

**Подписной индекс  
по Объединенному каталогу  
«Пресса России» (Т. 1) – 54242**

**СИБИРСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

**№ 36**

**Томск  
2010**

**УЧРЕДИТЕЛЬ**  
**ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**  
(факультет психологии)

**Главный редактор – Г.В. Залевский, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАО,**  
**заслуженный деятель науки РФ, член Всемирной федерации психического здоровья**

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**Богомаз С.А.**, д-р психол. наук, проф.; **Бохан Т.Г.**, д-р психол. наук, доц.; **Галажинский Э.В.**, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАО; **Залевский В.Г.**, канд. психол. наук, доц.; **Кабрин В.И.**, д-р психол. наук, проф. (зам. главного редактора); **Козлова Н.В.**, д-р психол. наук, доц.; **Красноярцева О.М.**, д-р психол. наук, проф.; **Левицкая Т.Е.**, канд. психол. наук, доц.; **Лукьянов О.В.**, канд. психол. наук, доц.; **Мещерякова Э.И.**, д-р психол. наук, проф.; **Муравьева О.И.**, канд. психол. наук, доц.; **Серый А.В.**, д-р психол. наук, проф.; **Финогенова Г.А.** (отв. секретарь)

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

**Асмолов А.Г.**, д-р психол. наук, проф., действительный член РАО (Москва); **Бохан Н.А.**, д-р мед. наук, проф. (Томск); **Вассерман Л.И.**, д-р мед. наук, проф. (Санкт-Петербург); **Вяткин Б.А.**, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАО (Пермь); **Демина Л.Д.**, д-р социол. наук, проф. (Барнаул); **Доценко Е.Л.**, д-р психол. наук, проф. (Тюмень); **Дунаевский Г.Е.**, д-р техн. наук, проф. (Томск); **Залевский Г.В.**, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАО (Томск); **Зинченко В.П.**, д-р психол. наук, проф., действительный член РАО (Москва); **Зинченко Ю.П.**, д-р психол. наук, проф. (Москва); **Знаков В.В.**, д-р психол. наук, проф. (Москва); **Кабрин В.И.**, д-р психол. наук, проф. (Томск); **Карнышев А.Д.**, д-р психол. наук, проф. (Иркутск); **Ключко В.Е.**, д-р психол. наук, проф. (Томск); **Коробейников И.А.**, д-р психол. наук, проф. (Москва); **Кунце Г.**, д-р медицины, проф. (Кассель, Германия); **Мухина В.С.**, д-р психол. наук, проф., действительный член РАО (Москва); **Павлик К.**, д-р психологии, проф. (Гамбург, Германия); **Санжаева Р.Д.**, д-р психол. наук, проф. (Улан-Удэ); **Семке В.Я.**, д-р мед. наук, проф., действительный член РАМН (Томск); **Смирнова С.В.**, канд. психол. наук, доц. (Благовещенск); **Соловьев А.В.**, канд. психол. наук, проф. (Москва); **Тхостов А.Ш.**, д-р психол. наук, проф. (Москва); **Ушаков Д.В.**, д-р психол. наук, проф. (Москва); **Шюлер П.**, д-р психологии (Марбург, Германия); **Юревич А.В.**, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАН (Москва); **Яницкий М.С.**, д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА ВЫПУСК**

Г.А. Финогенова

Сибирский психологический журнал  
включен в Перечень ведущих научных журналов и изданий,  
выпускаемых в Российской Федерации,  
в которых должны быть опубликованы  
основные научные результаты диссертаций  
на соискание ученой степени доктора и кандидата наук  
по педагогике и психологии.  
(Бюллетень Высшей аттестационной комиссии  
Министерства образования и науки  
Российской Федерации. 2007. № 1)

Адрес редакции: 634050, Томск, пр. Ленина, 36  
Томский государственный университет, факультет психологии  
Телефон/факс: (3822) 52-97-10  
E-mail: den@psy.tsu.ru

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 36

2010 г.

Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания  
и средств массовых коммуникаций – Свидетельство ПИ № 77-12789 от 31 мая 2002 г.  
Международным Центром ISSN (Париж) от 4 января 2003 г., печатный вариант – ISSN 1726-7080

## СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ ..... 5

### ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЯ И БЕЗОПАСНОСТИ

*Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В.* ШКОЛА И ЗДОРОВЬЕ УЧАЩИХСЯ: «ШКОЛЬНЫЙ НЕВРОЗ» КАК СЛЕДСТВИЕ  
ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ ..... 7  
*Богомаз С.А., Козлова Н.В.* МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ С УЧЕТОМ ПЕРЕЖИВАЕМОГО  
ИМИ ЧУВСТВА СОБСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА ..... 14

### ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

*Корниенко А.Ф.* ПОНЯТИЕ О СОЗНАНИИ КАК ВЫСШЕМ УРОВНЕ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ ..... 20  
*Гетманская Е.В.* ПРОДУКТИВНОЕ И РЕПРОДУКТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ: ОБЩНОСТЬ ИЛИ АНТАГОНИЗМ? ..... 27  
*Петрова В.Н.* К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗА БУДУЩЕГО ..... 32  
*Шелехов И.Л., Залевский Г.В.* ЛИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СИСТЕМНОЙ  
СТРУКТУРНО-УРОВНЕВОЙ КОНЦЕПЦИИ ПСИХИКИ ..... 36  
*Волкова Н.В.* ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ – ФЕНОМЕН И РЕКОНСТРУКЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА ..... 42  
*Дикая Л.А.* НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 46

### КЛИНИЧЕСКАЯ (МЕДИЦИНСКАЯ) ПСИХОЛОГИЯ

*Доманецкая Л.В.* РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К РЕБЕНКУ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ  
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ФОРМ ЕГО ОБЩЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМИ ..... 53  
*Левикова Е.В.* ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ, БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ ..... 57  
*Лобастова И.В.* ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ НА РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ДЦП ..... 59

### ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ)

*Коротовских Л.А.* ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МАТЕРИ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА В СВЯЗИ  
С ЕГО ВОЗРАСТОМ И ПОЛОМ ..... 62  
*Воронцова Е.Г.* РАЗВИТИЕ АКТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 65  
*Лебедева Ю.В.* РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ  
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ..... 68

### СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Кабрин В.И., Мацута В.В., Березина Е.М.* ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ МИРОВ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ  
СИБИРСКИХ И ЕВРОПЕЙСКИХ СТУДЕНТОВ ..... 72  
*Черданцева А.В.* ТРАНСКОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПУТЕШЕСТВЕННИКА ..... 78  
*Ивонских И.В., Хрусталева Т.М.* ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ МЕНЕДЖЕРА ..... 80  
*Аргентова Л.В.* ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЖЕНЩИН ИЗ НЕПОЛНЫХ РОДИТЕЛЬСКИХ СЕМЕЙ О ЛИЦАХ  
ПРОТИВОПОЛОЖНОГО ПОЛА ..... 85  
*Дементий Л.И., Варлашкина Е.А.* СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПАЦИЕНТОК ПЛАСТИЧЕСКОЙ ХИРУРГИИ ..... 90  
*Пухарева Т.С.* ДИНАМИКА ДОВЕРИЯ К СЕБЕ И К ДРУГИМ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В ПЕРИОД  
ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ ..... 95  
*Муравьева О.И., Попкова Т.С.* ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ  
У СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ..... 98

## ИНФОРМАЦИЯ

Из диссертационных советов .....	102
Наши авторы .....	103
Открытие магистратуры на факультете психологии ТГУ .....	105
Правила оформления материалов для публикации в «Сибирском психологическом журнале» .....	106

## CONTENTS

ADDRESS TO READERS .....	5
--------------------------	---

### PROBLEMS OF HEALTH AND SAFETY

<i>Salevskiy G.V., Kuzmina Y.V.</i> THE SCHOOL AND HEALTH OF SCHOOLCHILDREN: «SCHOOLMENROSIS» AS OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF TEACHER .....	7
<i>Bogomaz S.A., Kozlova N.V.</i> A MODEL OF PERSONAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS TAKING INTO ACCOUNT THE SENSE OF THEIR OWN SAFETY BEING EXPERIENCED IN THE CASE OF TRANSFORMATION OF THE RUSSIAN SOCIETY .....	14

### GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

<i>Kornienko A.F.</i> CONCEPT OF «CONSCIOUSNESS» AS A HIGHER LEVEL OF THE EVOLUTION OF PSYCHE .....	20
<i>Getmanskaya E.V.</i> PRODUCTIVE AND REPRODUCTIVE THINKING: GENERALITY OR ANTAGONISM? .....	27
<i>Petrova V.N.</i> THE QUESTION OF THE POSSIBILITIES THE FUTURE MODEL'S CONTENT INTERPRETS .....	32
<i>Shelehov I.L., Salevsky G.V.</i> PERSONALITY OF THE MODERN WOMAN THROUGH PRISM SYSTEM STRUCTURED-LEVEL CONCEPT OF THE PHYCHE .....	36
<i>Volkova N.V.</i> EDUCATIONAL EVENTUALITY – THE PHENOMENON AND THE RECONSTRUCTION OF THE INNOVATIVE EDUCATIONAL EXPERIENCE .....	42
<i>Dikaya L.A.</i> NEUROPHYSIOLOGICAL CORRELATES OF THE MUSICAL CREATIVE ACTIVITY .....	46

### CLINICAL (MEDICAL) PSYCHOLOGY

<i>Domaneckaya L.V.</i> THE PARENTAL RELATION TO THE SICK CHILD IS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF HIS DIALOGUE WITH ADULTS .....	53
<i>Levikova E.V.</i> SOCIAL COMPETENCE OF ADOLESCENTS HAVING SCHIZOPHRENIA .....	57
<i>Lobastova I.V.</i> INFLUENCE OF PHYSICAL REHABILITATION ON DEVELOPMENT INTELLIGENCE OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY .....	59

### GENETIC PSYCHOLOGY (PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT)

<i>Korotovskih L.A.</i> THE PECULIARITI MOTHER'S REPRESENTATION ABOUT CHILD IN CORRELATION WITH HIS AGE AND SEX .....	62
<i>Vorontcosova E.G.</i> FORMATION OF AKTIVITI IN TNE PROCESS OF PICTORIAL AKTIVITI OF PUPILS IN PRIMARI SCHOOL .....	65
<i>Lebedeva J.V.</i> DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL EMPATHY, AS MEANS OF THE PREVENTION OF JUVENILES DEFLECTING BEHAVIOR IS CONSIDERED .....	68

### SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>Kabrin V.I., Matsuta V.V., Berezina E.M.</i> RESEARCH OF THE COMMUNICATIVE WORLDS AND VALUABLE ORIENTATIONS OF THE SIBERIAN AND EUROPEAN STUDENTS .....	72
<i>Chyerdantseva A.V.</i> TRANSCOMMUNICATION POTENTIALAND PERSONAL CHARACTERISTICSOFT TRAVELER .....	78
<i>Ivenskikh I.V., Khrustaleva T.M.</i> PSYCHOLOGICAL RESEARCH ON SOCIAL GIFTEDNESS IN A FUTURE MANAGER .....	80
<i>Argentova L.V.</i> SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT PERSONS OF THE OPPOSITE SEX DESINED BY GROUPS OF WOMEN OUT OF COMPLETE AND INCOMPLETE PARENTAL FAMILIES .....	85
<i>Dementiy L.I., Varlashkina E.A.</i> SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF PATIENTS OF PLASTIC SURGERY .....	90
<i>Pukhareva T.S.</i> LAW STUDENTS' TRUST DYNAMICS TO THEMSELVES AND TO OTHERS DURING THEIR TRAINING AT THE UNIVERSITY .....	95
<i>Muravyova O.I., Popkova T.S.</i> MODERN STUDENTS' SUBJECTIVE WELL-BEING AND VALUE ORIENTATIONS INTERDEPENDENCE .....	98

### INFORMATION

From dissertation advices .....	102
Our avtors .....	103
Opening the magistracy on department of psychology TSU .....	105
Rules of registration of materials in SPM .....	106

## ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ

### ДОРОГИЕ КОЛЛЕГИ И ДРУЗЬЯ, ЗДРАВСТВУЙТЕ!

Несомненно справедлива мысль о том, что здоровье, конечно, не все, но все без здоровья – ничто! В русле этой мысли мы продолжаем развивать предложенную в предыдущем номере журнала традицию начинать обращение к вам с пожелания здоровья. Ориентация журнала на проблемы здоровья выражается с этого его выпуска и в том, что рубрикой, открывающей читателю страницы и содержание журнала, впредь будет рубрика «Проблемы здоровья и безопасности». В этой связи мы настоятельно приглашаем к сотрудничеству не только психологов, но и философов, социологов, педагогов, медиков и других специалистов, заинтересованных в решении проблем здоровья и безопасности людей.

