предполагает интенциональность, т. е. соотношение более общих и более частных способов и приемов смыслообразования обучаемых строится по способу «сверху вниз», когда заложенные в учебный процесс технологии более высокого уровня (иерархия: стратегический уровень – тактический



уровень – операциональный уровень) определяют специфику методов, способов и приемов, составляющих «шаги» технологий более низкого порядка. Такой подход дает возможность проследить реальную динамику смысловой активности, позволяющей произвольно строить студенту свои отношения с окружающим миром, другими людьми и самим собой. Создается смысловой континуум от первичных, наиболее элементарных смысловых личностных образований (личностные смыслы, смысловые установки, мотивы) до уровня высших смыслов, которые определяют смысл жизни человека, его главные жизненные ценности, иницирующие смысловую ориентацию человека в реальном и жизненном мирах [5].

Описанные выше механизмы инициации смыслообразования студентов позволяют выбрать наиболее продуктивные методы формирования толерантного сознания, которые обладают наибольшим смыслообразующим потенциалом и обеспечивают наиболее смыслонасыщенный воспитательный процесс. Практика социокультурных коммуникаций убедительно показывает, что смыслы могут не только порождаться, отыскиваться, транслироваться, утрачиваться и т. п., но и осознанно или неосознанно скрываться (например, с целью манипулятивного влияния на партнера), проигрывать, камуфлироваться, вуалироваться посредством других, демонстративно транслируемых смыслов. Следовательно, смыслы «для себя» могут значительно отличаться от смыслов «для других».

Более того, «для себя смыслы» также обнаруживают при ближайшем рассмотрении стереоскопичность. Человек, например, может руководствоваться в своих действиях одними смыслами, но оправдывать поведение для себя самого – иными, сохраняя тем самым целостность личности и высокую самооценку. Рефлексируя вглубь самого себя, человек склонен выбирать, выдвигать на передний план сознания те смыслы, с помощью которых он обосновывает целесообразность даже собственных неэтичных действий, так или иначе аргументируя их оптимальность для конкретных условий и ситуаций жизнедеятельности. Такая многослойность и противоречивость не только внешне выраженных, но и внутренних смыслов отнюдь не редкость в человеческих взаимодействиях и отношениях: практика психоанализа дает тому немало ярких примеров [4].

Учитывая столь разнообразную нюансировку смыслов, а также то обстоятельство, что смысл может по разному позиционироваться по отношению к коммуникативным целям субъектов, нам необходимо остановиться на анализе содержания термина «интенция» (от лат. *intentio* – стремление, намерение). Мы полагаем, что интенция, являясь коммуникативным намерением, реализуется, инструментизируется посредством смыслов, развертываемых как во внутреннем пространстве личности, так и тем или иным способом предлагаемых, транслируемых другим участникам взаимодействия.

При этом инструментизируя интенцию, смысл может не только раскрывать ее, наполнять конкретным жизненным содержанием, но и наоборот, прятать ее за ширму «отвлекающих смыслов» в тех ситуациях, когда раскрытие интенции оказывается по тем или иным причинам нежелательным. Следовательно, интенция



и смысл, хотя и внутренне взаимосвязаны, но в то же время имеют по отношению друг к другу некоторые «степени свободы». При этом интенция составляет относительно устойчивую систему, а смысл ситуативен, изменчив. Исследования в интересующем нас направлении осуществлялись и в отечественной психологии. Активно разрабатывалась в отечественной психологии проблема социальной установки. Интерес к ней обусловлен тем, что понятие «социальная установка», как отмечают Г. М. Андреева, А. Г. Асмолов и др., является одним из фундаментальных в социальной психологии и в содержательном плане охватывает весь сложный мир человеческой личности: ее опыт, ее индивидуально-психологические особенности и др.; она рассматривается как «фактор формирования социального поведения человека, выступающий в форме отношения личности к условиям ее деятельности, к другим» [2, с. 112].

В середине 70-х гг. XX в. В. А. Ядовым была сформулирована диспозиционная концепция регуляции социального поведения личности. В соответствии с указанной концепцией личность формирует сложную систему диспозиционных образований (специфических состояний предрасположенности к оценке и определенным формам активности), которые, в свою очередь, связаны в иерархизированную структуру: от установок на конкретные предметные операции (область психологических установок) до установок на поведение в сложных социальных условиях. В основе формирования диспозиционных образований лежат потребности определенного уровня (в том числе и сложные социальные потребности), «встречающиеся» с ситуациями, в которых они могут быть удовлетворены. В. А. Ядов выделил четыре основные уровня в диспозиционных образованиях (в зависимости от иерархизирования системы потребностей и ситуаций, в которых они удовлетворяются): а) первый уровень включает установки, формирующиеся на основе витальных потребностей и в простейших жизненных ситуациях; б) второй уровень составляют диспозиционные образования, формирующиеся и реализующиеся в общении в рамках малой группы, соответствуют в содержательном плане термину *attitude*, используемому в зарубежных и ряде отечественных научных источников; в) третий уровень регистрирует диспозиции, в которых реализуется общая направленность интересов личности, определяющих ее выбор форм социальной активности или склонность к деятельности в определенной социальной сфере; г) четвертый уровень диспозиционных образований формируется ценностными ориентациями личности и регулирует ее поведение в отношении наиболее значимых социальных объектов, включая экономические, политические, идеологические и др. условия, в которых личность вынуждена проявлять свою активность. «Целеполагание на этом высшем уровне представляет собой некий «жизненный план», важнейшим элементом которого выступают отдельные жизненные цели, связанные с главными социальными сферами деятельности человека – в области труда, познания, семейной и общественной жизни», – указывал В. А. Ядов [9, с. 9]. По его мнению, этот высший слой диспозиций опосредует основные, магистральные направления индивидуальной эволюции личности во времени, пространстве и социуме.



При этом В. А. Ядов считает реально существующими два вида диспозиций: поведенческие диспозиции и высказываемые диспозиции, в основе которых лежат разные парадигмы действий – парадигма реализации и парадигма осознания и коммуникации.

Ряд психологов, исследуя социальные установки, совокупность которых определяют основные свойства личности, терминологически определяли этот феномен как внутреннюю позицию, направленность (Л. И. Божович, М. С. Неймарк и др.), динамическую тенденцию (С. Л. Рубинштейн и др.), основную жизненную направленность (Б. Г. Ананьев и др.), доминирующее отношение (В. Н. Мясищев и др.).

Рассуждая о личностном смысле, А. Н. Леонтьев указывал: «психическое отражение неизбежно зависит от отношения субъекта к отражаемому предмету – от жизненного смысла его для субъекта» [8, с. 112], а всякое «сознательное отражение психологически характеризуется наличием специфического внутреннего отношения – отношения субъективного смысла и значения» [9, с. 8]. Они (личностный смысл и значение) прямо не совпадают. Но именно личностные смыслы являются, по А. Н. Леонтьеву, главными «носителями интенциональности»: «не исчезает, да и не может исчезнуть постоянно воспроизводящее себя несоответствие личностных смыслов, несущих в себе интенциональность, пристрастность сознания субъекта и «равнодушных» к нему значений, посредством которых они только и могут себя выразить. Поэтому-то внутреннее движение развитой системы индивидуального сознания и полно драматизма. Он создается смыслами, которые не могут «высказать себя» в адекватных значениях; значениями, лишенными своей жизненной почвы и поэтому иногда мучительно дискредитирующими себя в сознании субъекта; они создаются, наконец, существованием конфликтующих между собой мотивов-целей» [9, с. 8].

Сказанное со всей очевидностью обнаруживает, что содержательный контур выдвинутых ученым и его последователями понятий, а также выводы о структурировании сознания имеют отчетливо выраженную связь с понятиями интенциональность и интенция.

Современный период характеризуется возрастанием интереса ученых к проблеме интенциональности и личностных смыслов. Особенно, когда затрагиваются проблемы формирования ценностно-смысловой сферы личности.

Один и тот же жизненный смысл, преломляясь в структуре личности, может принимать различные превращенные формы и выступать в разном обличье, но в целостной системе смысловой регуляции жизнедеятельности личности все они взаимосвязаны. Смысловые структуры являются превращенными формами жизненных отношений субъекта, т. е. инобытием некоторой реальности во внутреннем мире человека. В смысловой сфере Д. А. Леонтьев различает шесть функционально различных разновидностей смысловых структур. Эти структуры относятся к трем уровням организации: уровню структур, непосредственно включенных в регуляцию процессов деятельности и психического отражения (личностный смысл, смысловая установка); уровню смыслообразующих структур, участие которых в регуляторных



процессах опосредовано порождаемыми ими структурами первого уровня (мотив, смысловая диспозиция и смысловой конструктор); и, наконец, высшему уровню, к которому относится одна смысловая структура – личностные ценности, которые являются неизменным и устойчивым источником смыслообразования. При всем различии характера и функциональных проявлений перечисленных структур они теснейшим образом связаны между собой. Следует отметить, что половина из перечисленных личностных структур не может быть отнесена к структуре личности из-за того, что личностный смысл, смысловая установка и мотив не являются устойчивыми, инвариантными образованиями. Они складываются и функционируют лишь в пределах конкретной отдельно взятой деятельности. В отличие от них смысловые конструкторы, смысловые диспозиции и ценности обладают трансситуативным и «наддеятельностным» характером. Другое различие между смысловыми структурами связано с плоскостью их функционирования. Установки и диспозиции функционируют в плоскости предметно-практической и психической деятельности. Личностные смыслы и смысловые конструкторы – в плоскости сознания, образа мира субъекта. Мотивы и ценности связаны с сознанием и процессами деятельности (Д. А. Леонтьев, 2003). Как отмечает Д. А. Леонтьев, глубина смысла обусловлена ориентацией на ценности, согласующиеся с индивидуальностью конкретной личности, а ключ к личностному смыслу заложен в структуре ценностных иерархий каждого индивида. Рассмотрение ценностей именно как смысловых образований наиболее полно отражает сложность их содержания и функционирования как элементов когнитивной структуры личности и как элементов ее мотивационно-потребностной сферы.

При рассмотрении вопроса о соотношении между собой понятий ценность и смысл, Д. А. Леонтьев в качестве объяснения использует двухуровневую модель мотивации, предложенную Е. Ю. Пятаевой (1993). Она различает два уровня мотивационных образований. К одному уровню относятся конкретно-ситуативные мотивационные образования, релевантные единичной деятельности. Мотивационные образования другого уровня являются внеситуативными, устойчивыми и обобщенными. Они побуждают деятельность не непосредственно, а участвуя в порождении конкретно-ситуативных мотивов. Первый вид влияний устойчивых мотивационных структур на возникновение и функционирование конкретно-ситуативных мотивов – это ситуативная конкретизация первых во вторых. Второй – это «смещение» конкретной деятельности в соответствии с некоторыми устойчивыми внеситуативными принципами поведения. Критерием, позволяющим отнести эти личностные тенденции к классу устойчивых мотивационных структур, выступает то, что они проявляются не только в процессе осуществления той или иной деятельности, но уже на этапе порождения конкретно-ситуативных мотивов, т. е. «мотивообразования» конкретной деятельности, и отражаются в структуре конкретных мотивов, в их смысловой характеристике. То же, по сути, разделение представлено в трехуровневой схеме структуры мотивации А. Г. Асмолова (1990), различающего источники мотивации, детерминанты направленности деятельности



в конкретной ситуации и регуляторы протекания деятельности. Первые два уровня практически совпадают с выделенными Е. Ю. Пятаевой. По своему функциональному месту в структуре мотивации личностные ценности относятся к классу описанных Е. Ю. Пятаевой устойчивых мотивационных образований или источников мотивации по А. Г. Асмолову. Их мотивирующее действие не ограничивается конкретной деятельностью, конкретной ситуацией, они соотносятся с жизнедеятельностью человека в целом и обладают высокой степенью стабильности. Дополнительным аргументом, подкрепляющим это положение, служит то обстоятельство, что целый ряд авторов независимо друг от друга предложили различать два класса ценностей – ценности-цели жизнедеятельности или терминальные ценности, с одной стороны, и ценности-принципы жизнедеятельности или инструментальные ценности, с другой стороны (М. Rokeach, 1972; Ю. М. Жуков, 1976), функции которых совпадают с двумя описанными Е. Ю. Пятаевой формами влияния устойчивых мотивационных образований на конкретно-ситуативные.

Таким образом, можно сделать вывод, что ценности личности являются устойчивыми мотивационными образованиями и ведущими источниками значимых для человека жизненных смыслов.

Д. А. Леонтьев (2003) предложил концепцию трех форм существования ценностей, переходящих одна в другую: 1) общественные идеалы – выработанные общественным сознанием и присутствующие в нем обобщенные представления о совершенстве в различных сферах общественной жизни; 2) предметное воплощение этих идеалов в деяниях или произведениях конкретных людей; 3) мотивационные структуры личности («модели должного»), побуждающие личность к предметному воплощению в своей деятельности общественных ценностных идеалов. Как отмечает Д. А. Леонтьев, эти три формы существования переходят одна в другую: общественные идеалы усваиваются личностью и в качестве «моделей должного» начинают побуждать ее к активности, в процессе которой происходит их предметное воплощение; предметно же воплощенные ценности, в свою очередь, становятся основой для формулирования общественных идеалов. То есть процесс развития каждой личности характеризуется усвоением ценностей социальных общностей и их трансформацией в личностные ценности. Этот процесс, как отмечает Д. А. Леонтьев, можно рассматривать, по крайней мере, в двух аспектах.

Во-первых, как движение от ценностей социальных групп к личностным ценностям (от социального-внешнего к социальному-внутреннему). Это движение традиционно обозначается понятием интериоризации.

Интериоризация и социализация применительно к становлению личностных ценностей представляют собой две стороны одного процесса, рассматриваемого, соответственно, в аспекте трансформации самих ценностей и трансформации структуры индивидуальной мотивации. Как указывает Д. А. Леонтьев, это движение через границу внешнего/внутреннего в первом случае и через границу биологического/социального – во втором.



Таким образом, личностные ценности, выступающие как внутренние носители социальной регуляции, укорененные в структуре личности, являются генетически производными от ценностей социальных групп и общностей разного масштаба. Селекция, присвоение и ассимиляция индивидом социальных ценностей опосредуется его социальной идентичностью и ценностями референтных для него малых контактных групп, которые могут выступать как катализатором, так и барьером к усвоению ценностей больших социальных групп, в том числе общечеловеческих ценностей [4].

Во-вторых, на концепцию становления личностных ценностей накладывается концепция метаиндивидуального этнического мира В. Ю. Хотинец (2000). В силу принципа двойственности качественной определенности этническая индивидуальность в концепции метаиндивидуального этнического мира В. Ю. Хотинец рассматривается как полисистемное образование, имеющее этнокультурную (этнотипическую) и этноиндивидуальную формы, объектный и субъектный способ существования. С одной стороны, приобщаясь и идентифицируясь с этническим миром, индивидуальность приобретает этническое содержание, наполняется этничностью, становясь ЭТНО-индивидуальностью. В функциональном плане ЭТНО-индивидуальность отражает усвоение индивидуальностью этнических значений мира (социальных ценностей, по Д. А. Леонтьеву) посредством внешних источников детерминации, обретая объектный способ существования в этническом мире. С другой – она привносит в этнический мир свое имманентное качество, своеобразное и особенное, неповторимое индивидуальное, выступая в качестве этно-ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ. В функциональном плане этно-ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ отражает трансляцию индивидуальностью этнических смыслов (личностных ценностей по Д. А. Леонтьеву) объектам мира посредством внутренних источников детерминации, обретая субъектный способ существования в этническом мире. В пространстве метаиндивидуального мира обретает свою актуализацию ЭТНИЧЕСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. В качестве источников, как внешней, так и внутренней детерминации, выступают метаиндивидуальные свойства (объект-субъектные этнические значения и смыслы). Стало быть, ЭТНИЧЕСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ формируется в интегральное целое, во-первых, посредством внешней детерминации этническими значениями объектов мира (т. е. посредством социальных ценностей, по Д. А. Леонтьеву), в результате которой образуются этнотипические свойства; во-вторых, посредством внутренней детерминации этническими смыслами (личностными ценностями, по Д. А. Леонтьеву), опосредующая роль которых приводит к формированию этноиндивидуальных свойств. ЭТНИЧЕСКУЮ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ в структурном плане можно рассматривать как единство этнотипических и этноиндивидуальных свойств, внешне и внутренне обусловленных активностей, а также субъективируемых ею этнических значений (социальных ценностей) и объективируемых ею этнических смыслов (личностных ценностей).

Таким образом, путем наложения друг на друга двух данных конструктов – концепции личностных смыслов Д. А. Леонтьева и концепции метаиндивидуального



этнического мира В. Ю. Хотинец, можно представить согласованность социальных и культурных ценностей – континуум от рассогласования до согласования ценностей как результат приобщения к иной социокультурной среде.

Вхождение в свою социокультурную среду начинается с усвоения социальных и культурных ценностей (в концепции Д. А. Леонтьева) или этнических значений (в концепции В. Ю. Хотинец). Результатом этого усвоения является трансформация социальных и культурных ценностей в личные ценности (в концепции Д. А. Леонтьева) или этнические смыслы (в концепции В. Ю. Хотинец). Приобретение знаний происходит в ходе социального научения, в процессе усвоения и приобщения индивида к социальному опыту, традиционным образцам поведения, нормам, способам жизнедеятельности народа. В результате этого процесса определенные формы поведения и жизненные цели становятся предпочтительными для индивида в данной социокультурной среде, наделяются им смыслом и приобретают для него непосредственную ценность. Приобщение к иной социокультурной среде (с иными социальными ценностями и иными этническими значениями) приводит к тому, что индивид во взаимодействии с миром начинает дифференцировать объекты культурного мира с учетом ранее сложившейся системы личностных ценностей (в концепции Д. А. Леонтьева – внутренних носителей социальной регуляции, укорененных в структуре личности) или с позиций своей этнической индивидуальности (в концепции В. Ю. Хотинец – единства этнотипических и этноиндивидуальных свойств, субъективируемых этнических значений и объективируемых этнических смыслов) [11].

В процессе вхождения индивида в иное социокультурное поле происходит освоение новых культурных смыслов, необходимых для формирования ценностно-смысловых установок, что, в свою очередь, формирует толерантное сознание как противодействие террористическому сознанию (А. Г. Асмолов, 2002; Ф. Е. Василюк, 1984; Д. А. Леонтьев, 1999; И. В. Абакумова, 2009). Освоение новых культурных смыслов приводит к ценностно-смысловым образованиям как результату объединения смыслов личности и смыслов новой социокультурной среды.

Смысловая сфера в юношеском возрасте характеризуется процессами формирования мировоззрения и активной воли, собственных смыслов и личных ценностей, становлением системы смысловой регуляции, характерной для зрелой автономной личности. Это означает, что к 16–17 годам личность выходит на уровень смысловой саморегуляции, основу которой составляет возможность охвата мира в целом в представлении человека; у нее появляется свое собственное, независимое мнение, стремление самостоятельно принимать жизненно-важные решения и нести ответственность за их осуществление; в ее сознании выкристаллизовываются и иерархизируются смыслонесущие ценности (И. В. Абакумова, 2009).

Чтобы перевести убеждающую информацию, являющуюся пока ценностью лишь для транслятора государственных и общественных ценностей, в личностно значимую и для молодого человека, последнему необходимо показать, что основанные на этой информации действия и поступки не только не будут противоречить



его ценностным ориентациям, но и будут способствовать удовлетворению его определенных потребностей и соответствовать его ценностным ожиданиям (И. В. Абакумова, 2009).

Толерантность – сложный и многогранный феномен, включающий установку на объединение разных позиций в целях достижения согласия и свидетельствующий о личностной зрелости, что проявляется в ориентации на реализацию личностного потенциала и предпочтении конструктивных стратегий выхода из стрессовых ситуаций. Воспитание толерантности следует рассматривать в качестве неотложной важнейшей задачи формирования полноценной личности, нужной и полезной обществу. Толерантность как качество личности, которое противопоставляется стереотипам и авторитаризму, считается необходимым для успешной адаптации к новым межкультурным, межконфессиональным, межэтническим условиям.

Несомненно, проблема качества образования всегда была актуальной, но в настоящее время, как часто подмечается в исследованиях, обостряются противоречия между современными потребностями производства, экономики и общества и системой образования. От молодых дипломированных специалистов требуется не только владение системой теоретических знаний, но и сформированность профессиональных умений, профессиональные качества, предполагающие способность ставить и решать задачи, принимать решения, уметь работать в коллективе и с коллективом, обладать толерантным сознанием и толерантными установками. В условиях интенсификации взаимодействия в обществе, когда стресс и конкуренция превращаются чуть ли не в норму человеческого бытия, роль такого качества личности, как толерантность, приобретает особую актуальность. Все это требует коренного изменения в подготовке будущих специалистов [5].

Сегодня наблюдается теоретический и практический интерес к явлению толерантности как к одному из возможных путей преодоления различных форм межличностной и межэтнической напряженности. Толерантность как социальная норма, определяющая устойчивость к конфликтам в полиэтническом межкультурном сообществе, диапазон сохранения различий популяций и общностей в изменяющейся действительности представлена в работах А. Г. Асмолова, В. В. Глебкина, А. В. Петровского, Г. В. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой, И. В. Абакумовой, П. Н. Ермакова и др.

Напряженность представляет собой социально-психологическую сторону кризиса или конфликта [2]. Процессуальная сторона напряженности предполагает наличие различных стадий или этапов развития как фиксаторов уровней межгрупповой напряженности, среди которых выделяются: латентная или скрытая (напряженность минимальна); начало конфликта (переход от латентной стадии к открытому конфликту); эскалация (нарастание напряженности); насильственное действие (напряженность максимальна); равновесие или баланс сил (отсутствие действий по достижению согласия); разрешение конфликта или фаза интеграции; прерывание мирного периода (появление основы новой конфронтации).



Конфликт рассматривается как одна из стадий межэтнической напряженности, наряду со спорами, противоречиями и любыми другими межэтническими проблемами. Большинство межэтнических конфликтов носит социокультурный характер, например, различия в языке, религии, нормах, ценностях, обычаях, традициях, стереотипах, национальных символах, способах мышления и поведения и т. д. Конфликт ценностей относится к числу наиболее сложно разрешимых.

Национально-этнические стереотипы усваиваются человеком с детства и впоследствии функционируют преимущественно на подсознательном уровне. Поэтому для этнических конфликтов свойственны такие особенности бессознательного поведения, как эмоциогенность, алогичность, символизм и слабая обоснованность рациональными доводами совершаемых действий.

По мнению А. Я. Анцупова и А. И. Шипилова, межэтнический конфликт способен проникать во все другие виды конфликтов, захватывая конфликтные ситуации, сформировавшиеся по другим линиям социального взаимодействия [8]. Деление на «чужих» и «своих» свойственно любому социальному конфликту.

Как отмечают исследователи (Г. У. Солдатова, И. В. Абакумова, Л. Ц. Кагермазова), невозможно исключить возникновение межэтнического, межнационального конфликта в условиях образовательного пространства в вузе, создавая специально «смешанные» учебные группы, игнорируя проблему межнациональных отношений. Выход из ситуации, где неизбежно создание полиэтнических учебных, воспитательных или рабочих групп, состоит, как это ни парадоксально, в развитии национального самосознания [6].

Если уж невозможно избежать межэтнических противоречий (без ликвидации, ассимиляции народов), т. е. в силу вступают определенные законы развития этноса, то вполне естественно предположить, что единственный выход из создавшейся ситуации кроется в разработке и практической реализации оптимальной, социально приемлемой структуры национального антитеррористического самосознания. Она должна включать в себя установки на плюрализм в отношении норм, ценностей, культурных традиций других национальных групп. И, безусловно, достаточно глубокое знакомство с ними. На наш взгляд, в таких случаях следует широко использовать межнациональное просвещение, формировать знания о разнообразии культур, используя и учебное, и внеучебное время. Кроме того, эмоционально-ценностное содержание собственных этнических установок, направленных вовне, необходимо ориентировать на позитивное поведение как потребность к взаимообогащению культур и традиций.

Поэтому одним из способов снижения межэтнической напряженности, разрешения и предотвращения конфликтов подобного рода, выработанным на сегодняшний день, выступает развитие и формирование толерантного сознания у субъектов межэтнического взаимодействия, в нашем случае в студенческой среде, отражающей уровень культуры межнационального общения, являющейся средством достижения межнационального согласия, показателем зрелости людей, их готовности к сотрудничеству [6].



Разделительная черта между толерантностью и интолерантностью является достаточно условной. Крайние позиции их проявления встречаются довольно редко. Каждый человек в процессе своей жизни совершает как толерантные по содержанию поступки, так и интолерантные. Тем не менее, склонность вести себя по отношению к представителям других этнических групп толерантно или интолерантно может являться устойчивой личностной чертой.

Инструментальным оснащением нашего исследования явился сформированный психодиагностический аппарат. Разработанная В. В. Бойко методика исследования толерантности позволяет выявить уровень коммуникативной толерантности, тенденции, свойственные взаимоотношениям, способность принимать индивидуальность людей различных национальностей. Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко) позволяет оценить признаки негативной коммуникативной установки: завуалированную жестокость в отношении к людям в суждениях о них, открытую жестокость, обоснованный негативизм в суждениях, склонности к необоснованным обобщениям негативных факторов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью, негативный личный опыт общения с окружающими. Разработанная И. М. Юсуповым методика исследования эмпатии позволяет оценить уровень эмпатичности (сопереживания) лиц различных национальностей, их умения поставить себя на место другого, способности к эмоционально-произвольной отзывчивости на переживания других людей, принятия их чувств, как если бы они были собственными чувствами. Эмпатия способствует адекватному восприятию и познанию других национальностей, их внутреннего мира, картины реальной жизни.

Методика направленности личности в общении «НЛО-3» С. Л. Братченко дает основание для исследования процесса межэтнического взаимодействия выделить шесть основных типов направленности личности в общении. Тест диагностики агрессивности (Л. Г. Почебут) предназначен для диагностики агрессивности, проявляющейся в межэтническом взаимодействии. Он позволяет выявить уровень агрессивного и адаптивного поведения. Для более подробного рассмотрения личностных характеристик групп с различным уровнем межэтнической толерантности в работе использовались три шкалы, взятые из сокращенного варианта MMPI, адаптированного Ф. Б. Березиной и М. П. Мирошниковым: шкала психопатии (IV), выявляющая социальную дезадаптацию, агрессивность, конформность, пренебрежение социальными нормами и ценностями; шкала паранояльности (VI), позволяющая выявлять социально необоснованные реакции обиды, аффекта в межэтническом взаимодействии; шкала шизоидности (VIII), определяющая степень эмоциональной отчужденности, сложность установления социальных контактов. Выявить специфику развития национального самосознания в группах с различной толерантностью призван структурированный опросник Г. У. Кцоевой «Национальное самосознание», позволяющий определить отношение к миру, национальную принадлежность, предрассудки, национальное неприятие, национальную лояльность. Для исследования эмоционально-оценочного компонента стереотипа использовался



«Диагностический тест отношений» Г. У. Солдатовой-Кцовой. Опросник «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой дал возможность установить место толерантности в системе установок и ценностей личности.

Выборку нашего исследования составляли студенты нескольких факультетов Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х. М. Бербекова в количестве 287 человек. Проведенное нами эмпирическое исследование позволило выявить, что большая часть опрошенных занимают интолерантную позицию, причем у юношей она наблюдается в большей степени (на 15 %), чем у девушек. В группе толерантных студентов выявлены следующие личностные характеристики в межличностном взаимодействии:

- 1) терпимость к дискомфорту, вызванному состоянием партнера по взаимодействию, душевность, отзывчивость, отсутствие желания быть эталоном в общении, отсутствие стремления перевоспитать партнера, подогнать его под себя;
- 2) отсутствие предрассудков, национальное принятие, высокая лояльность, высокая эмпатийность, чувствительность к нуждам и проблемам окружающих, склонность многое прощать, эмоциональная отзывчивость, общительность, контактность, душевность; неконфликтность, умение находить компромиссные решения; низкий уровень агрессивности, дружелюбность;
- 3) ориентация на равноправное общение, коммуникативное сотрудничество, совместное творчество, взаимопонимание, взаимодействие, стремление к взаимному самовыражению, развитию; стремление понять проблемы другого, ориентация на добровольный отказ от равноправия в пользу партнера, стремление понять другого при отсутствии желания быть понятым этим другим, желание способствовать развитию собеседника даже в ущерб собственному развитию и благополучию, направленность на реактивное общение, готовность «подстроиться» под собеседника, сглаживание негативных оценок и переживаний по поводу большинства окружающих.

Интолерантных студентов характеризует низкая степень важности мирных и дружеских отношений между нациями, агрессивность. У них выявлены следующие личностные характеристики в межличностном взаимодействии:

- 1) категоричность в оценке других, неумение прощать, сглаживать негативные чувства; стремление перевоспитать партнера, подогнать его поведение под себя; неумение приспосабливаться к партнеру;
- 2) наличие предрассудков и стереотипов восприятия национальных проблем;
- 3) отсутствие лояльности, тенденция к ограничению межличностных отношений с людьми только одной национальности;
- 4) низкий уровень эмпатичности, затруднения в установлении контактов с людьми, неспособность тонко чувствовать и воспринимать абстрактные образы, отсутствие эмоциональной реакции на повседневные радости и горести.



Таким образом, общей чертой данной группы является сочетание повышенной чувствительности с эмоциональной холодностью и отчужденностью в межличностных отношениях.

В следующем вопросе была предпринята попытка определить установки студентов КБГУ относительно представителей различных национальностей, предложим им указать, в какие отношения они готовы вступить с представителями указанных этнических групп. В предложенной респондентам шкале было выражено 5 позиций в порядке увеличения социальной дистанции. Наименьшая социальная дистанция была представлена в позиции «Вступил бы в брак», наибольшая – в позиции «Не хочу общаться ни при каких обстоятельствах». По полученным ответам на данный вопрос можно говорить о том, что наименьшая социальная дистанция у респондентов с кабардинцами, что легко объяснить принадлежностью большинства опрошенных к этой национальности. Следом по шкале социальной дистанции находятся такие национальности, как балкарцы и русские. Наибольшая социальная дистанция у респондентов оказалась с цыганами, чеченцами, китайцами, узбеками. Что также может указывать на стереотипность суждений респондентов, связанных с отсутствием достаточной информации.

Так как за последние годы в России значительно выросла численность молодежных националистических группировок, то респондентам был предложен вопрос о том, как они относятся к возникновению подобных организаций. Результаты свидетельствуют о том, что большинство опрошенных студентов осуждает националистические образования (57 %), нейтрально к ним относятся 33 %, но есть и те, кто поддерживает их идеи (7 %), 3 % затруднились ответить на этот вопрос.

Доброжелательное отношение респондентов к представителям других национальностей выразилось в ответах о допустимых для них формах дискриминации по национальному признаку. Оскорбление на бытовом уровне считают недопустимым 53 % опрошенных, допустимым в определенных ситуациях – 43 %, допустимым – 4 % респондентов. Отношение к представителям некоторых национальностей как к людям «второго сорта» считают недопустимым 73 % респондентов, допустимым в определенных ситуациях – 13 %, допустимым – 14 %. Физическое насилие по отношению к лицам других национальностей считают недопустимым 83 % опрошенных, допустимым в определенных ситуациях – 10 %, допустимым – 7 %. Ограничения при приеме в учебные заведения и на работу считают недопустимыми 77 % респондентов, допустимыми в определенных ситуациях – 13 %, допустимыми – 10 %.

Можно предположить, что негативное отношение к представителям других национальностей объясняется отсутствием опыта реального конструктивного взаимодействия с представителями других этносов, т. к. основная жизнедеятельность большинства респондентов протекает в единой культурной среде, где реальные этнические отличия во многом нивелируются и не являются определяющими. Отношения с иными этносами, как правило, эпизодические.



В процессе исследования были также выявлены: социальная дезадаптация, конфликтность, пренебрежение социальными нормами и ценностями, неустойчивость настроения, обидчивость, злопамятность; общение, характеризующееся проявлением эгоцентризма, требованием согласия с собственной позицией другим при полном игнорировании проблем другого, наличием ригидных, авторитарных установок, неуважением к чужой точке зрения; низкий уровень ориентации на равноправное общение, на коммуникативное сотрудничество, совместное творчество, взаимопонимание, взаимодействие, стремление к взаимному самовыражению, развитию.

Коррекция некоторых когнитивных, аффективных, поведенческих компонентов личности, включающих знакомство с культурой и традициями других народов, осознание себя как достойного представителя национальной группы с древними традициями и межнациональными связями, коммуникативная межнациональная компетентность в аудиторной и внеаудиторной деятельности и т. д., целенаправленно осуществляемые в образовательном пространстве вуза, приводит к снижению агрессивности, проявлению интереса и положительного отношения к многообразию национальных культур; сглаживанию особенностей восприятия действительности, имеющих в своей основе традиции поколений, основанных на предубеждениях и стереотипах; появлению тенденции к расширению межличностных отношений через общение с людьми других национальных групп; снижению степени напряжения и уровня озабоченности «защитой прав» собственной нации; повышению уровня осмысления важности мирных и дружеских отношений между нациями.

Баланс достигается за счет развития и формирования оптимального уровня толерантного сознания, которое включает ценностно-смысловые установки на диалогическое взаимодействие – ориентацию на равноправное общение, сотрудничество, на совместное творчество, стремление к взаимному самовыражению, развитию без подавления интересов другого или отказа от собственных ценностей и убеждений в системах «студент–студент», «студент–группа». Диалогичность в цепи «педагог–студент», несомненно, является эффективным средством воспитания толерантности, т. к. представляет собой процесс формирования смыслообразования, смысловых установок в противостоянии, борьбе с межнациональными конфликтами и террористическими проявлениями.

Смыслообразование обеспечивает образование ценностно-смысловых установок: самопонимание через понимание «другого» стимулирует эмпатию, рефлексию и актуализирует мировоззренческую толерантность [7].

Анализ функционирования механизма формирования толерантности показывает его невысокую эффективность, определяющуюся недостатками профилактического воздействия. Алгоритм совершенствования механизма формирования толерантности включает, во-первых, обеспечение базовых условий формирования толерантности (концептуальное осмысление поликультурности российского общества в условиях демократии, консолидация всех социальных институтов



российского общества в плане формирования толерантности и долгосрочная практическая реализация комплекса мер, направленных на решение этой задачи), во-вторых, оптимизацию образовательного направления (концептуальное осмысление в педагогической мысли и нормативных документах формирования толерантности как самостоятельной образовательной задачи, а также реализация ее в учебных заведениях всех уровней) и пропагандистского направления профилактики (нормативно-правовое обеспечение формирования толерантности в средствах массовой информации, активизация деятельности региональной власти и отдельных информационных компаний по формированию толерантности молодежи посредством СМИ).