В решении проблемы здоровья людей – проблемы требующей, бесспорно, комплексного подхода, системного видения и интеграции усилий многих наук и разных специалистов, хотелось бы определить тот «конец нити Ариадны», потянув за который, можно было бы вытянуть всю нить – и хотя бы приблизиться к ее решению. Таким «концом», по нашему убеждению, является отношение к здоровью. Здоровье начинается со здорового отношения к здоровью. При этом не с отношения к абстрактному здоровью, а к конкретному здоровью – своему и людей, окружающих нас в быту и в профессиональной жизнедеятельности. Позитивное отношение к здоровью – своему и окружающих людей, чтобы быть эффективным, реализовываться в здоровом образе или стиле жизни, должно занять достойное место в системе ценностей человека. Причем прежде всего в системе инструментальных ценностей, т.е. ценностей-средств, поскольку человек живет не для того, чтобы быть здоровым, а старается быть здоровым, чтобы жить – жить полноценной жизнью.

Иначе говоря, здоровье, даже духовное, не должно быть самоцелью. На наш взгляд, существующие диагностические тесты систем или структур ценностей человека (например, М. Роукича и др.) грешат тем, что относят здоровье лишь к терминальным ценностям, т.е. к ценностям-целям, а потому их валидность оказывается в отношении здоровья столь незначительной.

Но, как известно, система ценностей человека – это результат воспитания, длительного и всестороннего, и прежде всего – личным примером родителей, воспитателей и учителей, педагогов и руководителей. Будущая мать, которая продолжает курить и в состоянии беременности, не строит эмоционально-позитивные отношения с развивающимся ребенком еще до рождения. Мы уже не говорим об алкоголе, наркотиках и пр.

На страницах нашего журнала мы поднимаем вопрос о влиянии образования, всех его видов и уровней, на здоровье учащихся. В данном номере будет начат разговор о роли в этом плане общеобразовательной школы, особенно ее начального звена. Ведь статистика, к сожалению, отмечает тенденцию постоянного роста, например, невротических расстройств, так называемых школьных неврозов, уже с первого класса. Исследования выявляют много причин ухудшения физического, психического и духовного здоровья учащихся младших классов, но ведущим можно, пожалуй, считать профессионально-психологическую неготовность школы работать в контексте индивидуального подхода к ученикам, нередко выражающуюся в многоликости деструктивного поведения учителей. На 32-й сессии ВОЗ еще в 1979 г. была высказана мысль, актуальная и сегодня, что «было бы очень полезно определить, по каким характеристикам шко-

лы, в которых чаще встречаются психосоциальные нарушения развития у детей, отличаются от школ, где число детей с такими нарушениями невелико».

Завершая свое обращение, хотел бы предложить нашим читателям присоединиться к идее сохранения и укрепления здоровья населения нашей страны как одной из важнейших национальных идей.

Еще раз приглашаю к сотрудничеству тех, кого интересуют обсуждаемые на страницах журнала проблемы, и желаю всем крепкого здоровья.

Будьте здоровы!

*Главный редактор*

# ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЯ И БЕЗОПАСНОСТИ

УДК 159.9

## ШКОЛА И ЗДОРОВЬЕ УЧАЩИХСЯ: «ШКОЛЬНЫЙ НЕВРОЗ» КАК СЛЕДСТВИЕ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Г.В. Залевский, Ю.В. Кузьмина (Томск)

**Аннотация.** Обсуждаются проблемы влияния образования, особенно его начального звена – начальной школы – на здоровье учащихся. Выделяются фрагменты, негативно влияющие на психическое и духовное здоровье детей-первоклассников, среди которых ведущим признается деструктивное поведение учителя.

**Ключевые слова:** школа; учитель; здоровье учащихся; школьный невроз; дезадаптация; деструктивное поведение.

Все современное воспитание направлено на то, чтобы ребенок был удобен; последовательно, шаг за шагом мы стремимся усыпить, подавить, истребить все, что является волей и свободой его духа, силой его требований и намерений. Вежлив, послушен, хорош, удобен, а и мысли нет о том, что будет внутренне безволен и жизненно немощен.

*Януш Корчак*

Можно ли считать, что слова Януша Корчака, сказанные более полувека назад, не являются актуальными, не отражают положение дел в воспитании и образовании дня сегодняшнего, сегодняшней отечественной школы? К сожалению, нет, хотя найдутся и те, кто считает, что эти слова к современной отечественной школе не относятся, ведь она так реформировалась. Как? Во многих случаях произошла просто смена вывески, коммунистическое воспитание вмиг превратилось в гуманистическое, обычная школа – в необычную гимназию и т.д. А по существу? А по существу она стала вряд ли лучше, ничего радикально и не могло измениться к лучшему, так как кадры, которые, как известно, решают все, остались на своем месте. Новые люди, молодые и творческие, по известным причинам в школу все также приходят неохотно, особенно в начальную школу. И сегодня, на мой взгляд, начальная школа – эта дверь не только в школьную жизнь, но и в жизнь вообще – оказывается самым слабым в этом отношении звеном школьного образования. На первый взгляд это кажется парадоксальным, поскольку начальная школа – это такое благодатное поле для разного рода образовательных инноваций. И они, несомненно, есть, но фактом остается и то, что инновации – это хорошо не само по себе, все в конечном счете решает учитель. Можно считать счастьем, если повезет с учителем, но к сожалению, таких везений, как показывает жизнь, очень мало. Мы попросили студентов 2-го курса факультета психологии ТГУ ответить на вопрос: «У кого остались самые лучшие впечатления и воспоминания о времени

учебы в младших классах?». Из 32 человек только у 5(!) остались самые лучшие воспоминания о начальной школе. Приведем также один пример такого невезенья из своей консультативной практики.

К нам на консультацию пришли родители, сын которых (внук известного в Томске профессора) пошел в 2009 г. в первый класс. Вот что рассказал отец: «Сын пошел в школу охотно. По результатам тестирования в детском садике и при приеме в школу в целом был к ней готов, хотя специально к школе его не готовили, так сказать, не натаскивали, особенно не торопились лишать или урезать его детство. Мальчишка, как говорят, шустрый, общительный, добрый, не склонен к обману, еще вполне по-детски наивен, но способен логически мыслить, речь довольно развита. Правда, поначалу с трудом усваивающий школьные правила. Но поскольку, как говорят ученые, в связи с индивидуальными особенностями период адаптации к школе может длиться от 3 до 16 недель, то ему для этого требовалось, возможно, несколько больше времени, чем другим детям. Но к учету этих индивидуальных особенностей школа и учительница нашего сына, видимо, оказались не готовы. И вот что из этого получилось.

Учительница задала ребятам домашнее задание: написать сочинение «Я – первоклассник». Вот текст сочинения нашего сына».

12 сентября 2009 г.

АНТОН\* ЛЮБИТ ШКОЛУ

Меня зовут Антон, я пошёл в школу в первый класс. Я пошёл в немецкую школу №... В школе у меня много друзей. Друзья там очень умные. Мы там с мальчишками хорошо игра-

\* По понятным причинам имена здесь изменены за исключением консультанта.

ем. И знаете, во что мы играем? Мы играем трансформерами. И там мы начали играть ещё машинками. Мы там изучали светофор. И он назывался веселый светофор. И светофор был таким интересным, что мы с ребятами были такие веселые. От веселости мы были очень умные. И родители у нас умные. Дома занимаемся домашними заданиями. А в школе мы работаем прописями и математикой, а также азбукой.

И нас там учит учитель. Татьяна Петровна – так зовут учительницу. И мы там путешествовали. Хорошо было в школе.

В школе мы были такими хорошими ребятами и хорошо там учились. Мы там на перемене физминутку учили. И знаете, какую физминутку мы учили? Буратино мы учили физминутку, Совушка-сова – большая голова, крыльшками хлоп-хлоп, ножками топ-топ. И наша школа хорошая и красивая.

«Наверное, Антон забыл, как надо было назвать сочинение, либо его переполняли понятные чувства. Совершенно очевидно, что ребенок с большим желанием пошел в школу, ему понравилось учиться в школе. Но его чувств явно не разделяла учительница, поскольку вместо, казалось бы, естественного поощрения Антон получил замечание, что не так, как было велено, назвал свое сочинение.

И, как оказалось в скором времени, от любви к школе до «школьного невроза», или «невроза первоклассника», хватило всего чуть больше месяца. Прошло чуть больше месяца после написания этого сочинения, и нам пришлось обратиться за консультацией к известному в России специалисту по поводу состояния сына. Вот его заключение».

#### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе психологического консультирования мальчика Гревского Антона, 7 лет, была проведена беседа с ребенком относительно его проблем (мальчик пришел с мамой на консультацию с запросом о заключении по поводу выраженности агрессивного поведения и проблем адаптации к школе). Также были проведены рисуночные тесты: «Три дерева» и «Нарисуй себя». Проведена беседа с матерью.

В ходе беседы мальчик постоянно рассказывает о стрессовой ситуации, которую он переживает, обвиняет себя, говорит, что он самый плохой. В рисунках признаки неуверенности, сниженной самооценки, напряженности, неопределенности. Признаки агрессивности также имеются, однако в рассказах мальчик проявляет терпимость, понимание, рассуждает логично и здраво. Признаков агрессивного поведения не проявлял. Отношения к родителям самые хорошие, привязан к отцу и матери. Эмоциональный фон беседы с психологом доброжелателен, позитивен.

Заключение: у мальчика имеются признаки постстрессового расстройства, что выражается в повторном обращении к травмирующей ситуации, навязчивых, стереотипных действиях, напряженности, в переживаниях проблем в школе, в страхах, расстройствах сна, несколько замедленной речи.

Рекомендации: ситуация травматизации должна быть устранена. Рекомендован перевод в другую школу. Спокойный и щадящий режим дня, отсутствие повышенных нагрузок. Консультация психоневролога.

Д-р психол. наук, профессор,  
зав. лабораторией психологии развития  
Института психологии  
Российской академии наук Е.А. Сергиенко

«У нас, у родителей, возник вопрос, почему вполне здоровый ребенок, как говорится, из вполне благополучной семьи (правда, в этом конкретном случае благополучная семья, тем более профессорская, рассматривалась как фактор неблагоприятный) за довольно короткий срок пребывания в школе «заработал» фактически невротическое состояние и рекомендацию специалиста сменить школу?»

Этот вопрос мы задали директору школы, завучу по начальным классам и учительнице сына. В ответ – стена и полнейшее непонимание. Более того, прозвучали обвинения в адрес ребенка, что он де «агрессор», «не знает правил социального поведения», а родителей его – в том, что они этому его не учат и т.д. и т.п. Школа и учителя, оказываются здесь вообще ни при чем; они уходят от ответственности, ловко сталкивая детей друг с другом и родителей этих детей.