Таким образом, существует острая необходимость гармонизации социального взаимодействия в ситуации нормативно-декларируемой и исторически существующей российской поликультурности. И конечно, назрела потребность в регуляции социального поведения российской молодежи в аспекте преодоления нетерпимости и экстремизма в современных условиях, что предполагает целенаправленное воздействие на ценностно-смысловые установки молодежи посредством механизма формирования толерантного, антитеррористического сознания.

#### **Литература**

1. *Абакумова И. В.* Психологические технологии формирования антитеррористических ценностей в молодежной среде // *Российский психологический журнал.* – 2010. – Т. 7. – № 5–6. – С. 23–26.
2. *Абакумова И. В.* Смысл как научная категория и влияние его концептуальных интерпретаций на теорию образования и обучения // *Научная мысль Кавказа.* – 2002. – № 11. – С. 111–117.
3. *Абакумова И. В.* Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологии. Издание второе, дополненное. – М.: КРЕДО, 2011. – 449 с.
4. *Абакумова И. В.* Современные теории смысла и их влияние на общую теорию обучения // *Ежегодник Рос. психол. общества. Психология и ее приложения.* – 2002. – Т. 9. – Вып. 3. – С. 73–74.
5. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н.* О становлении толерантности личности в поликультурном образовании // *Вопросы психологии.* – 2003. – № 3. – С. 78–82.
6. *Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц.* Смыслообразование как фактор инициации ценностно-смысловых установок в процессе формирования антиэкстремистской идеологии // *Российский психологический журнал.* – 2011. – Т. 8. – № 3. – С. 11–20.
7. *Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц.* Технологии направленной трансляции смыслов в обучении // *Российский психологический журнал.* – 2008. – Т. 5. – № 4. – С. 56–64.
8. *Александров Е. П.* Интенциональный диалог как фактор адаптации первокурсников к образовательной среде вуза и профессии. – Таганрог: Изд-во НОУ ВПО, 2009. – 280 с.



9. *Асмолов А. Г.* Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 3–12.
10. *Клепцова Е. Ю.* Психология и педагогика толерантности: учеб. пособие. – М., 2004.
11. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. – М.: Смысл, 1999.
12. *Фоменко В. Т., Абакумова И. В.* Ценностно-смысловые установки как компонент формирования антитеррористического мышления // Российский психологический журнал. – 2010. – Т. 7. – № 5–6. – С. 127–133.



**Кара Ж. Ю., Крутелёва Л. Ю.**

**Об особенностях развития установок  
антитеррористического сознания в молодежной среде**

*В статье рассматриваются особенности интегрированного междисциплинарного подхода как технологии направленного формирования и развития установок антитеррористического сознания молодежи в процессе обучения. Авторы обсуждают возможности и ресурсы данного подхода в различных междисциплинарных контекстах и выделяют такие особенности данного подхода, как обучение на стыке различных дисциплин, самостоятельная работа студентов, их взаимообучение, а также практическая работа студентов с подрастающим поколением в образовательных учреждениях разного уровня (дошкольники и школьники) в контексте их основной профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** интегрированный подход, междисциплинарный подход, установки сознания, молодежь, ценностно-смысловая сфера, образовательная среда, взаимообучение студентов, антитеррористический фестиваль, коммуникация.

На современном этапе развития глобализация в экономической и социальной сферах оказывает непосредственное влияние на ценностные ориентации общества. Культурные традиции и ценности, религиозные устои, общественные правила и нормы подвергаются воздействию новой экономической и политической реальности. Активная миграция населения ведет к наложению, смешению и взаимопроникновению ранее обособленных культур, установлению новых правил и норм, которые принимаются далеко не всеми членами общества. Нестабильная и неопределенная внешняя картина мира, отражаясь в сознании человека, вызывает разлад его внутреннего образа мира, тем самым, в свою очередь, усиливая внешнюю нестабильность и порождая экстремистские настроения в обществе.

В связи с этим необходимость проведения постоянной воспитательной работы с молодежью становится особенно актуальной. Основная цель данной работы – это формирование идеологии мира и взаимоуважения и развитие установок антитеррористического сознания молодежи.

Наиболее подходящим пространством для проведения такой работы является обучающий процесс. Как отмечает Л. Ю. Крутелёва, «образование как социальный институт, включающий в себя дошкольные учреждения, среднюю и высшую школы, различные центры дополнительного образования, является одним из основных, а порой и самым главным институтом социализации подрастающего поколения, поскольку формирует модели поведения человека, закладывает отношение к себе и другим, помогает освоению различных социальных требований и ролей» [6].

Технологией, позволяющей обеспечить направленное формирование и развитие установок антитеррористического сознания молодежи в процессе обучения, является интегрированный междисциплинарный подход, который обогащает



и расширяет мировоззрение обучающегося, формирует целостную картину мира и дает стимул для развития его личностных качеств.

Интегрированный междисциплинарный подход предполагает синтез в учебном процессе, с одной стороны, знаний различных учебных дисциплин, с другой – различные формы и способы передачи обучающимся данных знаний. Так, целостное представление о мире и человеке в нем формируется на пересечении таких дисциплин, как психология, культурология, философия, социология, политология, религия, искусство, филология, журналистика и др. Формы же организации обучающего процесса могут быть совершенно различными – от традиционных лекционных занятий и изучения основной и специализированной литературы, до открытых дискуссий, проведения фокус-групп и тренингов.

Важной составляющей такого интегрированного междисциплинарного подхода является также взаимообучение студентов, которое условно происходит в три этапа:

- начальный этап обучения в вузе – традиционная форма получения знаний (базовые курсы и спецкурсы, преподаваемые в традиционной форме: лекции, семинары, практические занятия и т. д.);
- основной этап обучения в вузе – часть занятий проводится студентами старших курсов (в рамках их педагогической практики) под контролем преподавателей (формы проведения занятий на данном этапе выбираются в зависимости от целей и задач занятия и от контингента обучающихся);
- заключительный этап обучения в вузе – студенты самостоятельно (в сотрудничестве с преподавателями) разрабатывают и проводят занятия для обучающихся младших курсов.

Такой подход способствует, с одной стороны, более осознанному освоению учебного материала в процессе его отбора и самостоятельного изучения при подготовке к занятиям, с другой стороны, более глубокому восприятию данного материала через сопричастность к его формированию и собственный опыт преподавания. Таким образом, своеобразие интегрированного междисциплинарного подхода заключается в создании такой ситуации, которая предрасполагает, настраивает и вызывает у обучающегося внутреннюю потребность деятельности.

На факультете психологии ЮФУ в рамках направлений подготовки «бакалавр», «специалист», «магистр» в реализацию интегрированного междисциплинарного подхода включены такие дисциплины, как «Психология» (для непсихологических факультетов), «Современная теория активной толерантности», «Психологические особенности ценностно-смысловой сферы личности», «Коммуникативные технологии направленной смысловой трансляции», «Педагог-психолог в системе профессиональной деятельности», «Психолого-педагогические исследования в области профилактики девиантного поведения», «Смысложизненные ориентации личности», «Современная теория смысла и смыслообразования», «Психология творчества и креативного развития», «Теория акселерации и ретардации интеллекта» и др.



Обсуждение научно-исследовательских достижений и практических результатов работы студентов проходит во время таких конференций, как научно-практическая конференция «Неделя науки», антитеррористический фестиваль студенческой, научной и творческой молодежи «Мир Кавказу», Фестиваль науки Юга России, а также на различных тематических семинарах, мастер-классах и т. п.

Кроме того, в рамках педагогической практики студенты и магистранты проводят тематические занятия и классные часы по психологии на актуальные для молодежи темы в различных средних общеобразовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования.

Важно отметить особую позицию студента, которую он занимает в рамках данного интегрированного междисциплинарного подхода, являясь одновременно и обучаемым, и обучающим. Двойственность данной позиции – постановка обучающегося в позицию преподавателя – заставляет студентов критически мыслить, приводит к переоценке изучаемого материала не только с точки зрения познания и первичного восприятия, но и со стороны его практической значимости и возможности создания условий для его передачи в педагогическом процессе, возлагает ответственность на студента за то, как будет воспринят и освоен преподаваемый им материал. Здесь необходимо еще раз обратить внимание на такую особенность данной позиции, как «психологическое единство» обучаемого и обучающего. С одной стороны, практически отсутствуют возрастные различия между «преподавателем» и «учеником», с другой – присутствует близость интересов, взглядов и мировоззрения в целом.

Данная позиция дает неоценимый практический опыт обучения. «В классе оказываются дети с разными культурными традициями, стереотипами поведения, что порой препятствует установлению оптимальных взаимоотношений среди учащихся. Психологические проблемы, возникающие у школьников в связи с увеличением разнообразного этнического контингента, встречаются часто, и поэтому существует необходимость в создании и внедрении разнообразных программ на базе государственных учреждений, в том числе образовательных. Наиболее актуально и своевременно начинать работу по преодолению взаимных негативных установок в школе, т. к. именно в школьном возрасте на всю жизнь закладываются модели поведения, формируется отношение к себе и другим, осваиваются различные социальные требования и роли» [4].

Говоря о междисциплинарном подходе к воспитанию молодежи, важно отметить, что наряду с общей информированностью населения о наличии разных культур и национальностей, в Южном федеральном округе остается актуальной проблема национальной нетерпимости, слабого интереса молодежи к культуре и традициям других народов, неспособность видеть проявления национальных особенностей в окружающей действительности. «Поэтому так важно понятие “толерантность”, которое, прежде всего, ориентировано на взаимоуважительные отношения граждан, на сохранение этнического и культурного разнообразия. Оно выступает как приемлемая основа урегулирования социальных и межэтнических



конфликтов, снятия напряженности и достижения взаимоуважения интересов и ценностей всех этносов. Кроме того, в процессе поиска путей примирения и согласия толерантность предполагает «готовность сторон идти на взаимные уступки и самоограничения в сферах, где затрагиваются интересы разных групп и сторон» [4].

Развитие установок антитеррористического сознания, расширение кругозора молодежи, формирование идеологии взаимоуважения и целостной картины мира в рамках интегрированного междисциплинарного подхода происходит в процессе обсуждения и изучения в различных формах (дискуссии, тренинги, фокус-группы и др.) таких вопросов, сформулированных на стыке разных дисциплин, как:

- влияние СМИ на деструктивное поведение молодежи;
- искусство как один из видов творчества, направленный на формирование толерантности и идеологии мира;
- психологические особенности ценностно-смысловой сферы личности представителей различных культур;
- особенности взаимодействия людей, принадлежащих к различным национальным, культурным и религиозным группам;
- коммуникативные технологии текстов и др.

Работа с молодежью по формированию и развитию установок антитеррористического сознания включает в себя несколько этапов. Рассмотрим более подробно основные из них.

Как известно, бессознательное стремление к внутреннему равновесию в зависимости от тяжести кризиса может принимать всевозможные патологические формы: от самоагрессии до террора. Сегодня терроризм рассматривается как порождение глобализации, ее естественное отражение. Мы выделяем два направления агрессивного, экстремистского, террористического воздействия – внешнее и внутреннее.

В настоящее время основной поток сведений о внешнем мире субъект получает через средства массовой информации. Именно СМИ являются распространителем информации о происходящих в мире событиях, задают тон общественным нормам, моделям поведения и образу жизни общества в целом. СМИ выступают мощнейшим фактором воздействия на картину мира, как отдельного человека, так и общественных групп в целом.

Стремление привлечь как можно большую аудиторию, создать сенсацию, легкая доступность экстремистских материалов ведет к косвенной пропаганде экстремизма и терроризма через СМИ (телевидение, радио, пресса, Интернет) и вызывает рост экстремистских настроений в обществе.

Далее для обсуждения студентам предлагается вопрос: «Какие, на Ваш взгляд, телепередачи, периодические издания или рубрики в них, гляцевые (гламурные) журналы демонстрируют и подталкивают прямо или косвенно к деструктивному поведению? Каким образом это происходит? Чьи чувства, интересы, ценности затрагиваются? Какой результат хотят получить СМИ?»



Подростки и молодежь, в силу возрастных, психологических и физиологических особенностей относятся к группе, легко подверженной внешним идеологическим – террористическим и экстремистским – воздействиям. Именно они представляют собой группу риска, склонную к агрессивно-экстремистским действиям. Представители данной группы характеризуются такими психологическими особенностями, как максимализм и нигилизм, радикализм и нетерпимость, мировоззренческая неустойчивость и непримиримость, неудачи в поиске самоидентичности и склонность к групповому поведению, которые при определенных жизненных условиях и наличии питательной среды могут выступать пусковым механизмом их антисоциальной активности. Подверженность чужому мнению (лидера референтной группы, Интернет-сообщества и т. п.) часто приводит к тому, что молодежь и подростки становятся активными участниками различного рода деструктивных организаций и как результат – участниками различных конфликтов и противоправных действий.

Деструктивным поведением называют такое поведение, которое не соответствует нормам и ролям и направлено на радикальное неприятие альтернативных точек зрения. Существуют разные мнения ученых о точке отсчета (норме). Одни предпочитают использовать экспектации (ожидания) соответствующего поведения, другие – аттитуды (эталоны, образцы) поведения, третьи – идеи (взгляды).

Экстремизм и терроризм являются одними их наиболее крайних форм проявления деструктивного поведения. По мнению ученых, они также являются звеньями цепочки взаимосвязанных понятий: радикализм – экстремизм – фанатизм – терроризм.

Несмотря на то, что общество стремится найти новые пути развития, люди по-прежнему стремятся объединиться в группы с какой-либо единой идеей. Наиболее явной причиной чаще всего выступает этнос, религия или некие общие иррациональные мифы единения.

Молодежный экстремизм посредством неформальных молодежных объединений пытается сегодня внести свои изменения в общество и его устои, выражая пренебрежение к действующим в нем правилам и нормам поведения и к закону в целом. Это свидетельствует о недостаточной социальной адаптации и развитии асоциальных установок сознания молодежи. «Генезис формирования антитеррористического восприятия визуального, смыслового, вербального ряда личности напрямую зависит от таких факторов как образование, возможности самореализации в современной жизни, воспитание, мироощущение, от общества, окружающего данную личность» [5].

Как указывают Ж. Ю. Кара и Е. В. Омельяненко, «проблема самоопределения и «обретения себя» не может существовать независимо от человека. Если данная проблема принимается человеком, если она его волнует, то человек будет принимать какие-либо действия для ее решения. Внутреннее состояние личности и внешний мир неотделимы друг от друга, они воссоздают друг друга. Одна часть проблемы находится внутри нас, а другая – во вне. Мы изменяемся, трансформируемся и этот процесс можно и нужно сделать осознанным, подвластным сознательному



намерению и контролю личности. При решении проблемы самоопределения мы проявляем свои способности к обучению, расширению кругозора и осведомленности, обретению нового жизненного опыта, что, в конечном счете, оказывает влияние на наши личностные качества» [5].

На следующем этапе студентам предлагается обсудить вопрос: «Какие виды СМИ (передачи, пресса, журналы, реклама, др.) и как влияют на разную возрастную категорию людей?».

Как подчеркивает Ж. Ю. Кара в своих статьях, влияние искусства и изобразительного искусства, в частности, на общество достаточно велико [4, 5]. Художнику отводится непростая роль путешественника – ответственная роль ведущего в пути жизни. Неоценима и роль искусства в борьбе с терроризмом. Изобразительное искусство, воздействуя цветом, формой, образами, способно формировать нравственную духовную среду. Через восприятие положительных созидających образов в искусстве формируется пространство толерантности, доброжелательного понимания и отношения друг к другу, воспитывается уважение и любовь к человеку.

Далее студентам предлагаются к обсуждению следующие вопросы: «Какое значение имеет искусство лично для Вас? На что Вы обычно обращаете внимание, когда смотрите на художественные полотна, слушаете музыку, видите танцы и т. д.? Вам ближе, понятнее проявления искусства, отражающие культурное наследие, близкое Вам? Как Вы воспринимаете искусство других стран, культур, религий?»

В категории толерантность можно выделить несколько аспектов – это уважительная и объективная позиция, как по отношению к тем, чьи мнения, поступки, раса, религия и т. д. отличны от наших собственных, так и к мнениям и поступкам, отличным от наших собственных; активный интерес к идеям, мнениям, поступкам, чуждым нашим собственным. Конструкты этничности, отраженные в разнообразии культур, содержат в себе ценности и стереотипы этих культур. Их интерпретация тесно связана с менталитетом народа. Знание ценностей и стереотипов определенного культурного сообщества способствует формированию толерантного сознания личности. Все это можно изучать, понимать, принимать через образы, воспринимая информацию, отраженную в искусстве. Важным фрагментом толерантного сознания личности являются такие базовые оппозиции, как «любовь-ненависть», «счастье-несчастье», «друг-враг», «свой-чужой», «родина-чужбина».

Знание как общих, так и различных черт в оценке разными культурными сообществами данных базовых оппозиций способствует формированию толерантности, развитию установок антитеррористического сознания личности.

Вопрос о том, какой вид искусства более активно способствует развитию духовности, не имеет однозначного ответа.

При невербальной коммуникации социально значимая информация передается главным образом через зрительный образ. Миссия искусства, одно из величайших его предназначений – это созидание мира. Искусство – это способ общения с окружающими вне зависимости от их расовой и религиозной принадлежности. В своих произведениях художники стремятся передать «божественное»



в искусстве – пейзажи и натюрморты полны радости жизни, с портретов смотрят на нас, зрителей, лица, наполненные любовью и счастьем. И зрители, приобщаясь к видению художника и его радости, проникаются любовью и верой в возрождение и преображение.

Актуально в этой связи звучит мнение Л. Н. Толстого, в котором он определил искусство как «способ непрямой коммуникации между людьми». В статье «Понятие искусства» И. Ильин рассматривает предназначение художника как служение. Он говорит о том, что искусство – это служение и радость. Художник, создающий в своем произведении новый способ жизни и подаривший созерцающим эту незаслуженную радость, несет в себе радость. Но понимают ли люди, что такое служение и радость? Помнят ли ныне об этом народы, мятущиеся и соблазняемые в духовной смуте?

Искусство позволяет художнику, музыканту, танцору обратиться через свое произведение к миру. Автор может сознательно и с определенными целями работать над созданием своего послания человечеству, которое выступает как средство невербальной, образной коммуникации.

Образовательную среду вуза можно рассматривать как наиболее продуктивную среду взаимодействия личности и общества, пересечения частных и общественных интересов, приобщения к общемировым и формирования личных ценностей, порождения личностных смыслов и принятия определяющих дальнейшую перспективу жизненно-важных решений молодым поколением страны.

Как отмечает Л. Ю. Крутелёва, «проблема смысла и смыслообразования тесно связана с процессом обучения, поскольку юность – это один из наиболее сензитивных периодов развития человека, период критического мышления, проверки устоявшихся норм и правил и активного исследования и создания нового. Именно в этот период происходит интенсивное смыслообразование, рождение новых смыслов и пересмотр старых; проверка уже устоявшейся системы ценностей; формирование новых точек зрения и подтверждение старых истин» [7, с. 17].

По мнению И. В. Абакумовой и Л. Ю. Крутелёвой, большая эффективность образования может быть достигнута при подходе к обучающемуся с точки зрения его смысложизненной концепции, т. е. системы его индивидуальных ценностей и смыслов. «В связи с тем, что у разных людей преобладает разная познавательная направленность, система смыслообразования, лежащая в основе выбора приоритета ценностей, имеет определенную специфику, которую нужно и важно уметь выделять и учитывать для подбора наиболее эффективной или изменения уже используемой методики обучения» [7, с. 34]. Продолжая свою мысль, И. В. Абакумова и Л. Ю. Крутелёва отмечают, что «от того, какие именно смыслообразовательные стратегии использует студент при изучении того или иного учебного предмета, является ли этот предмет значимым для него, т. е. входит ли он в его систему смысложизненных ценностей, зависит эффективность образования в целом и усвоение данного предмета в частности». Таким образом, при формировании установок антитеррористического сознания необходимо исходить



из особенностей смыслообразования молодежи, т. е. учитывать структуру их смысложизненной концепции, а именно: состав смысложизненных ценностей, смысловых диспозиций и смысловых конструктов, непосредственно влияющих на формирование смыслообразующего мотива, смысловых установок и личностных смыслов в каждой конкретной деятельности. При этом говорить о сформированности установок антитеррористического сознания у молодежи можно только тогда, когда антитеррористические – гуманитарные – ценности станут частью смысложизненных ценностей личности.

В этой связи важным является исследование со студентами следующих вопросов: «Вы задумывались о Вашей цели в жизни? Кто повлиял и что повлияло на формирование Вашего мировоззрения (какие люди, книги, произведения искусства и т. п.)? Как часто Вам приходится делать жизненный выбор? Кому Вы приписываете ответственность за свой выбор? Когда предстоит сделать важный жизненный выбор, на какие ценности Вы опираетесь?».

В процессе совместного обсуждения этих вопросов необходимо обратить внимание студентов на то, что среди факторов, влияющих на формирование экстремистских и террористических убеждений, выделяют историческую, национальную, культурную, социальную и материально-бытовую специфику среды, причем особая значимость приписывается именно культурной специфике среды, хотя данное разделение достаточно условно.

Здесь необходимо обсудить со студентами такие вопросы, как: «Насколько важно знать особенности других национальностей, религий, культур? Эти знания необходимы только для представителей своего региона? Откуда можно почерпнуть информацию? Каким образом можно рассказать другим людям об особенностях своей культуры? Как наладить взаимопонимание с представителями других культур различных возрастных групп?».

Как пишет Л. Ю. Крутелёва, «культура – это главное богатство, накопленное человечеством за весь период его существования. Человек не может существовать без культуры, потому что сама принадлежность к человеческому роду уже означает передачу определенных культурных норм и ценностей ее представителям» [8]. В своем исследовании А. М. Лобок указывает на то, что «человек прирожден той или иной культуре, той или иной культурной целостности, той или иной культурной реальности, а значит, оказывается прирожден некоему полю смыслов, пронизывающих эту культурную целостность, эту культурную реальность» [10, с. 82–83].

Д. А. Леонтьев, говоря об усвоении человеком культурных ценностей, отмечает, что «селекция, присвоение и ассимиляция индивидом социальных ценностей опосредуется его социальной идентичностью и ценностями референтных для него малых контактных групп, которые могут выступать как катализатором, так и барьером к усвоению ценностей больших социальных групп, в том числе общечеловеческих ценностей» [9, с. 231].

Смыслы, транслируемые культурой, в которой развивается человек, усваиваются им на уровне неосознаваемых смысловых установок, т. е. входят в высшие структуры



смысловой саморегуляции личности. «Эти неявные установки и ориентиры культуры создают своеобразную смысловую размерность человеческой жизни, накладывают на человеческую жизнь ее смысловой масштаб» [10, с. 82–83]. Таким образом, как отмечает Л. Ю. Крутелёва, «система ценностно-смысловых ориентаций человека является побудителем его активности, задавая вектор движения в виде конкретных жизненных целей и определяя приемлемые формы их реализации. Индивидуальные смысловые образования личности определяют в различных жизненных ситуациях предпочтение личностью той или иной смысложизненной стратегии, особенности которой влияют на ее успешность в различных сферах деятельности, а также на особенности ее самоактуализации и самореализации» [8].

Следует отметить, что глобальной проблемой взаимодействия, как на уровне отдельно взятого человека, так и на уровне всей культуры в целом, является проблема понимания смыслов Другого. Человек присваивает смыслы окружающей среды посредством интериоризации культуры, при этом одновременно творчески изменяет ее, проявляя свою неповторимую индивидуальность. Итериоризацию смыслов окружающего мира и одновременную трансляцию собственных смыслов можно рассматривать как единый процесс связи человека с миром.

С учетом глобальных мировых процессов и изменений в общественной жизни и культуре отдельных народов сегодня можно утверждать, что происходящие в обществе процессы системно влияют на внутренний мир и сознание человека: изменяется образ мышления человека и, как результат, изменяется его картина мира, его мировоззрение, его жизненная позиция и его образ жизни.

Картина мира, мировоззрение, смысложизненные ценности составляют основу смысложизненной концепции личности и определяют ее жизненную позицию и образ жизни. И именно они определяют содержание сознания каждой отдельной личности. Психологическое здоровье общества напрямую зависит от содержания сознания каждой отдельной личности, т. е. оно определяется смысложизненными ценностями различных групп населения, которые детерминируют их отношение к жизни, своему прошлому и будущему.

Здесь следует также отметить, что главной особенностью современного образовательного пространства является его поликультурность – «оно дает возможность для пересечения смысловых полей всех субъектов образовательного процесса, как преподавателя, так и обучающихся, во время которого происходит взаимонаправленный процесс наложения, сравнения, принятия или отвержения смыслов другого, т. е. процесс адаптации смысловых матриц участников взаимодействия к общему полисмысловому образовательному пространству» [8].

Далее студентам предлагается задуматься над такими вопросами, как: «Насколько важна коммуникация? Какие виды коммуникации существуют? Как “коммуницируют” разные возрастные группы, национальности, культуры? Имеют ли студенты предпочтения к какому-либо виду коммуникации?».

Обсуждая эти вопросы, лучше всего использовать междисциплинарный подход, рассматривая коммуникацию с точки зрения философии, методологии,



лингвистики, социологии, психологии и других наук. При работе студентов на стыке разных дисциплин стимулируется их познавательная активность, личностный рост, актуализируются и оформляются их собственные ценности и т. д.

Далее в контексте основной профессиональной деятельности студентам предлагается разработать и провести в школах г. Ростова-на-Дону психологические занятия для школьников. Занятия обычно проводятся под руководством ведущих преподавателей кафедры общей психологии и психологии развития факультета психологии ЮФУ в различных формах: традиционные лекционные и семинарские занятия, фокус-группы, дискуссии, тренинги и др. Формой отчета студентов о проведенных занятиях, как уже указывалось выше, является их участие в различных фестивалях, научно-практических конференциях, тематических семинарах, мастер-классах и т. п.

Антитеррористические фестивали студенческой, научной и творческой молодежи «Мир Кавказу» проводятся на базе факультета психологии ЮФУ с участием других молодежных и образовательных организаций с 2009 г. Их основной целью является «формирование толерантности, понимания национально-культурных особенностей других людей, что возможно через общение студентов, представляющих различные регионы ЮФО, когда, встретившись друг с другом, мы сможем лучше узнать историю и культуру всех народов нашего Южного федерального округа» [3].

Первое отчетное участие студентов проходило на фестивале в октябре 2009 г. Идеи и мероприятия, представленные нашими студентами на данном фестивале в рамках таких направлений, как «Многоликий Юг», «Единство непохожих», «Терроризму – НЕТ!», отражали его цель – повысить интерес студенчества к проблеме снижения террористической активности в Южном федеральном округе РФ, побудить участников фестиваля активно включиться в обсуждение этой темы и выработать конкретные предложения по противодействию идеологии экстремизма и терроризма.

В рамках фестиваля «Мир Кавказу», направления «Единство непохожих» студентами факультета психологии ЮФУ под руководством доцентов Ж. Ю. Кара, Л. Ю. Крутелёвой были организованы и проведены психологические занятия со школьниками г. Ростова-на-Дону на тему «Что такое толерантность». При подготовке к данным занятиям студентам потребовалось адаптировать свои психологические занятия для демонстрации на фестивале, сопоставить теоретический и практический материал, который они усваивали на учебных занятиях в вузе, и трансформировать его с учетом конкретного возраста и конкретной темы психологического занятия. Одной из составляющих данных занятий была связь вербальной и невербальной коммуникации при соединении двух направлений – психологии и искусства. В ходе совместной работы школьники, студенты и преподаватели отмечали, что образ, который создается в художественном произведении, несмотря на различие в приемах его представления, всегда социально значим, а сила воздействия



искусства и его социальная значимость не подлежит сомнению. По результатам занятий был проведен круглый стол и выставка рисунков.

На следующем антитеррористическом фестивале студенческой, научной и творческой молодежи «Мир Кавказу» в сентябре 2010 г. работы студентов были представлены в двух секциях:

- круглый стол «Использование возможностей сегмента открытой информации международного банка данных по противодействию терроризма»,
- творческая мастерская «Творческая среда как фактор формирования негативного восприятия идеологии терроризма и экстремизма».

На этом фестивале основными целями в рамках интегрированного междисциплинарного подхода к формированию и развитию установок антитеррористического сознания в молодежной среде были, с одной стороны, продолжение работы студентов со школьниками, как новым поколением, идущим на смену студентам, с другой стороны, формирование отношения самих студентов к проблеме терроризма и экстремизма. Студенты провели психологические занятия, целью которых было изучение отношения школьников к проблеме терроризма и экстремизма на Северном Кавказе и формирование гуманитарных ценностей у подрастающего поколения. При помощи различных изобразительных материалов школьники продемонстрировали отрицательное отношение к данной проблеме, а также стремление к миру и взаимодействию друг с другом. По результатам проведенных занятий была проведена выставка рисунков и круглый стол, на котором студенты обсудили проделанную работу.

В 2011 г. в рамках антитеррористического фестиваля студенческой, научной и творческой молодежи «Мир Кавказу» студенты разрабатывали и представляли свои работы в рамках «Лучший молодежный сайт антитеррористической направленности». Оценивая представленные студентами сайты, учитывались следующие критерии:

- целевая аудитория сайта (возраст, культурная, религиозная, национальная, социальная ориентация сайта);
- особенности информации, представленной на сайте;
- особенности воздействия на ценностно-смысловую сферу личности;
- удобство работы с сайтом и др.

В 2012 г. фестиваль студенческой, научной и творческой молодежи «Мир Кавказу» получил более широкое распространение. В его работе приняли участие школьники, студенты разных факультетов и учебных заведений ЮФО, а также дошкольники. Кроме того, в работе данного фестиваля приняли участие преподаватели различных факультетов и учебных учреждений (дошкольных, средних специальных, высших и дополнительного образования), а также представители администрации различных областей Южного Федерального Округа и Северного Кавказа (Армения, Азербайджан).

В своем отчете о работе на данном фестивале Б. С. Остапенко отмечает, что «не случайно затрагивался вопрос духовности, поскольку как раз понятие терпимости



является духовным принципом. А значит, и толерантность, если представлять ее как духовное явление, также можно сопоставить с уровнем духовного развития, в том смысле, что недостаточно ее простого понимания, но есть необходимость ее осознания как таковой и применения в деятельности. Духовные принципы как некий феномен и основа личности не могут сформироваться путем простого прочтения книг или учебников. Это целый комплекс духовных тренировок и практик, способность пребывания в отношениях с людьми, уровень самоосознания и осознания окружающей действительности. Это огромный труд работы над собой, умение чем-то жертвовать и идти наперекор своим устоявшимся принципам» [11, с. 371].

Студентами были затронут такой вопрос, как «правосознание». В процессе обсуждения они отметили, что «наличие правосознания – это представления о законе не как о карающем факторе, но как о морально-нравственном носителе... «Я выкину мусор в урну, не потому, что меня накажет закон, а потому, что так принято в обществе, в котором я живу»». Подводя итог, студенты констатировали, что, к сожалению, «уровень правосознания в нашей стране достаточно низкий. При этом уголовные законы у нас больше карающие, чем помогающие личности исправляться» [11, с. 371].

Участники круглого стола особо подчеркнули, что у каждой нации есть свой менталитет, который имеет свои отличительные особенности и основан на духовности народа. При этом отмечалось, что наиболее прямой путь к духовности лежит через творчество и искусство. Активность студентов различных специальностей (психологи, философы, социологи, искусствоведы, дизайнеры и др.) в обсуждении вопросов восприятия терроризма в искусстве, понятия арт-терроризма свидетельствует об остроте заявленной проблемы.

Также студенты и преподаватели посредством виртуальной выставочной экспозиции, викторины и психологических упражнений обратили внимание на крайние формы социального протеста в изобразительном искусстве в историческом контексте и на современном этапе в таких формах, как инсталляция, перформанс, граффити, и т. д. «Арт-террор как социально-политическое явление проявляется в результате столкновений негативных интересов “творца” и общества, заключается в нарушении безопасности, как личности, так и общества в целом, сопряженной с угрозой его применения для устрашения населения с целью оказания давления» [2].

По результатам антитеррористического фестиваля студенческой, научной и творческой молодежи «Мир Кавказу» 2012 г. интегрированный междисциплинарный подход получил свое дальнейшее распространение в Краснодарском государственном университете культуры и искусств. Так, студенты факультета дизайна открыли для себя новый взгляд на изучаемые профилирующие дисциплины сквозь призму психологической науки, отмечая, что современное искусство – это сложная деятельность, которая сегодня предполагает, помимо навыков творческого мышления, определенное видение мира и готовность действовать внутри возникающих проблемных полей. Созданное междисциплинарное пространство



помогает сформировать целостную картину мира, развить широкий кругозор и вместе с ним и антитеррористическое сознание у молодежи.

Подводя итог, необходимо еще раз обратить внимание на следующие ключевые моменты.

На факультете психологии ЮФУ с 2008 г. в обучающий процесс внедряется интегрированный междисциплинарный подход к формированию и развитию установок антитеррористического сознания молодежи, который представляет собой синтез психологии, культурологии, философии, социологии, политологии, искусства, филологии, журналистики, истории и др.

В рамках данного подхода используются различные формы работы: дискуссии, тренинги, фокус-группы и др. Одной из главных особенностей интегрированного междисциплинарного подхода является самостоятельная работа студентов и их взаимообучение, а также работа с подрастающим поколением (дошкольники и школьники).

Кроме того, в этом подходе акцент сделан на развитие творческой активности студентов. «Творчество является мощным инструментом в борьбе с идеологией терроризма и экстремизма и находится на противоположном полюсе разрушений, конфликтов, войны. Находясь в творческой среде, у человека происходит формирование собственной толерантной жизненной позиции» [12, с. 311].