Так в чем действительная причина «невроза первоклассника» нашего сына? По нашему мнению, в предвзятом отношении учителя к ребенку и к родителям (может, больше к родителям, а на сыне это аукнулось?), проявившееся фактически с первых дней школьной жизни. Буквально на второй день школы учительница прямо при ребенке и других детях и их родителях говорит маме, что «он проблема», на что сын довольно болезненно отреагировал, спросив тут же учителя: «Почему это я проблема?» То есть ярлык «проблемный ребенок» тут же был повешен, ну а дальше оценка поведения ребенка на уроке и вне его через этот ярлык: назвал сочинение не так, как было велено, делается замечание вместо того, чтобы поддержать добрые чувства ребенка к школе. Во всех случаях, если кто-то кого-то обидел, виноват он. Если же его обижают, то это учитель объясняет тем, что «он сам достал». Пришел домой из школы с фингалом на правой щеке, учительница просто этого не заметила. Мальчишке отпинали ногу, которую мы уже неделю оттираем специальной мазью, но учительница тоже об этом ничего не знает, она только «об этом что-то слышала». В один из школьных дней ребенок в течение пяти уроков боялся пойти в туалет, описался, так как кто-то ему там угрожал; учительница: «Этого не может быть». Когда он выполнил какое-то домашнее задание не совсем верно, то учительница всему классу показала, «как не надо делать». То, что ребенок с самого первого дня в школе, войдя в класс, говорил «Всем здравствуйте!», а в ответ тишина, учительница не обратила внимание ни на это, ни на то, что было бы хорошо, чтобы и другие дети так делали, да и отвечали на такое приветствие. Сын со слезами спрашивал дома, почему они так? Мы говорили сыну: ты пойдешь не в простую школу, а в «немецкую!» Он побывал с родителями в Германии, много видел, общался с ребятами, был в Берлинском зоопарке. Он пытался рассказать детям в классе о том, что он видел, поделиться впечатлениями, ведь он же в «немецкой» школе. Дети ему не верили, смеялись над ним, говорили, что он обманывает, кто-то не хотел его слушать. Детей можно понять, но не учителя в этой ситуации. Она практически вела себя не лучше детей: «Ну что ты все про Германию да про Германию!» И тоже с насмешкой и вроде того, что хватит. И он горько плакал, что его не понимают, что принимают его за вруна, «за клоуна». Так, потихонечку плевали в душу ребенка. В школьной столовой однажды он не стал сам есть шоколадку, которую давали к обеду, а отдал ее поварам. Когда учительница спросила, почему он это сделал, он ответил: «Я отдал за то, что они нам готовят еду». Опять был смех некоторых детей, и учительница вместо того, чтобы положительно оценить поступок ребенка, фактически поддержала этот смех, произнесла что-то вроде

“ну, ванечка”. Опять плевков в душу ребенка. Ребенок пришел домой со слезами и об этом рассказывал. И мы ему верим, ведь и сама учительница утверждала, что он не умеет врать. Правда, это тоже расценивалось как наивность, как “социальная незрелость”! Антон как-то заболел и почти 2 недели не ходил в школу. Татьяна Петровна ни разу не позвонила, не поинтересовалась, что случилось, как его здоровье. Это что, так положено?! Более того, когда мы интересовались домашними заданиями, то она отвечала, что “не помнит, все у нее в школе”, и отсылала нас к другим родителям. Мы (родители), к сожалению, не получили внятных ответов на наши вопросы, поскольку учителя (учительница, завуч начальных классов, к сожалению, и школьный психолог, не побеседовав ни разу ни с ребенком, ни с родителями, т.е. проявили полнейший непрофессионализм), заняв круговую оборону по типу “мы тут не девочки” (по выражению директора школы), ничего не приняли и не поняли (все сказанное родителями – “Это слова, а не факты!”). Что, собственно, и следовало ожидать.

О мотивах предвзятого отношения учительницы к ребенку и к родителям (возможно, больше к родителям, а уже затем к ребенку) можно только догадываться. У нас – родителей – сложилось твердое впечатление, что учительница пыталась всеми силами “выдавить” нашего сына из класса и школы. О мотивах можно говорить лишь предположительно. Во-первых, возможно, неосознаваемый страх оказаться и показаться недостаточно квалифицированным специалистом. Возможно, мотив по типу: мы “этим академиком с профессорами покажем!”. Такое за некоторыми учителями, и не только учителями, водится как следствие наличия комплекса неполноценности, зависти и т.п.».

Нам, специалистам, оказалось тоже не так просто ответить на вопросы родителей. А чтобы на них все-таки ответить, мы обратились к анализу заявленной в названии статьи проблемы.

Данные статистики убедительно свидетельствуют о неумолимо нарастающей тенденции ухудшения здоровья нации – физического, психического, духовного. Выдвинут даже лозунг в этой связи: «Нация в опасности!». Предпринимаются попытки создания федеральных программ «Здоровье нации». Сегодня к проблеме здоровья все более обращаются и заинтересованные науки, психология не составляет в данном случае исключения [1, 3, 5, 9–13, 18].

В особой зоне опасности в плане здоровья находятся дети, прежде всего, школьного возраста. Комитет экспертов ВОЗ подчеркивает, что в детстве проблемы здоровья, особенно психического и духовного, имеют более прямую связь с окружающей средой, чем в другие периоды жизни человека. В свете этого становится очевидной роль, которую в формировании здоровья детей играет школа, занимающая такое большое место в их жизни.

Реализация задачи реформирования школы требует определения тех связанных с ней факторов, которые оказывают влияние на формирование психического и духовного здоровья детей, и тех мер, которые помогут предотвратить или, во всяком случае, уменьшить возможные неблагоприятные воздействия школы. В осуществлении

этого поиска должны участвовать в одинаковой степени врачи, физиологи, психологи, педагоги.

Если сравнить, например, распространенность неврозов в разных возрастных группах населения, то оказывается, что чаще всего они развиваются у детей 7–14 лет, т.е. у школьников [7]. На том, что многие неврозы возникают именно в школьном возрасте, настаивают многие специалисты [5. С. 13]. При этом с возрастом этиологическое значение семейно-бытовых факторов в возникновении психических отклонений уменьшается, роль же школьных факторов значительно возрастает [2, 5]. Большинство из этих состояний принадлежит к категории так называемых пограничных, чаще всего имеющих психогенный характер, так как возникают как следствие психотравмирующих ситуаций [15, 20]. Такие расстройства, как правило, непродолжительны, но тем не менее представляют тревожное явление, так как при этом может меняться тип взаимоотношений ребенком и окружающей среды, наступать состояние социально-психологической дизадаптации.

При всей очевидной необходимости школьного образования (правда, нельзя требовать этого понимания и принятия детьми, даже от тех, которые по возрасту уже должны идти в школу, нельзя искусственно урезать их детство), позитивного его влияния на развитие ребенка, к сожалению, со школой могут быть связаны и факторы, способствующие возникновению отклонений в здоровье детей школьного возраста, прежде всего в психическом и духовном. Надо помнить, что пребывание в школе – это период роста и развития, в котором организм особенно восприимчив не только к благоприятным, но и к неблагоприятным воздействиям. Тем более что школьный период включает по меньшей мере два так называемых возрастных криза, в которые организм оказывается наиболее чувствительным, они приходятся на возраст 6–7 лет и пубертатный период. Между тем, как было отмечено еще в 1979 г. на 32-й сессии ВОЗ, «процесс социализации ребенка и подростка еще недостаточно изучен. Эта проблема требует многосекторального подхода и имеет большое значение для оптимизации системы образования» [5. С. 16–17]. И здесь же была высказана мысль о том, что «было бы очень полезно определить, по каким характеристикам школы, в которых чаще встречаются психосоциальные нарушения развития у детей, отличаются от школ, где число детей с такими нарушениями невелико».

В этой статье мы бы хотели сосредоточиться на детях младшего школьного возраста, поскольку, на наш взгляд, этому возрасту уделено, совершенно незаслуженно, значительно меньше внимания и в плане здоровья, чем детям пубертатного возраста, подросткам. А ведь начальные классы, и особенно первый класс, – это двери не только в школьную жизнь, но и в жизнь вообще. В этот период, в это время, происходит формирование впечатлений, переживаний и отношений – первый раз в первый класс! – по известному специалистам меха-

низму импринтинга. Если использовать терминологию С. Грофа [6], то можно сказать, что в это время возникает «матрица первоклассника», которая действительно во многом определяет всю дальнейшую школьную, да и внешкольную жизнь ребенка. Тем более что, как известно, основным содержанием в школьном возрасте является учение, т.е. значительная умственная нагрузка, поскольку, как писал Л.С. Выготский, «научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребенком, не берутся памятью, возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли [4].

Но в школьной жизни, помимо биологических кризисных периодов, как известно, имеют место и переломные моменты социализации. И немало имеется исследовательских данных, что биологические кризисы – это не приговор, тем более в их резком проявлении, поскольку более «зловредную», нередко провоцирующую роль играют именно факторы этой самой социализации. И среди них наиболее неблагоприятным, как показывают исследования и наблюдения, является непрофессиональное, а потому по существу своему деструктивное поведение учителя, а в целом нередко психологическая неготовность школы осуществлять индивидуальный подход, работать и с так называемыми неудобными учениками, требующая в одностороннем порядке «психологической готовности» детей к школе, прежде всего детей, приходящих первый раз в первый класс.

Не секрет, что переход из детского сада (даже если там была так называемая подготовительная группа, что само по себе вызывает серьезные вопросы о правомерности сокращения периода детства у детей, не нарушение ли это прав ребенка?) в школу, поступление в школу – это трудный момент в жизни ребенка. Специалисты отмечают, что это изменение в жизни детей, особенно неподготовленных (но хотят уже готовности!) детей, соматически ослабленных и др., может даже привести к нарушению психического и духовного здоровья первоклассников. Некоторые специалисты предлагают для обозначения этого явления даже термины: «школьный шок», «школьный невроз», «невроз первоклассника» и др. [15]. Не может не обратить на себя внимание тот факт, что в документах ВОЗ и специальной литературе заняли прочное место такие связанные со школой термины, как «школьный стресс», «дидактогении», «школофобия». Ряд авторов трактуют школофобию как страх не столько перед школой, сколько перед разлукой с родителями. Однако объективная статистика, регистрирующая наибольшее распространение школофобии в 11-летнем возрасте, когда уже образовалась привычка к школе и связанный с ее посещением страх утратить родителей давно обнаружил свою беспочвенность, выявляет ошибочность такого объяснения и заставляет искать истинную природу «школьного страха». Скорее правы те, кто в отказе посещать школу видят «реакцию избегания» на нездоровую школьную ситуацию (В. Шазан, цит. по: [5. С. 16]).

Все это требует повышенного внимания врачей и психологов к школе и ее воздействию на психическое и духовное здоровье детей. К числу непосредственно связанных со школой ситуаций, предрасполагающих к возникновению у учащихся пограничных психических расстройств, Д.Н. Исаев [14] относит следующие: 1) неспособность справиться с учебной нагрузкой; 2) враждебное отношение педагога; 3) смена школьного коллектива; 4) неприятие детским коллективом. С.М. Громбах согласен с Д.Н. Исаевым, что «эти моменты действительно служат главными источниками нарушений психического здоровья школьников» [5. С. 17].