### **Литература**

1. *Абакумова И. В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (психолого-дидактический подход). – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003. – 480 с.
2. *Алексеева И. В., Лопасова Е. В., Василенко П. Г.* Экстремизм через искусство – ART-террор // *Материалы антитеррористического фестиваля студенческой, научной и творческой молодежи «Мир Кавказу»* (Ростов н/Д, 12–14 ноября 2012 г.). – М.: КРЕДО, 2013.
3. Антитеррористический фестиваль студенческой, научной и творческой молодежи «Мир Кавказу». – URL: <http://mirkavkazu.sfedu.ru>
4. *Кара Ж. Ю.* Потенциал толерантности при обучении изобразительному искусству // *Материалы научно-практической конференции «Противодействие идеологии экстремизма и терроризма в рамках реализации государственной молодежной политики»* (Ростов н/Д, 12–14 октября 2009 г.). – Электрон. текстовые, граф., зв. дан. и прикладная прогр. (22 Мб). – М.: КРЕДО, 2009. – Вып. 1. – С. 314–317.
5. *Кара Ж. Ю., Омельяненко Е. В.* Творческая среда как созидующее пространство формирования антитеррористического мировоззрения // *Материалы антитеррористического фестиваля студенческой, научной и творческой молодежи «Мир Кавказу»* (Ростов н/Д, 12–14 ноября 2012 г.). – М.: КРЕДО, 2013.
6. *Крутелёва Л. Ю.* Психологические особенности развития молодежи в полиэтнической образовательной среде // *Материалы научной конференции,*



- приуроченной к 40-летию юбилею факультета психологии МГУ «Психология перед вызовом будущего» (Москва, 23–24 ноября 2006 г.). – М.: Изд-во МГУ, 2006. – 484 с. – С. 451–453.
7. *Крутелёва Л. Ю.* Психологические особенности смысло-жизненных стратегий студентов разной познавательной направленности, изучающих иностранный язык: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2005. – 222 с.
  8. *Крутелёва Л. Ю.* Психологические особенности трансляции смыслов в поликультурном образовательном пространстве // Материалы IV Национальной научно-практической конференции «Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение» (Москва, 13–15 декабря 2007 г.). – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2007. – 450 с. – С. 28–29.
  9. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
  10. *Лобок А. М.* Антропология мифа. – Екатеринбург: Отд. образов. администр. Октябрьского р-на, 1997. – 668 с.
  11. *Остапенко Б. С., Крутелёва Л. Ю.* О роли психологии в формировании духовности и толерантного сознания в Молодежной среде: взгляд изнутри // Материалы анти-террористического фестиваля студенческой, научной и творческой Молодежи «Мир Кавказу» (Ростов н/Д, 12–14 ноября 2012 г.). – М.: КРЕДО, 2013. – С. 371.
  12. Развитие творческих способностей: технологии интегрированного воздействия / под ред. И. В. Абакумовой, Ж. Ю. Кара– М.: КРЕДО. – 2012. – 315 с.
  13. *Abakumova I. V.* Assessment of Efficiency of Technologies of Development of Antiterrorist Ideology Among the Youth // The 13th European Congress of Psychology. In: the 13th European Congress of Psychology, 9–12 July 2013. Poster abstracts. Stockholm, 2013.
  14. *Kara Zh. Ju., Abakumova I. V.* Creativity as Means of Forming Tolerance // The 13th European Congress of Psychology. In: the 13th European Congress of Psychology, 9–12 July 2013. Poster abstracts. Stockholm, 2013.
  15. *Kruteleva L. Ju.* Cognitive Orientation of a Person as a Component of Life-Sense Strategies // The 13th European Congress of Psychology. In: the 13th European Congress of Psychology, 9–12 July 2013. Poster abstracts. Stockholm, 2013.
  16. *Kruteleva L. Ju.* Stereotypes and Social Attitudes of the Modern Youth // The 13th European Congress of Psychology. In: the 13th European Congress of Psychology, 9–12 July 2013. Oral presentations. Stockholm, 2013.
  17. *Kruteleva L. Ju., Abakumova I. V.* Life-sense Strategies as a Motivational-dynamic Characteristic of a Person // V Congress of the Russian Psychological Society 14–18 February (Moscow) / Procedia – Social and Behavioral Sciences, Vol. 86, 10 October 2013, P. 35–41.
  18. *Kruteleva L. Ju., Abakumova I. V.* Tolerance in the Structure of Life-Sense Strategies of the Modern Youth // The 13th European Congress of Psychology. In: the 13th European Congress of Psychology, 9–12 July 2013. Poster abstracts. Stockholm, 2013.



19. Kruteleva L. Ju., Abakumova I. V., Kara Zh. Ju. Characteristic Features of Transformation of Life-sense Orientations of Emigrants // V Congress of the Russian Psychological Society 14–18 February (Moscow) / Procedia – Social and Behavioral Sciences, Volume 86, 10 October 2013, P. 267–270. – URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813026931>



Левшина А.А.

## Мотивационно-смысловая основа участия молодежи в добровольческой деятельности

*Статья посвящена анализу европейских исследований мотивационно-смысловой сферы молодых людей, участвующих в добровольческой деятельности. Приводится авторское исследование мотивационно-смысловой сферы молодежи, в котором приняли участие представители политических, добровольческих, религиозных молодежных общественных организаций, авторы собственных добровольческих проектов, а также студенты ЮФУ, не вовлеченные в деятельность подобного рода – молодые люди в возрасте от 14 до 30 лет, общее число – 160 человек, из них 96 девушек и 64 юноши.*

*Подводя итоги проведенного анализа результатов диагностики, автор резюмирует, что гипотетическое предположение о возможности выявления смысловых стратегий молодежи, различающейся по степени включенности в общественную деятельность, удалось реализовать на практике. Также были сформированы симптомокомплексы по каждому из выделенных типов личности, которые позволяют определить особенности молодежи и впоследствии разработать методы социально-психологической поддержки для каждого из типов организаций.*

**Ключевые слова:** молодежь, социальная активность, волонтеринг, общественно-политические организации, мотивационно-смысловая сфера.

На сегодняшний день в странах Западной Европы накоплен значительный опыт организации добровольческих движений и распространения волонтеринга в молодежной среде. Являясь значимой составляющей общественной жизни, волонтеринг также представляет собой активно разрабатываемую научную проблему. Так, в Великобритании существует целый институт, занимающийся изучением этого социального явления. Анализ исследований и опыта организации волонтерского движения в Европе может стать важным шагом на пути разработки соответствующей программы социально-психологического сопровождения молодежи в России.

В современном обществе добровольцы очень востребованы, и на них возлагаются большие надежды. Ожидается, что успешное вовлечение молодежи в волонтерскую деятельность улучшит ее социальные навыки, укрепит социальную сплоченность, будет способствовать интеграции «неблагополучной» молодежи, снизит уровень преступности и антисоциального поведения. Предметом исследования Марка Хутина (Mark Hutin), проведенного в Институте исследований добровольчества в 2006–2007 гг., было изучение мотивов, побуждений и результатов деятельности молодых волонтеров Англии.

В ходе исследования было установлено, что 57 % опрошенных молодых людей принимали участие в добровольческой деятельности. При этом наиболее популярным местом работы волонтера были учебные заведения различного уровня,



а наиболее популярным занятием – организация и проведение праздников. Большинство респондентов указало, что желание улучшить порядок вещей и помочь другим было главным мотивирующим фактором. Почти все опрошенные отзывались позитивно о своем волонтерском опыте [6].

В рамках другого исследования, проведенного в этом же институте, был проведен более глубокий анализ мотивов добровольческой деятельности и оценка влияния волонтерского труда на развитие личности. В ходе исследования было выяснено, что большинство студентов имели опыт работы волонтером до поступления в вуз. Наиболее распространенными мотивами были желание помочь, приобрести новых знакомых, добавить положительную статью к своему резюме. Кроме того, было установлено, что добровольчество непосредственно развивает навыки межличностного общения, необходимые при трудоустройстве: коммуникативные способности, умение работать в команде, социальные навыки. Вместе с тем, у добровольца косвенно развиваются специфические навыки, например, технические, или «потенциал заработка» (K. Donahue, J. Russell) [2].

К схожим выводам пришла и исследовательская группа Национального центра координации и связей с общественностью (National Centre for Public Engagement), изучавшая роль волонтеринга в жизни студентов высших учебных заведений, а также результаты деятельности студенческих добровольческих организаций. Авторы исследования утверждают, что занятия волонтерингом оказывают благотворное влияние, как на самих студентов-добровольцев, так и на широкую общественность. С целью повышения результатов вклад каждого молодого волонтера рекомендуется отмечать и поощрять.

Другим масштабным исследованием студентов-волонтеров была исследовательская работа Клер Холдсворф (Clare Holdsworth) «Студенты-волонтеры в национальном контексте» (Student Volunteers. A national profile), реализованная в рамках двух организаций – «Добровольчество Англии» (Volunteering England) и упоминавшегося ранее Института исследований добровольчества. В исследовании приняли участие студенты всех уровней обучения: от момента поступления в вуз и вплоть до окончания магистратуры. В ходе исследования было установлено, что 15 % новичков являлись членами благотворительных организаций еще до поступления в вуз. Рейтинг волонтерской активности был самым высоким у студентов медицинских, стоматологических и социальных профессий. Студенты, принадлежащие к этническим меньшинствам, студенты-инвалиды и студенты, имеющие обязательства по уходу за кем-то из родных, также продемонстрировали высокий уровень добровольческой активности. Самым низким этот показатель был у обучающихся естественным и техническим наукам, строительству и планированию. Для большинства респондентов главной причиной занятия волонтерингом было желание помочь окружающим. Однако для младших студентов, студентов естественных наук и студентов мужского пола было характерно выделять в качестве основного мотивирующего фактора «новые знакомства» [4].



В контексте взаимовлияния высшего образования и добровольческой деятельности было проведено исследование Тайгер де Суза (Tiger de Souza). Им был рассмотрен такой аспект добровольческой деятельности, как спортивный волонтеринг и влияние на него высшего образования. Исследователем было установлено, что привлечение студентов и людей с высшим образованием повышает качество волонтерской деятельности, а для них это часто становится фактором последующего профессионального роста. Автор заканчивает статью размышлением о том, что сегодняшние инвестиции в студенческое спортивное волонтерство смогут позитивно повлиять на новые поколения волонтеров завтра [7].

В работе Катрин Гаскин (Katherine Gaskin) анализируются и обобщаются литературные данные об отношении молодежи к добровольческой работе и их участии в общественной деятельности. Автор отмечает, что в начале 2000-х гг. обстановка с добровольческой активностью в Европе ускоренно менялась. Трудовое законодательство начало пропагандировать волонтерскую деятельность как центр развития демократического общества, что способствовало увеличению числа добровольцев [3].

Между тем в зарубежных исследованиях общественной активности молодежи встречается мнение, что современный мир с его ориентацией на индивидуалистические потребности и конкуренцию неминуемо будет способствовать разрушению волонтеринга как социального явления. Однако Лесли Хустинкс (Lesley Hustinx) опровергает мнение о том, что культурный процесс «индивидуализации» является угрозой добровольческой активности молодежи. На примере изучения бельгийского агентства, организующего международные трудовые лагеря, автор показывает, как добровольчество может помочь молодежи управлять своей свободой и сделать успешный жизненный выбор. Работа в международном трудовом лагере может не только стимулировать личностное развитие (в данном случае через контакт с другими культурами), но и уменьшить неуверенность, которую испытывают молодые люди в своей будущей карьере [5].

Современные молодые волонтеры имеют некоторые черты, которые, казалось бы, не должны быть у добровольца: они не преданы определенной добровольческой организации, избирательны к тому, чем занимаются и ожидают получить личные выгоды. Однако автор считает, что можно продуктивно скомбинировать такое «потребительское» отношение волонтера с искренним чувством единства, отождествлением себя с основными заповедями добровольческой организации и подлинной приверженностью своей работе. Учет интересов и потребностей волонтеров в организации их деятельности поможет обеспечить благоприятное развитие добровольчества, в противовес традиционным способам организации труда.

Приведенные исследования позволяют составить целостную картину волонтеринга как социального явления: определить мотивы и цели участия в данной деятельности, выявить потенциальных волонтеров, наметить основные направления деятельности. Молодежные общественные организации



являются мощным социальным ресурсом, но для того, чтобы этот ресурс начал функционировать, необходима разработка специализированных программ, которые, в свою очередь, могут быть построены на основании исследования мотивационно-смысловой сферы участников общественных организаций различной направленности.

В 2007–2011 гг. в г. Ростове-на-Дону было предпринято исследование смысло-жизненных стратегий активного социального поведения молодежи. В проведенном исследовании приняли участие молодые люди в возрасте от 14 до 30 лет, общее число – 160 человек, из них 96 девушек и 64 юноши. Респонденты были условно разделены на две категории: те, которые являются членами общественных организаций, и те, которые ими не являются. При этом обе категории по итогам анкетирования были также поделены на несколько групп. Первая категория, члены общественных организаций, были поделены на три группы по характеру организаций: политические, религиозные и добровольческие. Группа общественно-политических организаций была представлена членами двух организаций, представляющих различные политические блоки: Ростовское региональное отделение Всероссийской общественной организации «Молодая гвардия Единой России» и Союз коммунистической молодежи. Респондентами группы общественно-религиозных организаций стали представители двух христианских конфессий: православные христиане (Молодежный отдел Ростовской Епархии «МОРЕ», сестры милосердия различных приходов г. Ростова-на-Дону) и протестанты (общественно-религиозная организация церкви Евангельских Христиан Баптистов «Подростковый Клуб “Большая Перемена”»). В третью группу вошли волонтеры, не принадлежащие к конкретным организациям и члены общественных организаций неполитического и нерелигиозного характера, в числе которых: «Молодые медики Дона», «Dance for life», «Юные журналисты» и др. Молодые люди, не участвующие в общественных движениях, были отобраны из числа студентов 3–4 курсов Южного федерального университета (факультет психологии, химический и исторический факультеты). Экспериментальной группой стали участники формирующего эксперимента – выпускники проекта «Шаг в психологию» и участники молодежного клуба «Добровольческая служба» Центра по работе с одаренными детьми «Дар» Дворца творчества детей и молодежи г. Ростова-на-Дону.

Диагностика смысловой сферы молодежи различной степени включенности в общественную деятельность была проведена при помощи шести диагностических методик, направленных на выявление направленности личности, оценку мотивационной сферы, смысло-жизненных и ценностных ориентаций («Мотивация одобрения», «Мотивация достижения», «Мотивация успеха и боязнь неудачи», «Ориентационная (ориентировочная) анкета», «Тест смысло-жизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева и «Ценностные ориентации» М. Рокича). При анализе результатов диагностики были выделены семнадцать шкал. С целью выявления смысло-жизненных стратегий участников общественных организаций нами был проведен статистический анализ полученных данных по критерию Манна-Уитни.



Анализ выявленных межгрупповых различий по каждой шкале позволил установить наличие достоверных особенностей смысловой сферы каждой из групп исследования.

По результатам проведенной диагностики были составлены симптомокомплексы личностных особенностей различных групп молодежи, участвующих в общественной деятельности. В основу было положено статистическое определение среднего значения с учетом доверительного интервала.

### **Доброволец**

*Мотивационная сфера личности* носит смешанный характер: характерно ситуативное реагирование то с доминированием стремления избежать неудачи, то с мотивацией на успех.

Доминирующий тип *направленности личности* – направленность на дело. Данный тип направленности характеризуется заинтересованностью личности в решении деловых проблем, ориентацией на деловое сотрудничество. Главная цель для личности – достижение успеха в общем деле.

*Ценностно-смысловая сфера личности* характеризуется довольно высокими показателями по шкалам «процесс жизни», «результат жизни», «локус контроля – жизнь». Такая личность оптимистично воспринимает свое прошлое, настоящее и будущее: прожитую часть жизни считает продуктивной, текущий процесс своей жизни – интересным и наполненным смыслом, будущее считает подконтрольным себе.

Конформистские ценности и ценности принятия других являются доминирующими, что может свидетельствовать о просоциальной личностной направленности, но неготовности занимать лидирующую позицию в обществе.

### **Политик**

*Мотивационная сфера личности* носит смешанный характер: характерно ситуативное реагирование то с доминированием стремления избежать неудачи, то с мотивацией на успех.

Доминирующий тип *направленности личности* – направленность на дело. Личность характеризуется заинтересованностью в решении деловых проблем, способностью отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

*Ценностно-смысловая сфера личности* характеризуется высокими показателями по шкалам «цели в жизни», «локус контроля – Я», «локус контроля – жизнь» и «осмысленность жизни». Данные результаты говорят о целеустремленности человека, представлении о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими представлениями, способности контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в реальность. Среди ценностей доминирующие позиции занимают индивидуалистические и ценности самоутверждения. Обе группы ценностей указывают на амбициозность личности, стремление к власти и достижениям.



### **Религиозный деятель**

*Мотивационная сфера* личности характеризуется доминированием мотивации на успех и высокими показателями мотивации достижения. Человек, начиная дело, при такой мотивации имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе его активности лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность.

У рассматриваемого типа личности доминируют два вида *направленности*: ориентация на общение и ориентация на дело. Совмещение этих видов направленности может говорить о стремлении личности поддерживать отношения с людьми, ориентации на совместную деятельность, деловое сотрудничество.

*Ценностно-смысловая сфера личности* характеризуется высокими показателями по всем шкалам, включая интегральный показатель осмысленности жизни. Доминирующими ценностями являются ценности принятия других и альтруистические ценности, что говорит о чрезвычайной важности добровольческой деятельности, помощи окружающим людям для данного типа личности. Человек для данного типа личности представляет собой наивысшую ценность.

### **Автор проекта**

*Мотивационная сфера* личности характеризуется доминированием мотивации на успех и высокими показателями мотивации достижения. Человек, начиная дело при такой мотивации, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе его активности лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность.

Доминирующий тип *направленности* – ориентация на общение. Для данного типа направленности характерно стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

*Ценностно-смысловая сфера личности* характеризуется высокими показателями по всем шкалам, включая интегральный показатель осмысленности жизни. Доминирующими ценностями являются ценности принятия других и альтруистические ценности; значительно меньше, однако достаточно, чтобы считать характеристикой личности, выражены индивидуалистические ценности. Соответственно, можно предположить, что для данного типа личности характерна ориентация на окружающих людей, оказание им помощи и поддержки посредством личного и профессионального развития.

Подводя итоги проведенного анализа результатов диагностики, можно резюмировать, что гипотетическое предположение о возможности выявления смысловых стратегий молодежи, различающейся по степени включенности в общественную деятельность, удалось реализовать на практике. Также были



сформированы симптомокомплексы по каждому из выделенных типов личности, которые позволяют определить особенности молодежи и впоследствии разработать методы социально-психологической поддержки для каждого из типов организаций.