Несомненно, что чрезмерная учебная нагрузка попадает под категорию «длительно травмирующих ситуаций», поскольку это труд. Однако труд не всегда сопровождается неблагоприятными для организма и психики ребенка воздействиями: утомлением, раздражением и т.д. Широко распространенное представление о неразрывности связи трудности учебных занятий с их утомительностью неверно [5]. Задача школы, учителя и заключается в том, чтобы эту связь разорвать – сделать по Станиславскому: «трудное привычным, привычное – легким, легкое – приятным». Н.Ф. Добрынин, один из классиков отечественной психологии и наш учитель, в этом контексте предложил выделить особый вид внимания, а именно: послепроизвольное внимание [8]. Это означает, что обучение, особенно в младшем школьном возрасте, должно идти через опору на произвольное внимание к произвольному, а через него к послепроизвольному, увеличивая постепенно долю произвольного внимания.

Отечественная медицина, да и психология (правда, об этом могут не знать практики образования) решительно отвергают мнение о «школьных неврозах» как обязательном следствии всякого обучения. Правильно организованное обучение для здорового ребенка, да и ребенка из так называемой группы риска [1], не может оказаться и не оказывается причиной нервно-психических расстройств, но в случае необдуманной системы школьной нагрузки у ребенка возникают реальные условия для надлома его созревающей нервной системы, для появления невроза [20].

Отечественная педагогика стоит на позиции развивающего обучения, сформулированной в свое время Л.С. Выготским, согласно которой «обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития» [4. С. 252]. Но нельзя в то же время игнорировать тесную связь умственной работоспособности со степенью заинтересованности учащихся в осуществляемой ими деятельности [5. С. 22]. И поэтому неправомерно «вынимать» ее (заинтересованность, личность ученика) из понятия обучаемости, как его определяют некоторые исследователи, считая ее «ансамблем интеллектуальных свойств человека,

от которого при всех прочих равных условиях зависит успешность обучения». Вот это «при прочих равных условиях» играет все более неблагоприятную, на наш взгляд, роль в сегодняшнем образовании – наблюдается устойчивая тенденция отчуждения интеллекта от личностной сущности человека, «мозги все менее становятся личностными», отрываются от души, человеческих ценностей. И именно на этот разрыв, который происходит в рамках тенденции нарастания схизиса между культурой и цивилизацией, все более ориентируется как общее образование (уже с начальной школы), так и образование высшее профессиональное. В связи с этим обесценивается и здоровье, особенно здоровье духовное. Но наша школа нередко бросается в другую крайность – в образование, в школу духовность любой ценой и любую, вплоть до просачивания в школу разного рода сектантства.

При всем многообразии факторов и причин социально-психологической дизадаптации и школьных неврозов учащихся начальной школы, а первоклассников в первую очередь, на первое место мы бы поставили отсутствие нередко социальной поддержки детей со стороны школы и конкретного учителя в силу непонимания необходимости такой поддержки, мнения, что этим должны заниматься только родители, что учитель и не должен этим заниматься: во-первых, «у меня вот их сколько», а во-вторых, я «должен/должна их учить», «у меня программа!» Кто-то из учителей добровольно попадает в ловушку «знаниевых программ», «программ развития», ведь так удобнее и проще, чем развивать личность. Хотя отцам-основателям некоторых из этих развивающих программ, тем более такой, как Программа развивающего обучения Эльконина – Давыдова, и в страшном сне не могло присниться, что так будут толковать их идеи и так их реализовывать\*.

Как мы выше отмечали, Д.И. Исаев [14] на второе место среди неврозогенных ситуаций ставит враждебное отношение педагога к ученикам. Следует согласиться, что характер взаимоотношений учителя и учеников (учителя к ученикам!) действительно имеет перво-степенное значение в формировании психического и духовного состояния школьников, с чем согласен и С.М. Громбах [5. С. 24]. Но по нашему убеждению, этот фактор следует ставить впереди всех указанных неблагоприятных факторов, обуславливающих дизадаптацию школьников, особенно учащихся первого класса и всей начальной школы.

С.М. Громбах [5] считает, что «враждебное» отношение учителя встречается не так уж часто, с чем можно было бы согласиться, если бы эта «враждебность» учителя не была столь многоликой, явной и скрытой, прямой и косвенной, в виде наклеивания ярлыков и предвзятости, явной пристрастности или равнодушия, формальности,

в контексте которой очень часто находятся отношения (взаимоотношения) учителей с родителями учащихся. Так, психиатры и психологи единодушно отмечают, что именно ярлык неуспевающего, порожденный частыми низкими оценками, нередко служит причиной возникновения неврозов у детей. Но тут возникает известный замкнутый круг: ярлык неуспевающего ведет к неврозу, а невроз ухудшает успеваемость! И начинается борьба с неврозом ребенка, а не с наклеиванием ярлыков, не с неспособностью или нежеланием учителя найти индивидуальный подход, чтобы помочь ученику, оказать ему социальную поддержку. Поэтому справедливо мнение, что «неуспеваемость – это проблема в равной степени как медицинская, так и педагогическая» [5. С. 25].

Особенно острую неврозогенную реакцию вызывает у учеников несправедливость учителя в любой форме. Справедливость – это вообще свойство, которое школьники чаще всего высоко ценят в своих педагогах. Еще более остро воспринимают несправедливость учителя младшие школьники, на что обращал внимание еще В.А. Сухомлинский [19]. Если ученик почувствовал несправедливость, – он потрясен... Если же дитя переживает несправедливость и сегодня, и завтра, и так в течение всего года, его нервная система возбуждается, затем наступает торможение... Резкие скачки – возбуждения и торможения – приводят к тому, что ребенок заболевает.

Хотя считается, что в нашей стране можно не упоминать о такой унижительной форме педагогического воздействия, как телесные наказания, в менее уродливой форме, но все же унижающей достоинство ученика (удаление из класса, грубые окрики, оскорбительные замечания, опять же наклеивание ярлыков и др.), удары по самолюбию нередко встречаются в наших школах, создавая психотравмирующие ситуации. Такое поведение учителей, неблагоприятно сказывающееся на психическом состоянии учеников, несомненно, является деструктивным, ставящим вопрос об их профессиональной пригодности.

Для таких ситуаций предложен специальный термин «дидаскалогении», т.е. нервно-психические расстройства детей по вине нетактичного поведения учителя. Некоторые специалисты склонны именовать таких учителей «противоучителями» и перечисляют ряд их разновидностей: гневно-высокомерные, оскорбляющие учеников кличками («бездарь», «идиот», «дебил», «проблема» и др.); молчуны, у которых общение с учениками представляет не беседу, а ледяную усмешку; педанты (диктаторы), не терпящие возражений и требующие беспрекословного подчинения, презирующие свою профессию и переносящие это презрение на учеников (Х. Христовов, цит. по: [5. С. 26]). Эта типология, разумеется, далеко не исчерпывающая. Можно было бы

\* Один из авторов имел счастье учиться у Д.Б. Эльконина в 1968–1971 гг., а с В.В. Давыдовым быть в дружеских отношениях, довольно часто общаться в течение более 10 лет.

ее дополнить и другими типами, как, например: демонстративные – «любящие не свою профессию и детей, а себя в профессии», для которых профессиональный успех становится сверхценностью; «иезуиты» – «квазилюбящие своих учеников» – внешне такие «пушистые», так сладко сюсюкающие с учениками, но в действительности не любящие ни своих учеников, ни свою профессию; манипуляторы – сталкивают детей друг с другом, а также и их родителей, оставаясь в стороне в тех случаях, где они должны нести личную ответственность; «ложно амбициозные» – «стажники» или имеющие «большой опыт» («мы тут не девочки»), который чаще всего критически не осмыслен, не отрефлексирован должным образом, а потому становящийся их врагом, да и врагом учеников, поскольку такие педагоги «всегда правы»; «педагоги-квазипсихологи» – считают себя автоматически и психологами, поскольку в вузе они знакомились с психологией и имеют личный опыт работы с детьми (нам не нужны психологи, мы сами психологи, у нас есть личный опыт!).

Негативное отношение к тому или иному ученику возникает у учителя вследствие разных причин. О некоторых из них мы уже говорили выше. Негативное отношение учителя, на которое он, конечно, по человечески имеет право (учитель не обязан всех и даже всех учеников любить – это просто невозможно, но он должен ученика ценить как уникальное человеческое существо, как развивающуюся личность), не должно перерастать в недоброжелательность – вот на это учитель профессионально просто не имеет права. Психика ученика – инструмент тонкий и хрупкий – довольно быстро и остро начинает ощущать недоброжелательность учителя, приводящую к созданию в классе невыносимой ситуации, порождающую у младших школьников тревогу, страх, а у старших резкие реакции протеста, отказы от посещения школы, т.е. многообразные проявления неврозов.

В противовес этому доброжелательность учителя, вовремя оказанная социальная поддержка – вовремя сказанное слово одобрения, уважительное отношение к ученикам любого возраста – формируют то, что создает положительный эмоциональный фон, который, кстати, способствует лучшему усвоению знаний учащимися. Положительные эмоции стимулируют деятельность сердца, в результате чего увеличивается количество крови, поступающей в мозг, что улучшает питание мозговой ткани. В результате этого повышаются функциональные возможности мозга и стимулируется ассоциативная деятельность [16]. И вызывает удивление, когда некоторые учителя это предают забвению, считая, что их задача – только трансляция знаний, им некогда лишний раз поддержать и похвалить ученика. Этим, на наш взгляд, о чем мы выше уже говорили, грешат даже лучшие учителя, как ни странно, чаще всего в рамках так называемого развивающего обучения. Видимо, эта тенденция, которую мы обозначили как тенденцию отчуждения интеллекта от личности, будет расти в связи с введением ЕГЭ.

Следует помнить, что нетактичное поведение педагога по отношению к тому или иному ученику, особенно в начальной школе, порой провоцирует отрицательное отношение к нему со стороны сверстников. Стиль общения учителя с детьми сказывается на характере взаимоотношений между ними. Исследования показывают, что в классах с положительным стилем отношений учителя к ученикам уровень благополучия взаимоотношений выше, чем в классах с отрицательным стилем поведения учителя [10, 17].

Первый класс школы – один из наиболее существенных критических периодов в жизни детей. Поступление в школу для многих из них – эмоционально-стрессовая ситуация: изменяется привычный стереотип жизни, действуют новые факторы в виде классного коллектива, личности учителя, изменения режима, непривычно длительного ограничения двигательной активности, появления новых (не всегда привлекательных) обязанностей и др., в силу чего возрастает психоэмоциональная нагрузка. От того, как пройдет адаптация на первом году обучения, во многом зависит работоспособность и успеваемость в последующие годы. Более того, наблюдения и исследования показывают, что в подавляющем большинстве то, что мы наблюдаем при переходе в средние и старшие классы и в период обучения в них, – это результат особенностей жизнедеятельности в начальной школе начиная с первого класса.

Выводы:

1. При всем многообразии неблагоприятных факторов, затрудняющих адаптацию и обуславливающих дизадаптацию ребенка к школе, школьные неврозы и астении, о которых шла речь выше, «нельзя не упомянуть о роли учителя» [5. С. 52]. В одном из наблюдений в школе, куда поступили 32 ребенка одного детского сада, было установлено, что лишь 5 из них быстро адаптировались к школе, у 7 возникали затруднения в адаптации, а 20 так и не адаптировались в 1-м классе. С.М. Громбах считает, что такой результат обусловлен во многом тем, что учитель поддерживал дисциплину чрезмерной строгостью, порицал плохое выполнение заданий, ко всем детям предъявлял одинаковые требования. А ведь эмпирические исследования показывают [5. С. 47], что существуют значительные индивидуальные колебания в сроках наступления адаптации: от 3 до 16 недель!

2. В связи с этим следует обратить особое внимание на начальное звено общеобразовательной школы. Несомненно, сегодня это самое слабое и уязвимое в профессиональном плане школьное звено. Конечно, труд учителя начальной школы нелегкий. Конечно, желательно уменьшать число учеников в начальных классах, соответственно, увеличивать число начальных классов. Вне всякого сомнения, нужно увеличивать заработную плату учителям начальной школы. Это позволит повысить престиж учителя начальной школы, а значит, следует надеяться, что пойдут учиться на учителя начальных классов более сильные во всех отношениях, особенно в

интеллектуальном плане, выпускники школ, будет отбор на соответствующие специальности.

3. Нужно совершенствовать систему повышения квалификации учителей начальных классов, во многом ее изменить. Во-первых, это повышение квалификации должно быть не раз в пять лет, а чаще. Здесь могло бы помочь введение так называемого супервизорства – профессионально-личностного сопровождения учителей начальных классов. Во-вторых, необходимо обратить особое внимание на интеллектуальный уровень учителей начальных классов.

4. «Наша новая школа» должна проходить во всех случаях жесткую психогигиеническую и кадровую экспертизу (личностную и интеллектуальную), поскольку дело не только в регламентировании учебной нагрузки, но и в том, кто и как эту учебную нагрузку преподносит.

5. Продолжить учить и повышать квалификацию в плане умения учителя строить отношения и взаимодействовать не только с детьми, но и с родителями, умения

быть «по одну сторону баррикад», не только поучать родителей, требовать, чтобы они слушали, но и слушать и слышать родителей. Не сталкивать родителей, не выдвигать или расправляться с их помощью с неудобными и неугодными, как это имело место в описанном выше случае.

6. Учить и повышать квалификацию учителей начальных классов и в плане здоровье сберегающего обучения, и в плане здоровьесберегающего воспитания.

7. Мы не пытаемся огульно обвинять всех учителей начальных классов, есть немало исключений. Конечно, ростки «Нашей новой школы» в сегодняшней общеобразовательной системе есть, некоторые из них появились уже давно. Особенно важно, чтобы эти ростки прорастали в сфере духовной, поскольку, как предупреждал более ста лет назад А. Шопенгауэр, «нравственность, замешанная на торгашестве и выгоде, не даст хороших плодов». И действительно, без нового учителя, без истинной духовности школьного учителя «Новой школы» не получится. И здесь не поможет просто смена вывески.

#### Литература

1. Безруких М.М. Знаете ли вы своего ученика? М.: Просвещение, 1991.
2. Божанов А. Психогигиенические аспекты взаимоотношений учитель – ученик // Гигиена и здравоохранение. 1975. № 1. С. 78–83.
3. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека. М.: Академия, 2001.
4. Выготский Л.С. Избранные психологические труды. М., 1983. Т. 3.
5. Громбах С.М. Школа и психическое здоровье учащихся. М.: Медицина, 1988.
6. Гроф С. За пределами мозга: рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. М., 1992.
7. Десятникова В.Ф. Особенности распространенности неврозов среди различных групп городского населения // Журн. невропатологии и психиатрии. 1974. Т. 1. С. 497–506.
8. Добрынин Н.Ф. Основные вопросы психологии внимания // Психологическая наука в СССР. М., 1959. Т. 1. С. 207–220.
9. Залевский Г.В. Введение в клиническую психологию. Томск: ИДО ТГУ, 2006.
10. Залевский Г.В., Залевская Е.И. Стиль педагогического общения учителя с учащимися как фактор воспитания // Воспитание в процессе обучения. Львов, 1981. С. 90–96.
11. Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. «Дети индиго»: психологическая реальность или психологический миф? Между одаренностью и синдромом дефицита внимания с гиперактивностью // Сибирский психологический журнал. 2009. № 31. С. 73–76.
12. Залевский Г.В., Залевский В.Г., Кузьмина Ю.В. Антропологическая психология: биопсихосоционеотическая модель развития личности и ее здоровья // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33. С. 99–103.
13. Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. Некоторые проблемы психологии здоровья и здорового образа жизни // Сибирский психологический журнал. 2010. № 35. С. 6–10.
14. Исаев Д.Н. Психопрофилактика в практике педиатра. М.: Медицина, 1984.
15. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. М.: Медицина, 1979.
16. Киколов А.И. Обучение и здоровье. М.: Высш. шк., 1985.
17. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск: Народна асвета, 1969.
18. Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006.
19. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. М.: Педагогика, 1979–1981.
20. Ушаков Г.К. Детская психиатрия. М.: Медицина, 1973.

THE SCHOOL AND HEALTH OF SCHOOLCHILDREN: «SCHOOLMENROSIS» AS OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF TEACHER  
Salevskiy G.V., Kuzmina Y.V. (Tomsk)

**Summary.** In the article are discussed the problems of influence of education – especially of the beginning school – upon the health of schoolchildren. The factors are distinguished to negative influence upon psychic and have spirit health of schoolchildren – burst-formers. The destructive behavior of teacher in acknowledged as leading.

**Key words:** school; teacher; health; of school-children; school neurosis; disadaptation; destructive behavior.

## МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ С УЧЕТОМ ПЕРЕЖИВАЕМОГО ИМИ ЧУВСТВА СОБСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

С.А. Богомаз, Н.В. Козлова (Томск)

*Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 08-06-06-00172а)*

**Аннотация.** Представлена модель личностного развития подростков и юношей с учетом переживаемого ими чувства собственной безопасности в условиях трансформации российского общества. Показано, что психологическая безопасность личности и среды неделимы друг от друга и находятся во взаимодействии.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность; базисные убеждения; субъективное благополучие; жизнестойкость.

В последние годы в психологии усилился интерес к интеграции представлений о безопасности человека, что способствует созданию более целостной картины развития личности в современном мире. Анализ литературы позволяет рассматривать феномен безопасности со следующих позиций [3, 6, 7]:

1. Выбор конкретных аспектов безопасности человека, ракурс их рассмотрения и трактовка безопасности в первую очередь зависят от социотехнической системы, в которую включается человек и которая является источником опасностей.

2. Согласно наиболее распространенным взглядам безопасность – это некоторое субъективное образование – психическое состояние, определяющееся степенью удовлетворения потребности в безопасности и характеризующееся отсутствием страха и тревоги, оцениваемое:

- с точки зрения внешней для человека среды, где безопасность определяется как отсутствие факторов опасности или наличие внешних условий безопасности;

- с точки зрения защищенности человека, учитывающей наряду с внешними внутренними условия безопасности, в число которых входят элементы опыта субъекта, складывающиеся в способность и готовность к распознаванию, предвидению, уклонению и преодолению опасностей. Эти элементы опыта предполагают как минимум владение человеком соответствующими знаниями, умениями и навыками, наличие у него определенного уровня развития перцептивных, мнемических, интеллектуальных и других способностей, а также сформированную мотивацию к обеспечению безопасности жизнедеятельности.

Эти методологические подходы позволяют сформулировать понятие «безопасной» личности как субъекта, строящего свою жизнь в контексте единства с собственным «сущностным началом», обществом и природой, реализующего свой потенциал, свои идеалы и стремления с помощью сформированной системы смысловой регуляции жизнедеятельности, а также обладающего готовностью к обеспечению безопас-

ности и способного поддерживать свою устойчивость. Важным аспектом представлений о безопасности является возможность рассматривать ее в качестве условия развития человека (Т.С. Кабаченко, С.Ю. Решетиной, Т.Я. Смолян, А.Н. Сухова и др.). Под психологической безопасностью ими понимается состояние среды, обеспечивающее защищенность сознания человека от внешних негативных воздействий и способствующее целостности и *адаптивности функционирования на его жизненном пути* [3]. Н.Г. Рассоха и И.А. Баева [9] подчеркивают, что безопасность – необходимое условие развития любой системы, в том числе и человека. Ее основные характеристики – надежность, защищенность, стабильность, сопротивляемость, живучесть. Человек, не имеющий психологической защищенности, не обладающий внутренним ресурсом сопротивляемости к негативным воздействиям, по мнению авторов, может быть «выведен из строя» или может полностью потерять возможность для своего эффективного функционирования. Человек может развиваться только в среде с определенными параметрами, и одним из самых существенных является психологическая безопасность, возникающая при наличии определенных условий, необходимых для жизни, развития и деятельности. По мнению Н.Г. Рассохы и И.А. Баевой [9], сегодня есть основания придать психологической безопасности самостоятельный статус и рассматривать её как ведущую для других видов безопасности, так как и угроза, и защита исходят от субъекта, от человека.

Анализ современных теорий и эмпирических исследований в области психологической безопасности [3, 8] и наши собственные исследования [1, 2, 4] позволили сформулировать интегративную модель личностного развития подростков и юношей с учетом переживаемого ими чувства собственной безопасности (рис. 1). Практическая ценность разработанной модели в основном определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также учетом на этапах построения модели основных принципов моделирования (наглядность, определенность, объективность), которые во многом

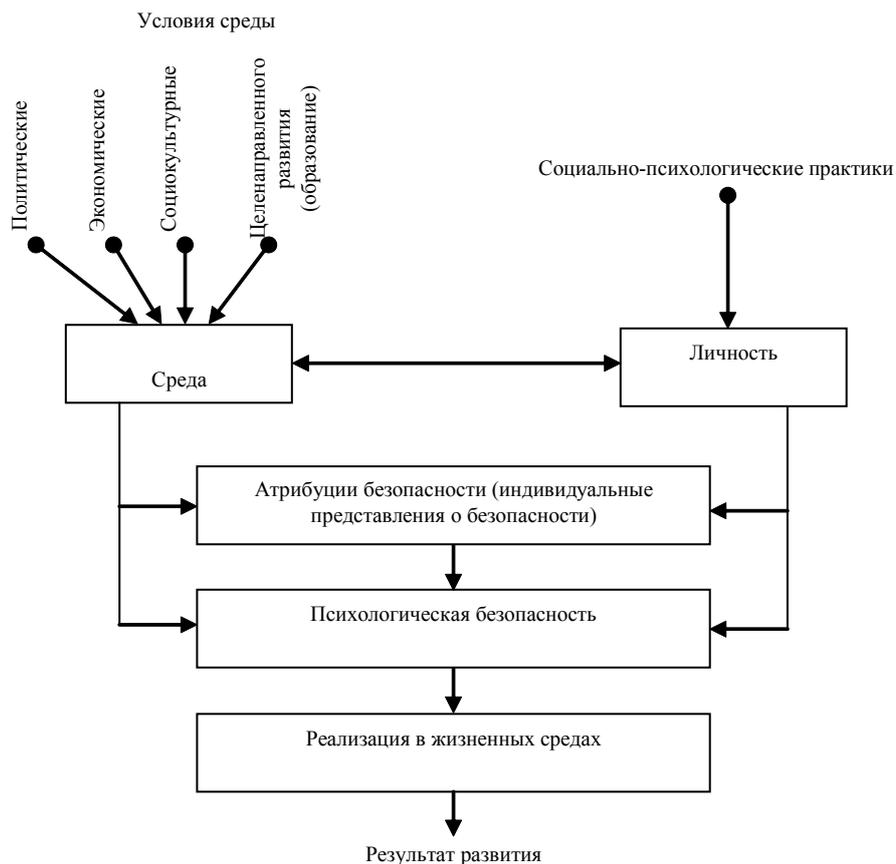


Рис. 1. Модель личностного развития подростков и юношей с учетом переживаемого ими чувства собственной безопасности

определяют как возможности и тип заявленной модели, так и ее функции в психологическом исследовании. Процесс создания психологической модели личностного развития подростков и юношей с учетом переживаемого ими чувства собственной безопасности в условиях трансформации российского общества определялся опорой на достаточные знания о психологической безопасности как условия развития человека. Однако с учетом большой сложности, взаимосвязанности, многофакторности, изменчивости психологических объектов разработанная нами модель может быть определена как качественная (содержательная).