### **Литература**

1. *Brewis G., Russel J., Holdsworth C.* Bursting the bubble – Students Volunteering and the Community. – URL: <http://www.ivr.org.uk/evidence-bank/evidence-pages/Bursting+the+Bubble+Students+Volunteering+and+the+Community>
2. *Donahue K., Russell J.* PROVIDE Volunteer Impact Assessment. – URL: <http://www.ivr.org.uk/evidence-bank/evidence-pages/PROVIDE+Volunteer+Impact+Assessment>
3. *Gaskin K.* Young people volunteering and civic service. A review of literature. – URL: <http://www.ivr.org.uk/evidence-bank/evidence-pages/Young+People+Volunteering+and+Civic+Service.+A+Review+of+Literature>
4. *Holdsworth C.* Student Volunteers. A national profile. – URL: <http://www.ivr.org.uk/evidence-bank/evidence-pages/Student+Volunteers.+A+National+Profile>
5. *Hustinx L.* Individualization and a new styles of youth volunteering: an empirical exploration. – URL: <http://www.ivr.org.uk/evidence-bank/evidence-pages/Individualisation+and+new+styles+of+youth+volunteering>
6. *Hutin M.* Young people help out. – URL: <http://www.ivr.org.uk/evidence-bank/evidence-pages/Young+people+help+out>
7. *Tiger de Souza* The role of higher education in the development of sports volunteers. – URL: <http://www.ivr.org.uk/evidence-bank/evidence-pages/The+role+of+higher+education+in+the+development+of+sports+volunteers>



Саакян О. С.

## Проблема этнической толерантности у студентов современных вузов

*В данной статье поднята одна из актуальных проблем на сегодняшний день для системы высшего образования – проблема этнической толерантности в процессе обучения. Приведено исследование динамики этнической толерантности у русских студентов в ходе совместного обучения с представителями различных этнических групп. В исследовании приняли участие 120 человек – студенты 2–4 курсов. Показано, что для студентов старших курсов характерна более высокая этническая толерантность по отношению к представителям других культур.*

**Ключевые слова:** этническая толерантность, студенческая среда, тип толерантности.

Российская система образования на современном этапе развития указывает на одну из ключевых на сегодняшний день проблем – проблему межэтнических отношений в образовательном процессе. Поэтому одной из основных задач образовательного процесса в современных вузах является формирование толерантности и укрепление межнационального и межкультурного взаимодействия. Внедрение в систему образования новых стандартов (ФГОС ВПО) ведет к глобальным изменениям в системы высшего профессионального образования. Ориентируясь на современные требования рынка труда, можно увидеть, что изменились и требования работодателей к качеству подготовке специалистов, появляется много новых профессий и специализаций, что приводит к миграции населения к крупным образовательным центрам [7, 10]. Сегодня вуз представляет собой не только образовательный, научно-исследовательский центр, но и центр поликультурного взаимодействия. Поэтому понятие «этническая толерантность» стремительно вошло в образовательный процесс, особенно в последнее время. Этническая толерантность и ее структурные компоненты стали предметом современных психологических, социальных, политических исследований. В нашем обществе, для которого характерно наличие различных форм проявления нетерпимости, ксенофобии, экстремизма и терроризма, проблема этнической толерантности стала одной из актуальных.

Под этнической толерантностью принято понимать способность человека проявлять терпение к образу жизни представителей других этнических общностей, их поведению, национальным традициям, идеям, верованиям и т. д. Также этническая толерантность понимается как личностное образование, входящее в структуру социальных установок.

К структуре этнической толерантности можно отнести следующие компоненты: когнитивный (знания об особенностях культурной жизни других этнических групп, понимание феномена толерантности и т. д.), эмоциональный (отношение



к другим этническим группам), поведенческий (проявление толерантного/интолерантного поведения, стремление к общению и т. д. с представителями других этнических групп).

Этническая толерантность формируется в сфере сознания и тесно связана с таким социально-психологическим фактором, как этническая идентичность, которая формируется в процессе социализации, в процессе становления личной идентичности, проходя личностно-психологический уровень (осознание человеком, кто есть Я), а затем социально-психологический, когда формируются представления о себе как о члене той или иной группы, т. е. идет формирование этнической идентичности.

Внешне этническая толерантность отражается в выдержке, самообладании, способности индивида длительно выносить непривычные воздействия чужой культуры без снижения его адаптивных возможностей. Также проявляется в критических ситуациях межличностного и внутриличностного выбора, сопровождаемая психологической напряженностью. Степень ее выраженности зависит от наличия опыта общения человека с представителями других этнических общностей [1, 2, 3, 4]. Формирование этнической толерантности тесно связано с экономическими, политическими и социокультурными условиями среды, в которой развивается студент [6, 9].

Особенно оказывают влияние на формирование этнической толерантности у студентов СМИ. Рассматривая этническую толерантность в связи с деятельностью СМИ, которые занимаются освещением проблем межнациональных отношений, следует отметить, что их деятельность должна быть направлена на борьбу против этнического и расового рассогласования, против негативного восприятия представителей других этнических групп, против расовой дискриминации представителей других национальностей и т. д. К сожалению, большинство средств массовой информации не несут в себе принципов гуманизма и толерантности.

Следует помнить, что студенческий возраст – это период не только становления будущего профессионала, но и период развития этнического самосознания [2, 8, 11, 12, 14]. Неопределенность социального положения побуждает молодых людей к поиску самоопределения, а неустойчивость ценностной сферы делает их более восприимчивыми к различного рода влияниям и, как следствие, происходит развитие интолерантных установок, гиперидентичности в сфере этнического самосознания. Многолетние исследования трансформации российского общества показывают широкое распространение интолерантного отношения к представителям других этнических групп в молодежной среде [5].

Студенчество представляет собой активную часть общества, поэтому проблема этнической толерантности в вузовской среде обостряется и требует к себе более активного внимания.

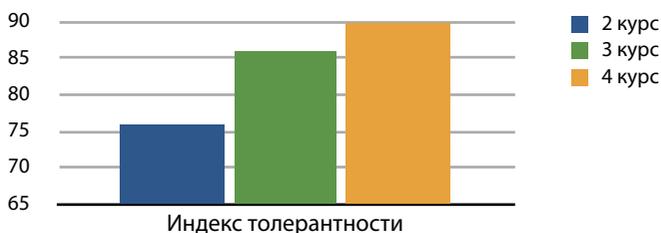
**Целью** нашего исследования стало изучение особенностей динамики этнической толерантности и типа доминирующей этнической толерантности у студентов старших курсов.



**Объектом исследования** стали русские студенты 2–4 курсов факультета психологии в количестве 120 человек.

В ходе исследования нами были использованы следующие **методики**: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова с соавт.) для диагностики общего уровня толерантности личности; «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) позволяет диагностировать этническое самосознание и его трансформации в условиях межэтнической напряженности; методика «Диагностики общей коммуникативной толерантности» (В. В. Бойко) позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения по 9 шкалам. Обработка данных осуществлялась при помощи пакета компьютерных программ «STATISTICA 6.0».

**Результаты исследования.** По экспресс-опроснику «Индекс толерантности» в обследуемых группа студентов преобладает средний уровень толерантности (индекс толерантности), т. е. для данных респондентов характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность. Для студентов 2 курса характерны более низкие значения индекса толерантности в пределах его средних показателей, чем для студентов 3 и 4 курсов (рис. 1).



**Рис. 1.** Статистически достоверные различия уровней толерантности у студентов 2–4 курсов по результатам экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова с соаврт.) ( $p < 0,05$ )

Методика диагностики общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко, как уже говорилось выше, позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения. Пункты опросника сгруппированы в 9 шкал.

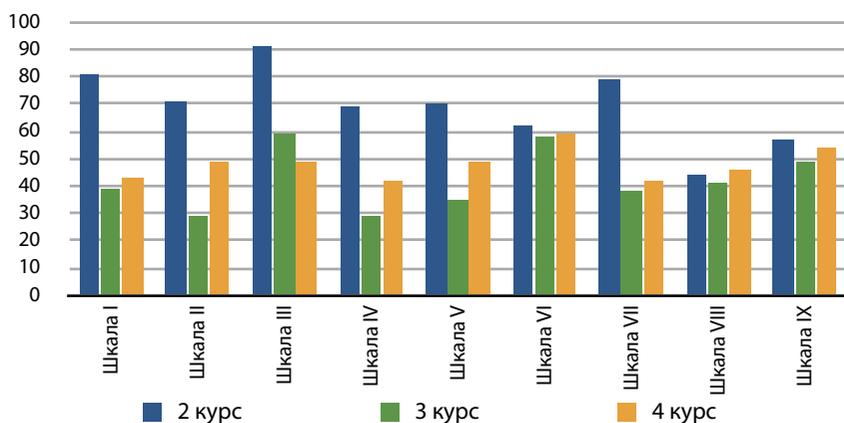
Шкалы:

- неприятие или непонимание индивидуальности другого человека (шкала I);
- использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей (шкала II);
- категоричность или консерватизм в оценках других людей (шкала III);
- неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров (шкала IV);



- стремление переделать, перевоспитать партнеров (шкала V);
- стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным» (шкала VI);
- неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности (шкала VII);
- нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми (шкала VIII);
- неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других (шкала IX).

Показано, что для студентов 2 курса характерны высокие значения по шкалам I, II, III, IV, V и VII по сравнению со студентами 3 и 4 курсов (рис. 2).

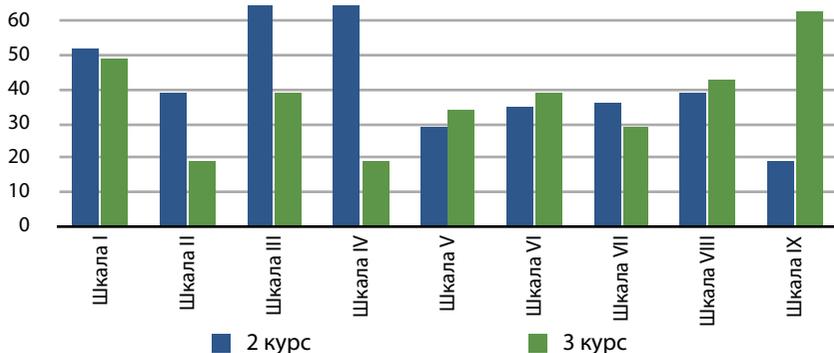


**Рис. 2.** Статистически достоверные различия между группами респондентов по методике диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко) ( $p < 0,05$ )

При сравнении показателей шкал студентов 3 и 4 курсов, у студентов 3 курса показатели выше по шкалам II, III, IV и IX (рис. 3).

Уменьшение различий по показателям шкал у студентов старших курсов может говорить о том, что в процессе совместной учебной деятельности и эффективной межнациональной и межкультурной политики вуза этническая толерантность повышается, стираются национальные стереотипы восприятия представителей различных этнических групп.

При анализе полученных данных по методике «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатов, С. В. Рыжова) в группах респондентов можно также выделить распределение определенных типов. Авторы методики выделяют следующие типы этнической толерантности: этнонигилизм, этническая индифферентность, норма, этноэгоизм, этноизоляция и этнофанатизм.



**Рис. 3.** Статистически достоверные различия между группами респондентов по методике диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко) ( $p < 0,05$ )

Для студентов 2 курса было характерно преобладание типа «этнонигилизм», т. е. для данной группы респондентов характерен отход от собственной этнической группы и поиск устойчивых социально-психологических ниш. Для третьекурсников преобладающим этническим типом стала этническая индифферентность, т. е. неопределенность этнической принадлежности, неактуальность этничности. Для 4 курса преобладающим типом стала норма, т. е. оптимальный баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам. Данный тип говорит о наличии у респондентов уже более устойчивых ценностей, идеалов, высокой внутренней культуре и гармоничной личности (рис. 4).

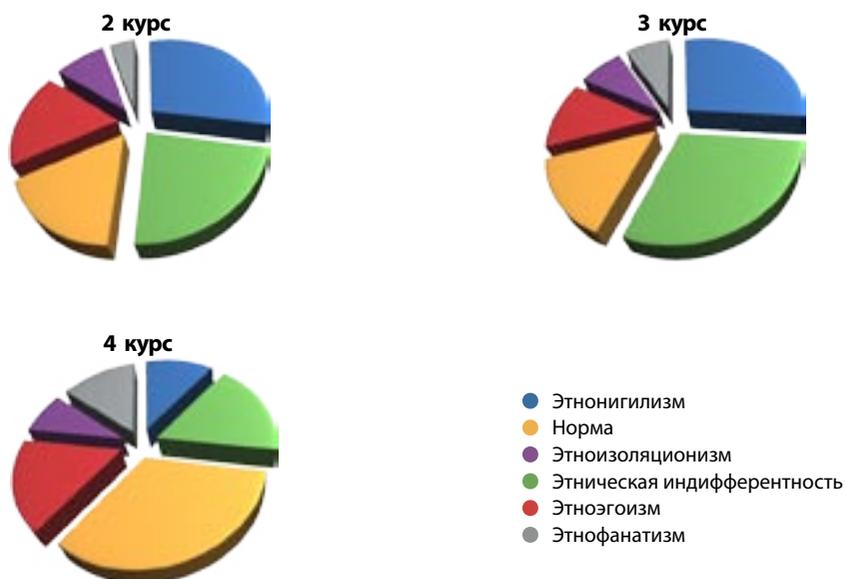
Проведенное исследование показало, что процесс обучения приводит к снижению деструктивных стереотипов относительно представителей тех или иных этнических групп, увеличению количества и качества межкультурных связей. Поэтому одной из основных задач образовательного процесса в современных вузах должна стать задача формирования толерантности и укрепление межнационального и межкультурного взаимодействия. Так, принятая Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» (2001–2005 гг.) предполагает разработку и внедрение в образовательные учреждения специальных программ, направленных на формирование толерантного сознания, веротерпимости и обучение межкультурному диалогу.

Однако на сегодняшний день в современных вузах политика межкультурного взаимодействия весьма слаба. Это приводит к тому, что многие национальные, религиозные и культурные феномены, являющиеся неотъемлемой частью жизни той или иной этнической группы, в обществе, где увеличивается уровень ксенофобии, воспринимаются молодежью как негативные.



В связи с этим в современных вузах необходимо развитие системы институционального одобрения, стимулирования и поддержки толерантного поведения. Многими вузами в процесс профессиональной подготовки включаются дисциплины не только ориентированные на усвоение студентами профессиональных умений и навыков, но и на практическую подготовку к межкультурному взаимодействию [7, 13].

#### Типы этнической идентичности



**Рис. 4.** Статистически достоверные различия распределения типов этнической толерантности в группах респондентов по методике «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) ( $p < 0,05$ )

Многими исследователями говорится о необходимости в рамках процесса обучения формировать у студентов кросскультурную компетентность, развивать личностные качества, способствующие успешной социальной адаптации к профессии в современных кросскультурных условиях, эффективные способы взаимодействия в различных как профессиональных, так и кросскультурных ситуациях [7, 8, 13].

Ведущими направлениями противодействия интолерантным проявлениям и экстремистской деятельности в вузе, по мнению О. А. Селивановой, должны стать: –научно-методическое и аналитическое обеспечение профилактики экстремизма;



- нормативно-правовое обеспечение системы профилактики экстремизма;
- организационно обеспечение функционирования системы профилактики экстремизма [6].

Данное исследование требует дальнейшего углубления в изучении проблематики. Ведь феномен этнической толерантности бесспорно является динамическим образованием, которое подвергается изменениям под действием как внешних, так и внутренних факторов. Ведь само по себе формирование толерантных установок в российском обществе – весьма сложная задача, которая связана с рядом экономических (уровень жизни людей, наличие социальной защиты и т. д.), политических (недопустимость межнациональной розни, веротерпимость и т. д.) и социально-культурных (духовный и нравственный кризис общества) трудностей.

### **Литература**

1. *Баев В. И.* Формирование принципов толерантности – залог нравственного здоровья общества // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 3. – С. 22–24.
2. *Зорина Т. П.* Формирование межэтнической толерантности студентов при изучении курса социальной психологии // Культура и искусство: традиции и современность. Материалы международной очно-заочной практической конференции. – Чебоксары, 2012. – С. 228–231.
3. *Крысько Т. С.* Толерантно ориентированное образование – условие самосовершенствования личности // Социальная психология: учебник для вузов. – М.: Эксмо, 2010. – 688 с.
4. *Лабунская В. А.* Самооценка внешнего облика на различных этапах жизненного пути // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – Ч 1. – С. 331–338.
5. Общественное мнение – 2011. – М.: Левада-Центр, 2012. – С. 181–183.
6. *Селиванова О. А.* Проблемы профилактики интолерантных взаимоотношений в условиях высшего учебного заведения // Вестник Тюменского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 216–221.
7. *Тарасова С. М., Науменко А. В.* Моделирование образовательного процесса вуза как фактора социальной адаптации студента в современных кросскультурных условиях // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 1(8). – С. 281–284.
8. *Christina T. Williams, Laura R. Johnson* Why can't we be friends?: Multicultural attitudes and friendships with international students Original Research Article // International Journal of Intercultural Relations, Vol. 35, Is. 1, January 2011, P. 41–48.
9. *Dunne C.* Exploring motivations for intercultural contact among host country university students: An Irish case study Original Research Article // International Journal of Intercultural Relations, Vol. 37, Is. 5, September 2013, P. 567–578.
10. *Corneo G., Jeanne O.* A theory of tolerance Original Research Article // Journal of Public Economics, Vol. 93, Is. 5–6, June 2009, P. 691–702.