Модель личностного развития подростков и юношей с учетом переживаемого ими чувства собственной безопасности опирается на результаты исследований, проведенных на выборке из 786 человек, в которую входили студенты ( $n = 880$ ) и выпускники школ ( $n = 275$ ), туристы-экстремалы ( $n = 60$ ); представители эмо-субкультуры ( $n = 30$ ), аниме-субкультуры ( $n = 31$ ) и субкультуры ролевиков ( $n = 63$ ), а также наркозависимые лица, находящиеся на стационарном лечении ( $n = 53$ ). В исследованиях для оценки степени выраженности психологической безопасности использовалась Шкала базисных убеждений (Р. Янов-Бульман) [1, 2], в которой показатели были сгруппированы следующим образом:

- убеждения относительно природы мира и окружающих людей;
- убеждения относительно собственной личности;
- убеждения о возможности контролировать жизненные события и управлять ими;
- суммарные индексы базисных убеждений и психологической безопасности.

Кроме того, были применены следующие методики: тест жизнестойкости (С. Мадди), Шкала психологического благополучия (К. Рифф), тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев), Шкала субъективного неблагополучия, методика «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик), опросник социально-психологической адаптивности (К. Роджерс и Р. Даймонд), Шкала изучения общественного мнения (Т. Адорно, Э. Френкель-Брунsvик, Д. Левинсон, Р. Сэнфорд) и др. Достоверность межгрупповых различий в изучаемых показателях была оценена с помощью метода дисперсионного анализа ANOVA-MANOVA.

В подавляющем большинстве представлений о безопасности в качестве ее критерия подразумевается целостность физической структуры человека, соответствующая нормам функционирования организма, стабильность, структура, порядок. Другая группа критериев безопасности [3] объединяет характеристики, относящиеся к природно-психическому уровню человека,

и включает такие характеристики, как защищенность психики (Г.В. Грачев), адекватность отражения и отношения к миру (С.К. Роцин), адаптивность функционирования (Т.С. Кабаченко), защищенность сознания от изменения его состояния против воли человека (Т.И. Колесникова).

Для нас особо актуальны представления о безопасности, объединенные на основе обращения не столько к психическому, сколько к личностному уровню человека. Здесь состояние безопасности характеризуется удовлетворенностью настоящим, уверенностью в будущем (С.К. Роцин), неснижением вероятности достижения жизненных целей (А.В. Непомнящий), защищенностью ценностей, с которыми субъект отождествляет свою жизнь (Т.М. Краснянская), интересов, позиций, идеалов (Г.П. Серов).

В соответствии с нашей моделью психологическая безопасность личности неотделима от безопасности среды. Только постоянно взаимодействуя друг с другом, личность и среда могут достичь оптимального уровня совместной безопасности. Следует отметить, что в этом мы опираемся на идеи Л.С. Выготского, Д.А. Леонтьева, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др. [3, 5], согласно которым связь человека с социальной средой соотносится с проблемой становления человека как личности (активного и сознательного субъекта человеческой истории). Человек с момента своего рождения пребывает в определенной жизненной среде и находится с ней в постоянном взаимодействии. Одним из итогов этого взаимодействия должно являться умение защититься от возможных угроз для личности и умение создавать психологически безопасную среду (безопасные отношения со средой).

В соответствии с нашей моделью развитие человека не может быть оценено в современных цивилизационных условиях как поступательное и прогрессивное вне фактора выраженности психологической безопасности. Многие сложные технические и социальные системы содержат опасный, «взрывчатый материал» внутри себя, обладая имманентным внутренним источником опасности. Она может проявиться в ходе реформ и реконструкции систем, игнорирующих опасность или включающих ее в расчет как приемлемую, а также при деградации системы в результате недостаточного поступления необходимых ресурсов. Другой тип опасности, возникающий при функционировании сложных систем, – нарушение их нормального воспроизводства. Особым видом опасностей является «оживление» и чрезмерная активизация «разрушителей», которые ранее существовали в системе в латентном состоянии (например, экстремистские группы в обществе).

Механизмы актуализации потенциальных опасностей присутствуют также в условиях социальных, политических и экономических кризисов. Еще один вид опасности определен как информационно-психологический – это состояние отсутствия защищенности отдельных

лиц и (или) групп лиц от негативных информационно-психологических воздействий и связанных с этим иных жизненно важных интересов личности, общества и государства в информационной сфере. Опасности среды не позволяют обеспечивать свою безопасность, быть устойчивым к негативным воздействиям и не производить или минимизировать производимые опасности для себя и всех систем, в которые включена личность.

В современной России мы одновременно можем наблюдать и многочисленные признаки различных кризисов, и признаки попыток социально-экономического реформирования, и негативное информационно-психологическое воздействие на сознание людей, и активизацию экстремистских группировок, и крупные техногенные катастрофы. Как в таких средовых условиях может чувствовать себя российская молодежь? Испытывает ли она чувство психологической безопасности?

Как было установлено в ходе наших исследований, в изучаемых выборках наблюдаются низкие значения показателя «Справедливость мира» (нижний квартиль составляет всего 3,25 балла). Это означает, что независимо от возраста и пола молодежи свойственна низкая степень убеждения в справедливом устройстве мира. Кроме того, у юношей и девушек отмечаются низкие значения показателей «Доброта людей» и «Степень удачи, или везения» (нижний квартиль в обоих случаях составляет всего 3,25 балла во всех выборках). Мы объясняем данный факт двумя взаимозависимыми обстоятельствами: нестабильность общества во всех сферах, сложность прогнозирования хоть сколько-нибудь отдаленной перспективы; невозможность «развернуться» в многогранном творческом процессе, творить свободно, ответственно, понимая отдаленные последствия, осуществляя постоянное совершенствование всегда незавершенного, реализуя потенциал «целостности».

Согласно нашим исследованиям средние значения показателей из группы убеждений относительно собственной личности демонстрируют: все средние значения показателей находятся в пределах возрастной нормы; среди всех групп существенно выделяется группа студенческой молодежи, что позволяет констатировать возможности студенческой молодежи видеть в социальной среде перспективы для собственного развития и построения будущего.

Учитывая, что в заявленной модели важным фактором выступает оценка особенностей личности, мы обратились к изучению степени выраженности личностного потенциала (способность управлять жизненными событиями, жизнестойкость, целеустремленность, позитивность отношений с другими людьми и субъективное чувство личностного роста [3]). Результаты указывают на то, что некоторая часть современной молодежи (студенты, представители субкультуры ролевиков) характеризуется смелым вовлечением в различные жизненные ситуации, ей не свойственна позиция осторожного ожидания исхода этих событий. Представители этой части

молодежи уверены в том, что могут управлять новыми, в том числе стрессовыми, ситуациями. Они способны рисковать и брать на себя ответственность, даже если у них нет уверенности в получении положительного результата в какой-либо деятельности, поскольку сам факт деятельности, независимо от его положительного или отрицательного результата, обогащает их жизненным опытом.

Средний уровень жизнестойкости характеризуется независимостью двух подсистем убеждений: убеждений относительно мира вообще (базисные убеждения) и относительно своих возможностей в экстремальных ситуациях, требующих значительной мобилизации всех индивидуальных (организменных и личностных) ресурсов. Минимальные значения жизнестойкости позволяют выделить молодых людей, которые отличаются неэффективностью в решении жизненных трудностей, боязливостью, осторожностью и не склонны включаться в новые ситуации. Им не свойственно рисковать и брать ответственность за разрешение возникающих проблем.

Из заявленной модели очевидно, что психологическая безопасность предполагает знание и понимание себя, соотнесение своих особенностей, побуждений и стремлений с социокультурным контекстом (атрибуции безопасности). Это определяет как меру согласованности системы смысловой регуляции жизнедеятельности и степень соответствия внешних проявлений личности этой системе, так и признание человека как субъекта собственной безопасности. В разработанной модели мы исходим из понимания того, что здоровое чувство безопасности является одним из базовых ощущений нормального человека, которое, в свою очередь, основано на трех категориях базисных убеждений, составляющих ядро субъективного мира человека: на вере в то, что в мире больше добра, чем зла; на убеждении в том, что мир полон смысла; на убеждении в ценности собственного «Я» (Р. Янов-Бульман). Людям свойственно истолковывать происходящие с ними события так, чтобы поддерживать стабильность субъективной картины мира, обеспечивающей необходимую опору в постоянно меняющейся реальности. Индивид конструирует свой жизненный опыт, пытаясь достичь чувства безопасности, основываясь на имплицитной внутренней структуре, включающей в себя убеждения о доброжелательности-враждебности окружающего мира, его справедливости, а также представления о собственном Я.

Данный подход согласуется также с исследованиями Н.А. Лызь [7], рассматривающей безопасную личность, исходя из следующих взаимосвязанных подструктур: когнитивно-инструментальной и интенциональной, отражающих аспекты готовности к обеспечению безопасности; смысловой и ценностной, соотносящихся с личностно-психологическим и духовно-нравственным уровнями системной устойчивости, которые отражают личностные образования, позволяющие человеку осу-

ществлять смысловую регуляцию жизнедеятельности на основе образа мира и таких ценностей, как человек, познание, развитие, созидание, природа. В наших исследованиях анализ средних значений и межгрупповых различий по показателям Шкалы психологического благополучия указывает на то, что близкие значения показателей наблюдаются в группах студентов и туристов-экстремалов. Они положительно оценивают сложившиеся отношения с окружающими людьми, им в равной степени свойственны целеустремленность и чувство субъективного благополучия. Вместе с тем студенты более высоко оценивают свой личностный рост, а туристы – свою самостоятельность (автономность) и способность управлять жизненными событиями (компетентность); приблизительно одинаково низко оценивают свою компетентность, личностный рост, самопринятие и субъективное благополучие представители аниме- и эмо-субкультур, а также наркозависимые лица. Следовательно, они склонны негативно воспринимать себя, собственные силу и значимость, уверены в своей неэффективности в управлении жизненными событиями, жизнь представляется им скучной и однообразной, в ней ничего не происходит, поэтому нет ощущения личностного роста. В итоге у них в минимальной степени выражено чувство субъективного благополучия.

Представители эмо-субкультуры продемонстрировали высокие значения показателей «автономия» и «позитивные отношения». Это означает, что их отличает уверенность в том, что они самостоятельны и независимы, что у них сложились достаточно хорошие отношения с окружающими людьми. Скорее всего, отношения сложились с себе подобными, поскольку по показателю «доброта людей» Шкалы психологической безопасности представители эмо-субкультуры показали минимальные средние значения. Очевидно, что их стремление к самостоятельности и независимости на фоне низкой степени выраженности других личностных качеств может вносить существенный вклад в их личностное своеобразие и инициировать их негативное восприятие окружающими людьми.

Минимальные значения показателей Шкалы психологического благополучия были выявлены в группе наркозависимых лиц. Они не испытывают субъективного удовлетворения прожитой жизнью, поскольку у них сложились отношения с окружающими, они несамостоятельны и неэффективны в разрешении жизненных трудностей, жизнь эмоционально не насыщена, они не склонны ставить цели будущей жизни и в то же время не склонны принимать себя такими, какие они есть. При этом наркозависимые сохраняют убеждения, что мир хорош. Мы объясняем данный факт приспособлением социального субъекта к окружающей действительности, к процессу биологического существования. Однако это не соответствует ни сущности человека, ни общественному прогрессу, направленному на социокультурное совершенствование человечества, выживание не есть

развитие. Можно сделать заключение: в тех группах молодых людей, которые отличаются высокой степенью психологической безопасности, наблюдаются и высокие значения параметров личностного потенциала. В тех группах, где чувство психологической безопасности минимально, параметры личностного потенциала также минимальны.