11. *Racheal A. Ruble, Yan Bing Zhang* Stereotypes of Chinese international students held by Americans Original Research Article // *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 37, Is. 2, March 2013, P. 202–211.
12. *Zainal K., Taip Abu D., Mohamad Z.* The effect of ethnic relations course on the students perceptions towards ethnic relations among first year students of one public university in Malaysia Original Research Article // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 2, Is. 2, 2010, P. 3596–3599.
13. *Thijs J., Verkuyten M.* Ethnic attitudes of minority students and their contact with majority group teachers Original Research Article // *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 33, Is. 5, September–October 2012, P. 260–268.
14. *Verkuyten M.* Assimilation ideology and situational well-being among ethnic minority members Original Research Article // *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 46, Is. 2, March 2010, P. 269–275.

**Филатов Ф. Р.**

Психологические технологии оздоровления студентов вуза  
как компонент формирования антиэкстремистских  
установок в молодежной среде

*Статья посвящена возможностям применения оздоровительных психологических технологий в работе по формированию антиэкстремистских толерантных установок в молодежной среде. В статье анализируются проблемы психологического здоровья студентов вуза во взаимосвязи с проблемами толерантности и экстремизма в молодежной среде. Предлагается авторская трехуровневая модель психологического здоровья студентов, описываются его конкретные параметры и интегральные показатели. Приводятся данные мониторинга психологического здоровья студентов разных факультетов ЮФУ (всего 573 респондента), описываются выявленные факторные структуры в подгруппах студентов мужского и женского пола с их качественной психологической характеристикой. Предлагается схема построения оздоровительной работы в вузе на основе предложенной трехуровневой модели психологического здоровья, а также авторская классификация психологических оздоровительных технологий.*

**Ключевые слова:** технологии оздоровления, антиэкстремистские установки, толерантность, толерантное сознание, психологическое здоровье, мониторинг здоровья.

Состояние здоровья и качество жизни студентов, как и населения в целом, – важные показатели стабильности общества и конструктивного социального развития. Здоровье студенчества отражает уровень социально-экономического, психологического и духовного благополучия страны, это одновременно социокультурный и экономический потенциал, фактор и компонент ее благосостояния [8]. Этим объясняется неизменная актуальность комплексных исследований различных составляющих здоровья студентов, среди которых все большую значимость приобретают динамические показатели психологического здоровья, а также их взаимосвязь с такими личностными характеристиками, как стрессоустойчивость, жизнестойкость и, в значительной степени, толерантность [3, 4, 5, 8].

Сказанное приобретает особую значимость в современных социокультурных и социально-политических условиях, при которых на фоне общего идеологического вакуума, экономической нестабильности, системных кризисов и вкупе с характерными для юношеского возраста проблемами идентичности (ее так наз. диффузии), представители студенчества все чаще вовлекаются в молодежные объединения и группировки экстремистского толка. Формирование антиэкстремистских установок в молодежной среде становится одной из первоочередных социальных задач, в решении которых призвана сыграть важную роль система



высшего (вузовского) образования. Очевидно, что основой для таких установок и фактором их интеграции выступает **толерантность** [1, 2, 6, 12] как базовая личностная характеристика, и шире – толерантное мировоззрение.

Толерантность как психологический феномен имеет достаточно непродолжительную историю изучения в зарубежных и отечественных научных школах (И. В. Абакумова, А. Г. Асмолов, С. К. Бондарева, И. Б. Гриншпун, П. Н. Ермаков, Е. Ю. Клепцова, Д. В. Колесов, С. В. Кривцова, В. А. Лабунская, С. Мендус, Г. Олпорт, Д. Роджер, В. С. Собкин, Г. У. Солдатова, М. Уолцер и др.). Неоднозначность ее понимания делает эту проблему многоплановой [1, 2, 6, 10, 11, 12, 13, 20, 21] и сложной для психологического исследования, затрудняя разработку конкретных научно-практических методов, направленных на развитие толерантного сознания.

Понятие «толерантность» объединяет в себе характеристики живой биологической, психологической или социальной системы, проявляющиеся на разных уровнях ее организации. В различных контекстах толерантность может трактоваться как устойчивость, выносливость, терпимость к альтернативным взглядам, ценностям и позициям, традициям, нравам или привычкам, веротерпимость и т. д. [2, 6, 12]. Эта характеристика может быть атрибутирована организмической системе, личности и всей совокупности ее социальных отношений, обществу в контексте его реагирования на инакомыслие или любую форму «инакости».

Толерантность изучается в трех основных аспектах: 1) как отсутствие или ослабление реакций на неблагоприятные факторы психофизиологического характера вследствие снижения чувствительности к их воздействию; 2) как устойчивость к стрессам, фрустрирующим факторам, ситуациям неопределенности, экстремальным или конфликтным ситуациям; 3) как устойчивость к процессам и явлениям социального мира, терпимость по отношению к Другому, возможность услышать и понять Другого, признавая за ним право на альтернативные идеи, взгляды, убеждения, верования и традиции [2, 12]. Активизация поиска эффективных механизмов развития личности в духе толерантного мировоззрения требует разработки новых подходов к их исследованию и применению в конкретных социальных условиях, в частности, в системе высшего образования.

В современном полиэтническом обществе толерантность выступает в качестве необходимого условия конструктивного социального взаимодействия и интенсивного культурного обмена [1, 2, 6, 12]; это основа плодотворного общения представителей разных этнических и конфессиональных групп. Развитие толерантности как одного из условий сохранения психологического здоровья студентов определяется современной социокультурной ситуацией, характеризующейся хроническими межэтническими, межконфессиональными и межличностными конфликтами, а также ростом социальной напряженности.

Интолерантное общение сопровождается фрустрацией социальных потребностей, разрывом эмоционально-значимых связей, возникновением внутриличностного напряжения, искажением ценностных ориентаций, трудностями в понимании себя и другого, что неблагоприятным образом сказывается на состоянии



психологического здоровья студента, особенностях его психосоциального развития и социализации, нередко приводя к вовлечению в группировки и движения экстремистского толка. В свою очередь, толерантное общение способствует самопринятию личности, является средством профилактики чрезмерных эмоциональных перегрузок и дистрессов, способствует оптимизации функциональных состояний и межличностных отношений, сохранению и укреплению здоровья на психологическом и психосоциальном уровнях.

Мы исходим из гипотезы о том, что формирование антиэкстремистских установок у студентов напрямую связано с повышением уровня их психосоциальной адаптации, стрессоустойчивости и толерантности, а также уровня психологического здоровья в целом.

Особую роль в формировании толерантной личности, по нашему мнению, призваны сыграть психологические научно-практические дисциплины и, не в последнюю очередь еще сравнительно молодая отрасль – психология здоровья [3, 4, 16, 19]. Как и толерантность, здоровье выступает в качестве интегративной характеристики личности, проявляющейся на всех уровнях ее организации. Исследования психологических составляющих здоровья и здорового образа жизни насчитывают не более столетия, а интенсивно и комплексно проводятся, начиная с середины прошлого века [4, 19].

Важнейшим моментом дифференциации проблемного поля психологии здоровья и спецификации ее понятийного аппарата стало разграничение здоровья психического и психологического. Термин «психологическое здоровье» введен в научный лексикон отечественной психологии И. В. Дубровиной. Она так определила сущностное различие понятий психическое и психологическое здоровье: «первое имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам; психологическое же здоровье характеризует личность в целом, в аспекте ее субъектности», приоритетных жизненных задач и стратегий» [5, с. 17–21]. **Психологическое здоровье** – это интегративная характеристика личности, обеспечивающая ее внутреннюю согласованность и саморегуляцию, успешную адаптацию и самореализацию в конкретных условиях социального существования. Эта характеристика включает **аксиологический, инструментальный и мотивационный** компоненты. В данной статье мы сфокусируем внимание на вопросах психодиагностики (мониторинга) психологического здоровья студентов ЮФУ и возможных направлениях психологической оздоровительной практики в вузе, а в заключение приведем авторскую классификацию психологических оздоровительных технологий.

На сегодняшний день не разработана единая методика, позволяющая диагностировать уровень психологического здоровья студентов. По-прежнему остается дискуссионным вопрос, какие именно параметры, образуя единый и устойчивый ансамбль, являются наиболее существенными характеристиками психологического здоровья. Одной из центральных методологических задач проведенного нами мониторинга психологического здоровья студентов Южного федерального



университета стало выделение таких параметров (интегральных показателей) и установление взаимосвязей между ними. В свою очередь, оздоровительные психологические технологии группируются и комплексно применяются с учетом степени выраженности у студентов данных показателей, на основе единой и дифференцированной модели психологического здоровья студенчества. Такой подход, увязывающий диагностические и оздоровительные технологии в единый ансамбль, был апробирован автором статьи в рамках межфакультетской образовательной программы «Культура здоровья» (ЮФУ, 2005–2013 гг.).

Разработанная автором модель мониторинга психологического здоровья студентов разных факультетов ЮФУ исходит из следующих базовых положений: 1) к исследованию привлекается соматически и психически здоровое (или условно здоровое) студенчество; 2) мониторинг проводится по интегральным показателям психологического здоровья, позволяющим комплексно рассмотреть исследуемую проблему; 3) применяются простые в исполнении и удобные для регулярной диагностики методики; 4) предполагается производить накопление параметрических данных и исследовать их в динамике.

Поскольку «психологическое здоровье» является интегративной и многогранной характеристикой личности, представляется обоснованной его оценка по ряду взаимодополняющих признаков одновременно. Психологическое здоровье студентов исследовалась нами в свете теории психосоциальной адаптации [9, 14].

Согласно адаптационному подходу, состояние психологического здоровья студентов определяется их адаптационными резервами, которые могут быть актуализированы и использованы в процессе обучения. Адаптация студентов к условиям высшей школы имеет поэтапный характер, связанный с разнообразными специфическими (учебными) и неспецифическими (поведенческими, межличностными, бытовыми и др.) факторами. Адаптация студентов отражает сложный и длительный процесс обучения на протяжении 5–6 лет и предъявляет высокие требования к когнитивной и ролевой гибкости, пластичности и адаптационным резервам психики молодых людей. Наиболее интенсивная адаптация к новым условиям студенческой жизни происходит на первых курсах.

Исходя из этих положений, мы выбрали в качестве **эмпирического объекта исследования** студентов 3-х курсов физического, механико-математического, геологического, социологического, юридического и филологического факультетов ЮФУ (всего 573 респондента). Такой выбор был мотивирован тем, что, с одной стороны, к 3-му курсу студентами уже достигнут определенный уровень социально-психологической адаптации к образовательному пространству вуза; с другой стороны, еще не актуализированы в полной мере проблемы последующего профессионального самоопределения, как это наблюдается на старших курсах.

В результате проведенного теоретического анализа мы выделили следующие *показатели психологического здоровья студентов*.

1. Уровень социально-психологической адаптации.



2. Уровень социальной фрустрированности.
3. Уровень развития совладающего (копинг) поведения.
4. Уровень психологического стресса (степень нервно-психического напряжения) [17, 18].
5. Показатели психологического здоровья личности, связанные с ее **толерантным сознанием**. К данной группе относятся следующие показатели:
  - 1) самопонимание и принятие себя;
  - 2) способность к пониманию и принятию других;
  - 3) принятие ответственности за свою жизнь (способность не перекладывать ответственность на других, самому отвечать за свои поступки или, напротив, стремление снимать с себя ответственность за происходящее, искать виновных в собственных неудачах).

Программа мониторинга включала в себя многомерное психологическое обследование студентов естественнонаучных и гуманитарных факультетов ЮФУ согласно следующей батарее методик диагностики уровня психологического здоровья: 1) диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд); 2) оценка нервно-психического напряжения; 3) исследование волевой саморегуляции; 4) копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой); 5) методика исследования самооценки Будасси; 6) методики диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана (модификация В. В. Бойко); 7) тест «Риск коронарного поведения» для самооценки, составленный по опроснику Д. Дженкинса (адаптирован О. С. Копиной); 8) тест смысложизненных ориентаций (СЖО); 9) шкала субъективного благополучия; 10) гиссенский опросник; 11) тест коммуникативной толерантности В. В. Бойко.

Все методики разрешены к использованию Минздравом.

В нашем исследовании была применена авторская трехуровневая модель психологического здоровья, в которой, в соответствии с тестовыми показателями, были условно выделены следующие три уровня:

- 1) высший уровень психологического здоровья – *адаптивный*;
- 2) средний уровень – *зона неопределенности*;
- 3) низший уровень – *дезадаптивный*.

К *высшему – адаптивному – уровню* психологического здоровья были отнесены студенты с высокими и устойчивыми показателями адаптации к окружающей биосоциальной среде, что предполагало: 1) наличие нервно-психических ресурсов, необходимых для преодоления стрессовых ситуаций; 2) способность к самоуправлению (самоконтролю); 3) способность брать на себя ответственность за свою жизнь и одновременно выраженное стремление к кооперации с другими людьми без требования значительной поддержки; 4) высокую фрустрационную устойчивость / толерантность (т. е. предоставление права себе и другим совершать ошибки без осуждения своей личности или личности другого). К *среднему уровню* мы отнесли студентов, у которых тестовые показатели адаптации находятся



в зоне неопределенности, что затрудняет прогнозирование у них адаптивных или дезадаптивных тенденций поведения. Студенты, условно отнесенные к *низшему уровню* психологического здоровья, характеризуются социальной дезадаптацией, повышенной тревожностью, самооценкой, заниженной или завышенной по невротическому типу, низкой фрустрационной толерантностью, тенденцией к избеганию в стрессовых и конфликтных ситуациях.

Массивы полученных тестовых данных были разделены на подгруппы в соответствии с уровнями психологического здоровья (по трехуровневой модели психологического здоровья). Корректность такого разделения проверялась анализом статистической значимости различий *исследуемых показателей (U-критерий Манна-Уитни)* в полученных подгруппах. Затем, на основе результатов проведенного факторного анализа, группы студентов мужского пола и студентов женского пола были разбиты на подгруппы в соответствии с выявленным ведущим фактором. Далее был проведен статистический и качественный анализ различий исследуемых признаков, а также были исследованы статистически значимые связи в выделенных подгруппах. В исследовании использовались следующие статистические методы: факторный анализ, Mann-Whitney U-test, Chi-Square Tests ( $\chi^2$ ) и коэффициент корреляции Пирсона. Для наглядности количественный результат первого этапа мониторинга представлен Диаграммой 1.

Соотношение тестовых показателей мониторинга («непринятие себя», «непринятие других», «эмоциональный дискомфорт») с уровнями психологического здоровья отражено в Диаграмме 2.

Из диаграммы 2 следует, что при переходе от высшего к низшему (дезадаптивному) уровню психологического здоровья совокупно возрастают показатели эмоционального дискомфорта, непринятия себя и других, что может косвенно свидетельствовать и об общем снижении толерантности.

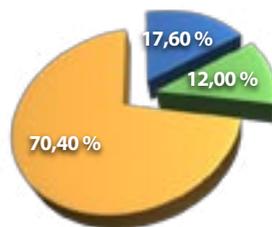
Соотношение тестовых показателей мониторинга («адаптация», «уровень стресса») и уровней психологического здоровья наглядно представлено на диаграмме 3. Как следует из диаграммы, переход к низшему (дезадаптивному) уровню психологического здоровья в студенческой выборке сопровождается одновременным снижением уровня психосоциальной адаптации и повышением уровня стресса.

Дальнейшая обработка результатов тестирования велась отдельно для студентов разного пола. На основании первичных данных были выявлены процентные соотношения для студентов мужского и студентов женского пола с разным уровнем психологического здоровья.

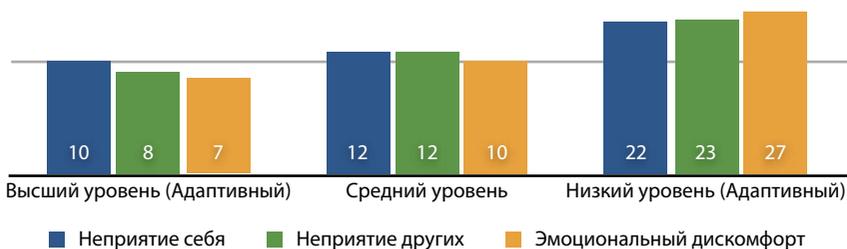
62 % студентов мужского пола ЮФУ в соответствии с тестовыми показателями были отнесены к *неопределенному* и *адаптивному* уровням психологического здоровья (соответственно 50,9 % и 11,1 %). 34,3 % студентов-мужчин характеризуются уровнем психологического здоровья, *близким к дезадаптивному*. 3,7 % студентов-мужчин продемонстрировали *дезадаптивный* уровень психологического здоровья.



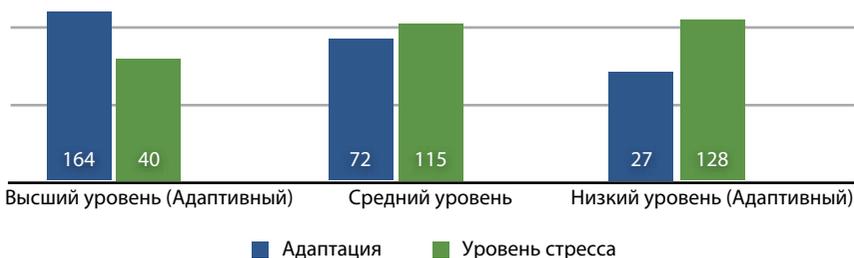
- Низкий уровень психологического здоровья
- Высший уровень психологического здоровья
- Средний уровень психологического здоровья



**Диаграмма 1.** Процентное соотношение студентов Южного федерального университета с разным уровнем психологического здоровья (для студентов мужского и женского пола)



**Диаграмма 2.** Соотношение тестовых показателей мониторинга («неприятие себя», «неприятие других», «эмоциональный дискомфорт») и уровней психологического здоровья



**Диаграмма 3.** Соотношение тестовых показателей мониторинга («адаптация», «уровень стресса») и уровней психологического здоровья



**Диаграмма 4.** Процентное соотношение студентов Южного федерального университета с разным уровнем психологического здоровья

65,5 % студенток ЮФУ характеризуются *средним* уровнем психологического здоровья (т. е. попадают в «зону неопределенности»).

1,1 % женской части выборки могут быть отнесены к высшему, *адаптивному* и *близкому к адаптивному* уровню психологического здоровья (соответственно 5,3 % и 4,8 %). В то же время 19 % женской части выборки характеризуются уровнем психологического здоровья, *близким к деадаптивному*. К *деадаптивному* уровню психологического здоровья отнесены 5,3 % студенток.

Из анализа различий с помощью критерия хи-квадрат следует, что число студентов-мужчин, характеризующихся уровнем психологического здоровья, *близким к деадаптивному*, выше ожидаемого значения, в то время как число женщин с уровнем психологического здоровья, *близким к деадаптивному*, значительно ниже, а число женщин со *средним (неопределенным)* уровнем психологического здоровья выше ожидаемого. И эти различия являются статистически значимыми (при уровне значимости  $p = 0,01$ ).



**Диаграмма 5.** Процентное соотношение студенток Южного федерального университета с разным уровнем психологического здоровья

Для получения интегральных показателей психологического здоровья был применен факторный анализ (метод главных компонент) с учетом гендерных различий. Были выделены две трехфакторные структуры для студентов мужского и женского пола соответственно.



Выделенные относительно независимые факторы для группы студентов мужского пола мы обозначили так:

**1. Стабильность** (+Адаптация, +Принятие себя, +Эмоциональный комфорт, +Интернальность, +Принятие других, +Доминирование, +Самооценка; –Субъективное благополучие, –Нервно-психическое напряжение, –Давление жалоб, –Уровень фрустрации, –Эмоции);

**2. Управляемость жизни** (+Локус контроль-жизнь, +Локус контроль-Я, +Цели, +Удовлетворение самореализацией, +Процесс, +Волевая саморегуляция, +Настойчивость, +Самообладание, +Эмоции, +Отвлечение, +Избегание, +Самооценка);

**3. Волевая саморегуляция** (+Воля, +Настойчивость, +Самообладание, +Самооценка, +Интернальность; –Эмоции, –Отвлечение, –Избегание).

Тестовые показатели (параметры психологического здоровья студентов) группируются внутри указанных биполярных факторов таким образом, что возрастание значений показателей одного полюса (+) сопровождается снижением значений показателей другого, противоположного полюса (–).

Выявленные факторные структуры показывают, что у студентов мужского пола с ведущим фактором «**Стабильность**» преобладает стремление стабилизировать достигнутое положение и психо-эмоциональное состояние, опираясь на собственные ресурсы, избегая нервно-психического напряжения и отказываясь от интенсивных эмоциональных переживаний. Снижение уровня фрустрации и эмоциональный комфорт связываются с высокой самооценкой, самопринятием и доминированием. Стремление к стабилизации в данном случае противопоставлено субъективному благополучию: обретение последнего как бы откладывается на более поздний этап социализации, тогда как основные ресурсы используются для закрепления достигнутого.

У студентов мужского пола с ведущим фактором «**Управляемость жизни**» наблюдается ориентация на процесс, при которой собственная воля, целеустремленность, настойчивость гармонично согласуются с общим течением жизни; события воспринимаются как закономерные и предсказуемые, знание правил обеспечивает выигрыш, умение почувствовать направление событий гарантирует достижение поставленных целей. Отвлечение и избегание позволяют не фиксироваться на неудачах и негативных эмоциях.

Студенты мужского пола с ведущим фактором «**Волевая саморегуляция**» характеризуются тенденцией полагаться на силу воли и такие волевые качества, как самообладание, упорство, настойчивость, не обходя, а преодолевая препятствия, не избегая трудностей, принимая на себя ответственность за собственное развитие, успехи и неудачи. Высокая самооценка связывается у них со способностью проявить свои волевые качества и преодолеть барьеры на пути к достижению целей.

Выделенные в результате факторного анализа относительно независимые факторы для группы студенток были обозначены:



**1. Я-контроль** (включает: +Локус контроль-Я, +Процесс, +Локус контроль-жизнь, +Цели, +Удовлетворение самореализацией, +Адаптация, +Самооценка, +Принятие себя, +Доминирование, +Эмоциональный комфорт, +Интернальность, +Принятие других, +Решение задач; –Нервно-психическое напряжение, –Давление жалоб, –Субъективное благополучие);

**2. Преодоление** (+Волевая саморегуляция, +Настойчивость, +Самообладание, +Эмоциональный комфорт, +Интернальность, +Принятие других, +Адаптация, +Принятие себя, +Решение задач; –Эмоции, –Давление жалоб, –Отвлечение);

**3. Психологическая защита** (+Избегание, +Отвлечение, +Социальное отвлечение, +Решение задач; –Уровень фрустрации).

Выявленные факторные структуры показывают, что у студенток, прошедших мониторинг, с ведущим фактором «**Я-контроль**» наблюдается тенденция оценивать себя как сильную личность, обладающую достаточной свободой выбора, самостоятельностью, способностью построить свою жизнь в соответствии со своими целями и контролировать события собственной жизни. С этим представлением связаны оптимизация самооценки, принятие себя и других, эмоциональный комфорт. Такие студентки склонны не только брать на себя ответственность за происходящее и жизнь в целом, но и доминировать в различных социально-психологических сферах. Стремление к контролю и доминированию может преобладать над потребностью в благополучии и приводить к заметному снижению нервно-психического напряжения и соматического дискомфорта на фоне последовательного достижения целей и удовлетворенности самореализацией.

Студентки с преобладанием фактора «**Преодоление**» склонны в большей степени полагаться на собственные ресурсы и волевые качества в решении актуальных жизненных проблем и адаптационных задач, в меньшей степени рассчитывая на помощь и поддержку извне, что позволяет сравнивать их со студентами мужского пола, объединенными по ведущему фактору «Волевые качества». В данном случае адаптация требует дополнительных волевых усилий и психологических затрат, ее успех зависит от способности проявлять настойчивость и сохранять самообладание. Именно с самообладанием и волевой саморегуляцией связан эмоциональный комфорт. При этом могут наблюдаться трудности в отвлечении, сдерживании и подавлении эмоций, отказ от их переживания и выражения ради сохранения самообладания.

У студенток с ведущим фактором «**Психологическая защита**» в ситуациях фрустрации наблюдается тенденция к защитной реакции избегания, выражены отвлечение и социальное отвлечение; при возникновении адаптационных трудностей такие студентки склонны искать внешней поддержки, минимизировать стресс за счет общения и социального взаимодействия, в меньшей степени опираясь на собственные регуляторные и волевые навыки и личностные качества.

Статистический анализ показал, что к дезадаптивному уровню психологического здоровья преимущественно могут быть отнесены студенты мужского пола с ведущим



фактором «Волевая саморегуляция». Необходимость волевой регуляции и мобилизации в данном случае объясняется либо дефицитом мотивации, либо наличием глубинных мотивационных конфликтов, для разрешения которых требуются дополнительные, а, возможно, и избыточные волевые усилия и психологические ресурсы. К неопределенному уровню психологического здоровья преимущественно относятся студенты мужского пола с ведущим фактором «Стабильность», тогда как адаптивный уровень в мужской выборке соотносится с преобладанием фактора «Управляемость жизни».

К дезадаптивному уровню психологического здоровья в подгруппе студенток значимо чаще относятся респондентки с ведущим фактором «Психологическая защита», тогда как адаптивный уровень в большей степени представлен студентками с ведущим фактором «Я-контроль». Студентки с ведущим фактором «Преодоление» значимо чаще демонстрируют неопределенный уровень.

Согласно данным мониторинга, коммуникативная толерантность (по тесту Бойко) статистически значимо связана со следующими показателями психологического здоровья студентов ЮФУ:

- 1) «Самооценка личности», являющаяся ядром саморегуляции и определяющая степень адекватности самовосприятия и оценки своих возможностей;
- 2) «Самопонимание и принятие / непринятие себя»;
- 3) «Принятие / непринятие других»;
- 4) «Доминирующие копинг-стратегии, предпочитаемые личностью в стрессовых ситуациях».

Более высокой коммуникативной толерантностью характеризуются студенты, демонстрирующие адаптивный уровень психологического здоровья: благодаря оптимизации самооценки, самопринятию, развитию копинг-стратегий инаковость другого человека или социального объекта перестает выступать для них источником стресса и фрустрации.

В целом разработанная нами методика позволяет дифференцированно оценить психологическое здоровье в студенческой выборке согласно трехуровневой модели и в соответствии с доминирующим фактором, что делает возможным планирование дальнейших психокоррекционных и тренинговых мероприятий с исследуемыми студентами и определяет последовательность применения в работе с ними конкретных оздоровительных психотехнологий.

Система мониторинга позволяет решать важные научно-практические задачи, в числе которых своевременное выявление нарушений психологического здоровья студенчества и проведение соответствующих мероприятий, направленных на их коррекцию. Второй круг задач включает разработку комплексной межфакультетской программы социальной адаптации, психопрофилактики и психокоррекции, в рамках которой может быть не только оказана экстренная психосоциальная помощь, но и организовано обучение конкретным технологиям оздоровления, саморегуляции и развития саногенного мышления.

Психопрофилактические, психокоррекционные и образовательные мероприятия проводятся со студентами в соответствии с результатами мониторинга,



т. е. с учетом установленного уровня психологического здоровья. При высшем, адаптивном уровне оздоровительная работа может ограничиваться психологическим просвещением, групповой психопрофилактикой и тренингами саморегуляции. Студентам, демонстрирующим средний и низший (дезадаптивный) уровни психологического здоровья, требуются дополнительные индивидуальные и групповые психокоррекционные занятия (схема 1).



Схема 1. Этапы оздоровительной работы со студентами вуза

Таким образом, могут быть выделены следующие основные формы психологической работы по оздоровлению студенчества вуза:

- 1) **психологическое просвещение** (лекции, индивидуальные и групповые консультации в парадигме психологии здоровья);
- 2) **комплексная психодиагностика** (мониторинг психологического здоровья);
- 3) **групповая психопрофилактика**;
- 4) **индивидуальные и групповые психокоррекционные занятия**, включающие также организацию студенческих дискуссионных групп и групп самопомощи;
- 5) **психосоциальные тренинги**.

В рамках программы комплексного оздоровления студенчества могут применяться следующие оздоровительные технологии.

1. **Образовательные саногенные технологии**, способствующие повышению и развитию общей культуры здоровья студенчества.
2. **Аналитические оздоровительные технологии**, ориентированные на самопознание и самопонимание (а, как следствие, и самопринятие), реализуемые в формате специализированных групп самопознания.
3. **Телесно-ориентированные оздоровительные технологии**, направленные на снижение нервно-психического напряжения посредством снятия



- хронических мышечных блоков и зажимов, аутентичного движения и экспрессивного тренинга.
4. **Технологии повышения уровня саморегуляции**, направленные на выработку и развитие регуляторных навыков, способствующие общей оптимизации самочувствия.
  5. **Технологии стресс-менеджмента** (или копинг-технологии, например, «Прививка от стресса»), позволяющие освоить эффективные стратегии совладания со стрессовыми и экстремальными ситуациями.
  6. **Поведенческие технологии** с применением ролевых игр, позволяющих выработать навыки успешного адаптивного поведения в широком спектре ситуаций социально-психологического взаимодействия.
  7. **Коммуникативные технологии**, призванные оптимизировать сферу студенческого общения и межличностного взаимодействия за счет повышения коммуникативной толерантности и выработки эффективных коммуникативных навыков.
  8. **Когнитивные оздоровительные технологии**, способствующие формированию навыков саногенного мышления и преобразованию иррациональных убеждений, патогенных когниций, интолерантных стереотипов и установок, которые препятствуют успешной адаптации в образовательном пространстве вуза и могут служить предпосылками экстремизма в молодежной среде.
  9. **Арт-терапевтические технологии**, направленные на раскрытие творческого потенциала и повышение креативности студентов вуза (основаны на различных методиках творческого самовыражения).

Указанные технологии применяются комплексно, на основе системного понимания психологического здоровья согласно принципам активности, осознанности, индивидуальной ответственности и целостности (уважения к личностной целостности студента).

Тренинговый компонент оздоровительной программы включает в себя ряд специальных блоков.

1. **Тренинги саморегуляции**, обеспечивающие выработку устойчивых навыков совладания и стресс-менеджмента, освоение эффективных копинг-стратегий, групповое овладение такими психотехнологиями, как аутогенная тренировка по Й. Шульцу и Х. Линдемону, психотренинг Х. Сильва и др.
2. **Коммуникативные тренинги**, направленные на выработку навыков конструктивного социального взаимодействия / общения и повышение коммуникативной толерантности.
3. **Тренинги самопознания и группы личностного роста**, призванные обеспечить повышение у студентов уровня самопонимания и самопринятия.
4. **Тренинги творческого самовыражения и самораскрытия**, способствующие реализации творческого потенциала личности, развитию ее спонтанности, креативности, ролевой гибкости (с элементами арт-терапии и психодрамы).



5. **Тренинги толерантности** [11], направленные на формирование толерантного поведения, мышления и мировоззрения.

В целом описанные технологии диагностики и коррекции психологического здоровья способствуют повышению стрессоустойчивости и толерантности личности, ее поэтапной адаптации и интеграции в вузовское образовательное пространство и могут рассматриваться как действенный компонент формирования толерантных антиэкстремистских установок в молодежной среде. Приведенная в данной статье концептуальная модель была реализована автором в Южном федеральном университете в рамках межфакультетской образовательно-тренинговой программы «Культура здоровья» (на 3-х курсах всех факультетов ЮФУ) в период с 2005 по 2013 гг.

### Литература

1. *Абакумова И.В., Ермаков П.Н.* О становлении толерантной личности в поликультурном образовании / Вопросы психологии. 2003. № 3. – С. 78–82.
2. *Асмолов А.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А.* О смыслах понятия «толерантность» / Век толерантности: Научно-публицистический вестник. 2001, № 1–2. – С. 8–19.
3. *Васильева О.С., Филатов Ф.Р.* Психология здоровья человека: предварительные итоги и перспективы / Психология здоровья: новое научное направление. Материалы круглого стола с международным участием, Санкт-Петербург, 14–15 декабря 2009. – СПб.: СПбГИПСР, 2009. – С. 33–39.
4. *Васильева О.С., Филатов Ф.Р.* Психология и культура здоровья. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2011. – 352 с.
5. *Дубровина И.В.* Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / Вестник практической психологии образования. 2009, №3. – С. 17–21.
6. *Лекторский В.А.* О толерантности, плюрализме и критицизме / Вопросы философии. № 11. 1997. – С. 118.
7. *Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой)* / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2012. – С. 442–444.
8. *Косолапов А.Б.* Проблемы изучения, сохранения и развития здоровья студентов. – Владивосток: Дальневосточная государственная академия экономики и управления, 2009. – С. 96.
9. *Маклаков А.Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
10. Психодиагностика толерантности личности. Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008, 172 с. – С. 15.



11. *Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Макаrchук А.В., Щепина А.И., Хухлаев А.Е., Лю-  
тая Т.А.* Тренинги толерантности. – М.: МГУ, 2003. – 183 с.
12. *Третьяк В.Г.* Психология толерантной активности субъекта / Субъект, личность  
и психология человеческого бытия. Под редакцией В.В. Знакова, З.И. Рябики-  
ной. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – С. 226–234.
13. *Уолцер М.* О терпимости. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2008. 96 с. –  
С. 24.
14. *Яницкий М.С.* Адаптационный процесс: психологические механизмы и зако-  
номерности динамики. / Учебное пособие. – Кемерово. Кемеровский государ-  
ственный университет, 1999. – 84 с.
15. *Barrio M.R., Ley C.I.* Evaluation of a psychosocial health program in the context  
of violence and conflict / *Journal of Health Psychology*, October 2013 (18),  
p. 371–381.
16. *Chamberlain K., Lyons A.C.* Challenges for health psychology: Theorizing belief and  
beyond / *Journal of Health Psychology*, October 2012 (17), p. 965–968.
17. *Lasarus R.S.* Emotion and adaptation. – New York: Oxford University Press, 2010. –  
265 p.
18. *Lasarus R.S.* Stress and Emotion: A New Synthesis. – New York: Springer Publishing  
Company, 2009. – 342 p.
19. *Marks D., Murray M., Evans B., Willing C.* Health Psychology: Theory, Research and  
Practice. – London: Middlesex University Press, 2011. – P. 7–28.
20. *Mendus S.* Toleration and the limits of liberalism. Basingstoke. Hampshire: Macmillan  
Educ. Ltd., 1989. – P. 38–42.
21. *Roger D., Parinaud C.* Tolerance Collection: Cultures Peace. – UNESCO, 1990. – 52 p.
22. *Stephens Ch.* Racism and Inequalities in Health: Notes towards an Agenda for Critical  
Health Psychology / *Journal of Health Psychology*, July 2009 (14), p. 655–659.



### 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 отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисовочных 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. 518,  
Редакция журнала «Российский психологический журнал».  
Тел. +7(863)243-15-17; факс +7(863)243-08-05  
E-mail: rpj@bk.ru

*Научно-аналитическое издание*

**РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**2013**

**ТОМ 10 № 5**



Сдано в набор 02.12.13. Подписано в печать 16.12.13  
Формат 70×100/16. Усл. печ. л. 11,02. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.  
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 97/13.

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](mailto:dsmgroup@mail.ru), [dsmgroup@yandex.ru](mailto:dsmgroup@yandex.ru)