В целом исследование показывает, что современная российская молодежь, которая неоднородна по своему составу и склонна объединяться в группы по интересам, в разной степени испытывает чувство психологической безопасности. Как свидетельствуют полученные результаты, в молодежной среде можно выделить группировки, для которых характерна тенденция к формированию негативной системы базисных убеждений, сопровождающаяся отсутствием переживания психологической безопасности. При этом важным детерминантом этого чувства, судя по выявленным фактам, является социальное давление, которое оказывается на молодых людей в конкретных условиях их жизнедеятельности. Это позволяет сделать вывод о том, что если молодежь чувствует себя в безопасности, то она смелая, открытая новому опыту, убеждена в том, что мир структурирован и в нем есть порядок. Потому молодые люди способны ставить значимые цели и устремляться к их достижению. Такую молодежь можно рассматривать как ресурс (человеческий капитал) развития российского общества, а сама эта молодежь становится гарантом безопасного развития общества. Отсутствие чувства безопасности у части молодежи, убеждение в том, что в мире все случайно, в нем нет порядка, не имеет смысла утруждать себя ставить цели, а есть смысл плыть пассивно по течению жизни, наличие депрессивного настроения, могут спровоцировать интерес к той культуре, которая связана со смертью и разрушением, отсутствием ценности жизни в целом и своей в частности. Как показывают наши исследования, именно такая молодежь уходит в субкультуры (эмо), наркоманию и пр. Культивируя специфические «формы жизни», такая молодежь может представлять опасность, поскольку не склонна к выполнению социально значимых ролей. Именно для ее представителей характерна повышенная чувствительность к фашистской идеологии.

В зависимости от понимания роли человека можно выделить ряд подходов к обеспечению его безопасности. Первый предполагает устранение опасностей или перемещение человека в безопасную среду. Это ограждающий подход, поскольку сам человек выступает как объект безопасности, для которого создают необходимые условия. Второй подход исходит из признания

активности человека, рассмотрения его как субъекта собственной безопасности. С этих позиций раскрываются возможности социально-психологических практик, направленных на формирование атрибуций безопасности, – субъективная значимость безопасности, интенция на ее обеспечение. Мы исходим из положений Н.А. Лызь [6, 7] о том, что основной причиной создаваемых опасностей является сам человек. Она рассматривает его как субъекта собственного развития, фактор прогресса человечества и эволюции мира и предполагает воспитание человека, реализующего себя в контексте единства с природой, социумом и Вселенной. С нашей точки зрения, такой подход обеспечивает возможность принятия себя, подлинности проявлений, реализацию своих отношений, смыслов, ценностей. По сути, это готовность к самообеспечению безопасности, переход в обеспечении безопасности от оградительных мер к повышению защищенности и выход к созиданию.

Взаимосвязь представлений о психологической безопасности с устойчивыми личностными характеристиками, с ценностно-смысловыми структурами и особенностями жизненных сред специально проверялась нами в процессе эмпирических исследований, а следовательно, и правомерность модели были подтверждены результатами исследовательских проектов, проведенных в сибирском регионе. В частности, мы подтвердили то, что позитивные базисные убеждения сопровождаются высокими показателями социально-психологической адаптивности, целеустремленностью и способностью к самоорганизации деятельности, а также низкими показателями психических защит. Позитивные базисные убеждения сочетаются также с высокими показателями смысложизненных ориентаций и низкими показателями авторитаризма, убежденностью в благосклонности мира и окружающих людей, высокой оценкой собственного «Я» и оптимизмом.

Одной из основополагающих целей социокультурного становления новых поколений молодежи в современных условиях является обеспечение ее психологической безопасности. В этой связи важен анализ процесса взаимодействия личности и социальной действительности, обуславливающей психологическую безопасность человека в динамичной и противоречиво изменяющейся жизни. Разработанная модель позволит не только диагностировать особенности развития подростков и юношей, варианты этого развития, но и целенаправленно реализовывать социально-психологические практики, направленные на успешность самореализации подростков и юношей во всех сферах жизни общества.

#### Литература

1. Богомаз С.А. Оценка психологической безопасности выпускников школы // Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 58–62.
2. Богомаз С.А., Гладких А.Г. Психологическая безопасность и ее измерение с помощью Шкалы базисных убеждений // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 318. С. 191–194.

3. Богомаз С.А., Козлова Н.В. Психологическая безопасность как условие развития личности (аналитический обзор современного состояния проблемы психологической безопасности) // Сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. «Теоретические проблемы экономической безопасности в XXI веке» / Под ред. Г.А. Барышевой, Л.М. Борисовой. Томск, 2009. С. 242–246.
4. Богомаз С.А., Козлова Н.В. Динамика психологической безопасности у юношей в условиях армейской службы и обучения в военном институте // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 330. С. 147–151.
5. Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Осин Е.Н. и др. Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психологическая диагностика. Москва; Обнинск, 2007. № 1. С. 8–31.
6. Лызь Н.А. Модельные представления о безопасной личности // Изв. ТРТУ. 2005. Вып. 7 (51). С. 21–25.
7. Лызь Н.А. Развитие безопасной личности в образовательном процессе вуза. Таганрог, 2005. 305 с.
8. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ: Пер. с англ. СПб.: Речь, 2002. 539 с.
9. Рассоха Н.Г., Баева И.А. Психологическая безопасность и развивающее образование // Материалы 3-й Российской конференции по экологической психологии. М., 2002. С. 92–94.

A MODEL OF PERSONAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS TAKING INTO ACCOUNT THE SENSE OF THEIR OWN SAFETY BEING EXPERIENCED IN THE CASE OF TRANSFORMATION OF THE RUSSIAN SOCIETY

Bogomaz S.A., Kozlova N.V. (Tomsk)

**Summary.** The article presents a model of personal development of adolescents and young adults taking into account the sense of their own safety being experienced in the case of transformation of the Russian society. Psychological safety of a person and safe environment have been shown to be inseparable from one another and interrelated. Meanwhile, psychological safety acts as a significant factor of the quality of mental and personal development of adolescents and young adults. The results of studying psychological safety of young people in various social environments are discussed.

**Key words:** psychological safety; world assumptions; subjective ill-being; hardness.

# ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9.01

## ПОНЯТИЕ О СОЗНАНИИ КАК ВЫСШЕМ УРОВНЕ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

А.Ф. Корниенко (Казань)

**Аннотация.** Показаны противоречивость и неудовлетворительность формулировок понятий «сознание» и «осознание» в работах классиков отечественной психологии и в современных публикациях, в которых предпринимаются попытки их переосмысления. Предлагаются авторские определения понятий «сознание», «осознание», «сознательное» и «бессознательное».

**Ключевые слова:** психика; сознание; осознание; сознательное; бессознательное; образ «Я»; рефлексивная психика.

Длительное время понятия «психика» и «сознание» не дифференцировались и использовались фактически как синонимы. Как отмечал А.Н. Леонтьев, «потребовались века, чтобы освободиться от отождествления психического и сознательного» [12. С. 166]. Тем не менее и сейчас довольно часто можно встретить использование термина «сознание» в значительно более широком понимании, которое эквивалентно пониманию термина «психика». Наиболее ярко это проявляется в использовании таких словосочетаний, как «отражение в сознании», «процессы, происходящие в сознании» или «направленность сознания», «состояния сознания». Как отмечает Г.В. Акопов, «явное или неявное отождествление сознания и психики устойчиво воспроизводится на протяжении всей истории отечественной психологии» [2. С. 22]. В какой-то степени это связано с пиететным отношением к определениям сознания, сформулированным С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым.

«Сознание, – пишет С.Л. Рубинштейн, – это специфическая форма отражения объективной действительности, существующей вне и независимо от него» [16. С. 20]. Очевидно, что без каких-либо поправок и дополнений это определение можно использовать и по отношению к понятию «психика». Визуализированная форма определения сознания по С.Л. Рубинштейну представлена на рис. 1.

Утверждение С.Л. Рубинштейна о том, что «в психологическом плане сознание выступает реально прежде всего как процесс осознания человеком окружающего мира и самого себя» [16. С. 150], по сути своей тавтологично, поскольку понятие «сознание» определяется через понятие «осознание», которое включает в себя исходное понятие «сознание».

Согласно определению А.Н. Леонтьева, «сознание в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния» [12. С. 166]. Если в общем случае картина мира, открывающаяся субъекту, – это субъективный образ или субъективное отражение объективной действительности и обозначается она по-

нятием «психика», то получается, что «сознание», по Леонтьеву, – это психика субъекта с добавлением образа самого субъекта. Как видим, то, что понимается под психикой, оказывается включенным в состав сознания, и само сознание понимается просто как расширенная по содержанию психика. Отсюда и синонимичность в использовании понятий «психика» и «сознание».

Визуализированная форма определения сознания по А.Н. Леонтьеву представлена на рис. 2.

Проблема в определении сознания, на наш взгляд, состоит в том, что оно не рассматривается как психический процесс. Будучи признаваемым в качестве высшего уровня развития психики, сознание не включается ни в одну из классификаций психических процессов. Его нет ни в традиционной классификации, представленной, например, в учебнике общей психологии А.Г. Маклакова [13], ни в «рациональной» классификации Н.И. Чуприковой [19], ни в «функциональной» классификации В.В. Никандрова [14]. Обычно оно рассматривается не как психический процесс, а как некоторое интегративное образование, в котором особым образом интегрируются все психические процессы. По определению В.И. Гинецинского, «сознание в качестве ингредиента психики выступает как результат интеграции отдельных психических функций, как инвариант их многообразия» [4. С. 95]. «Трактовка сознания как интеграции психических процессов, – отмечает Г.В. Акопов, – достаточно распространенный способ определения сознания в психологии» [2. С. 21].

Однако наделение сознания функцией интеграции психических процессов лишает сознание статуса самостоятельного психического процесса и, соответственно, процесса отражения. Интеграция или какая бы то ни было форма организации психических процессов сама по себе не является особым психическим процессом и, соответственно, процессом отражения. Признавая сознание высшим уровнем развития психики, в определении которой подчеркивается ее отражательная функция, очевидно, нужно сохранить эту отражательную функцию и в определении сознания. Причем следует соотнести



Рис. 1. Визуализированная форма определения сознания в редакции С.Л. Рубинштейна



Рис. 2. Визуализированная форма определения сознания в редакции А.Н. Леонтьева

содержание, отражаемое в психике благодаря сознанию, как более сложное по сравнению с тем содержанием, которое отражается благодаря психическим процессам ощущения, восприятия и мышления, характеризующим психику на ее более низких по сравнению с сознанием уровнях развития. Определение сознания как интегратора психических процессов сделать этого не позволяет.

Отказаться от интегрирующей функции сознания имеет смысл и по другой причине. Приписывая сознанию функцию интегратора психических процессов, мы фактически признаем, что до появления сознания, т.е. на всех предыдущих стадиях развития психики, интеграция психических процессов не осуществлялась. Однако это явно не так. Без интеграции психических процессов обеспечение адекватности взаимодействия организма с окружающей средой было бы просто невозможным. Во взаимодействии с окружающей средой любой организм выступает в единстве и взаимосвязи всех его структур и функций. Поскольку основной функцией психики является обеспечение адекватности поведения организма условиям, в которых это поведение реализуется, психические процессы на каждом уровне развития психики не могут быть не согласованы и не интегрированы. Ссылка на то, что появление сознания связано с особой интеграцией психических процессов, практически ничего не меняет – на каждом уровне развития психики имеет место

своя особая форма интеграции психических процессов. Непонятно и отличие «интеграции» от взаимосвязи и неразрывности психических процессов, на наличие которых даже у более простых видов живых существ указывал еще Г.И. Челпанов [18]. Кроме того, возникает проблема с дифференциацией понятия «интеграция» относительно таких понятий, как «функциональная система» П.К. Анохина или «психическое состояние» В.Д. Левитова, которые также имеют непосредственное отношение к «интеграции» и различным формам организации психических процессов.

Проблемными и крайне непродуктивными, на наш взгляд, являются представления о сознании В.М. Аллахвердова [3] в развиваемой им «психологике», претендующей на особую форму организации научных психологических знаний, альтернативную классической психологии. Мало того, что предлагается лишить психику (и сознание в том числе) общепринятой функции отражения и регуляции поведения, ссылаясь на то, что такая точка зрения не более чем «привычная банальность», сознание в определениях В.М. Аллахвердова представляется чем-то вроде гомункула, который «все объясняет», может «догадываться о причинах наблюдаемых явлений», «проверять справедливость своих догадок», «мыслить», «принимать решение о том, что следует осознавать, а что заведомо осознавать не следует» и т.п. Но если все это делает сознание, то

что же тогда остается на долю человека?! Приписывая сознанию способность выполнять функции, которые обычно считаются функцией человека (это человек может объяснять, догадываться, принимать решение, осознавать, мыслить и пр.), В.М. Аллахвердов фактически мифологизирует понятие «сознание». И здесь он не оригинален. Подобная трактовка сознания бытовала в психологии еще во времена Т. Липпса (1863–1914). Касаясь проблемы субстрата сознания, Т. Липпс ввел понятие о реальном «Я», близкое по смыслу понятию «душа», и предложил рассматривать это «реальное «Я»» в качестве источника и носителя явлений сознания. В связи с критикой своего предложения он писал следующее: «Воспрещение говорить о реальном “Я” или о субстрате явлений сознания оказывается не столь безобидным, как оно может показаться сначала. Оно ввело в соблазн ставить нечто иное на место субстрата явлений сознания, а именно само “сознание”... Таким-то образом возникло сознание, которое воспроизводит содержания сознания, ощущает, мыслит, чувствует, хочет... Таким образом, стремясь избежать мнимой метафизики души, создали мифологию сознания» (цит. по: [11. С. 26]).

К непродуктивным представлениям можно отнести и идею В.М. Аллахвердова о множественности сознаний, о наличии таких «сознаний», как «сенсорное», «моторное», «сенсомоторное», «вербальное» и пр. На наш взгляд, это именно тот случай, когда, выражаясь словами Г.В. Аكوпова, «все возрастающие нагромождения и завалы в психологической проблематике сознания не только не приближают долгожданного решения, но и вызывают сомнения в оправданности и целесообразности самого понятия “сознание” в психологии» [2. С. 12].

Решение проблемы с определением сознания видится нам в рассмотрении сознания не как особой психики с добавлением образа «Я» или ее «интегративного» качества и уж тем более не как механизма, обладающего способностью «объяснять», «выдвигать и проверять гипотезы», «принимать решение об осознании или неосознании» и т.п., а как особого психического процесса, относящегося к группе познавательных психических процессов, в результате которого в психике человека образуется особый образ – образ «Я» [5, 9]. «Особость» или специфика этого образа состоит в том, что он является образом самого субъекта как носителя психики и возникает исключительно в психике человека в процессе и в результате его взаимодействия с другими людьми. Если использовать термин «реальное “Я”», введенный Т. Липпсом, но не для обозначения души как субстрата или источника явлений сознания, а самого субъекта, обладающего сознанием, то образ «Я» оказывается отражением в психике субъекта того реального «Я», которым этот субъект и является. И вопрос нужно ставить не о том, что делает сознание, а о том, что может делать человек (реальное «Я»), обладающий сознанием. Это же касается и других психических процессов, в частности мышления: не мышление решает задачи, а человек

решает задачи с помощью процессов мышления; задача ставится не перед мышлением, а перед человеком.

Очевидно, что образ «Я», как образ носителя психики, включает в себя и образ психики (по принципу «матрешки») и потому является сложным психическим образованием. По существу, в результате познавательного психического процесса, который называется сознанием, в психике субъекта возникает образ самой психики. В отличие от исходной или первичной психики психика, отраженная в образе «Я», может быть названа вторичной, или рефлексивной психикой, а сам процесс образования рефлексивной психики – процессом рефлексии. Образ «Я», таким образом, представляет собой множество образов рефлексивной психики, каждый из которых является результатом отдельного рефлексивного процесса. Под рефлексивным процессом в данном случае понимается процесс, благодаря которому образ первичной психики становится достоянием вторичной, или рефлексивной, психики. Основу этого процесса составляет процесс осознания (как особая форма процесса мышления), в результате которого образуется связь образа первичной психики с образом «Я». Интересно отметить, что в составе рефлексивной психики оказываются не только рефлексивные образы объектов внешней действительности, но и рефлексивный образ самого субъекта, т.е. рефлексивный образ «Я», который, по-видимому, можно соотносить с понятием «самосознание» [6].

Если под сознанием понимать не только процесс образования образа «Я», но и сам образ «Я» как результат этого процесса (по аналогии с понятием «отражение», которое рассматривается и как процесс, и как результат), то вполне правомерным оказывается использование таких выражений, как «в психике» и «в сознании» с сохранением специфичности их смыслового содержания. В первом случае речь идет о том, что находится или происходит в первичной психике, во втором случае – во вторичной, или рефлексивной, психике.

Определив сознание как особый познавательный психический процесс, можно представить развитие психики в виде следующей цепочки непрерывно усложняющихся процессов психического отражения: ощущение ⇒ восприятие ⇒ мышление ⇒ сознание. В ощущениях отражаются отдельные свойства объектов и явлений ближайшего будущего объективной действительности; в восприятиях – отдельные объекты и явления в совокупности их свойств и качеств; в мышлении – взаимосвязи объектов и явлений и целостные ситуации; в сознании – сам субъект как носитель психики.

На рис. 3 представлена схема, поясняющая суть понятия «сознание» как познавательного психического процесса, результатом которого является формирование в психике субъекта образа «Я», рефлексивной психики и рефлексивного образа «Я».

Непосредственно связанным с понятием «сознание» является понятие «осознание». В психологической литературе понятие «осознание», как и понятие «сознание»,

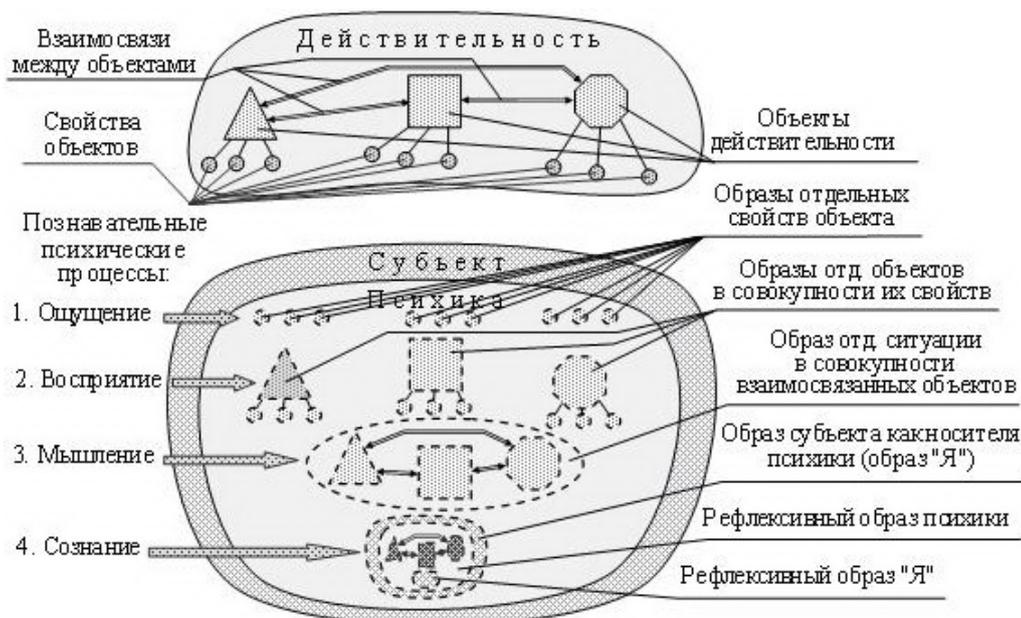


Рис. 3. Сознание как высший уровень развития познавательных психических процессов, обеспечивающий возникновение в психике субъекта образа самого субъекта как носителя психики (образа «Я»)

не имеет четкого определения и часто используется в качестве синонима не только понятию «сознание», но и понятию «понимание» (например, в выражении «Я осознаю (сознаю/понимаю), что...»).

Примером крайне запутанного и противоречивого до абсурда определения понятия «осознание» может служить определение доктора психологических наук А.Ю. Агафонова, который является учеником и последователем В.М. Аллахвердова. Полагая, что осознание есть «конечный результат, интегральный психический продукт активности сознания», А.Ю. Агафонов пишет, что «любой осознаваемый эффект есть следствие неосознаваемой деятельности сознания» [1. С. 10–11]. И деятельность эта, по мнению автора, заключается в принятии сознанием решения об осознании. «Как осознание, так и неосознавание, – отмечает А.Ю. Агафонов, – трактуются как итоговые результаты когнитивного процесса, в котором одним из этапов является «принятие решения об осознании/неосознавании» [Там же. С. 13]. Если следовать логике А.Ю. Агафонова, то получается, что осознание есть результат деятельности сознания по принятию решения об осознании, которая осуществляется сознанием неосознанно. Потрясающе!!!

В отличие от А.Ю. Агафонова мы понимаем осознание как результат не сознания, а мышления [11].

Осознание есть всегда осознание «чего-то», и осознается это «что-то» всегда «кем-то». Будучи явлением психическим, осознание представляет собой связь, с одной стороны, образа «Я», который является результатом сознания и отражением того, кто способен осознавать, с другой – образа «чего-то», что является результатом любого другого протекающего в психике психического процесса. Образование же самой связи между этими образами осуществляется благодаря

процессам мышления. Мышление, по определению, есть познавательный психический процесс отражения в психике связей и соотношений объектов и явлений действительности. Поскольку объекты и явления действительности отражаются в психике в форме образов, отражение связей между объектами равносильно образованию в психике связей между образами, в которых эти объекты отражаются. Осознать что-то – значит связать образ этого «что-то» с образом «Я», и образование этой связи осуществляется в результате процесса мышления. Учитывая, что образование связи между образами мы называем пониманием, несложно понять, почему понятия «осознавание», «осознание» и «понимание» часто используются как синонимы.

Очевидно, с образом «Я» будут связываться не все возникающие в психике человека образы, а лишь некоторые из них, в частности те, в которых отражается то, что имеет для него достаточно высокую степень значимости. Осознается, таким образом, то, что отражается в познавательных психических процессах и вызывает достаточно интенсивные эмоциональные реакции.

Совокупность образов, связанных с образом «Я», включая сам образ «Я», представляет собой особую область психики, для обозначения которой вполне подходит широко известное словосочетание «область сознательного». Соответственно, множество других имеющихся в психике образов, которые не образуют непосредственных связей с образом «Я», составляет содержание той части психики, которую можно обозначить как область «бессознательного». Таким образом, психика человека выступает в единстве «сознательного» и «бессознательного», на что обращал внимание, в частности, К. Юнг. «Сознание и бессознательное, – писал К. Юнг, – не имеют четко очерченных границ; одно начинается там,

где отступает другое. Дело в том, что психе представляет собой сознательно-бессознательное целое» [20. С. 397]. Поскольку объем области «сознательного» значительно меньше объема области «бессознательного», а регуляция поведения и деятельности человека осуществляется на основе всей психики (о чем гласит один из основных принципов психологии – принцип «единства психики и поведения»), получается, что большая часть совершаемых человеком действий и поступков обуславливается содержанием того, что находится и происходит в области «бессознательного». На особое значение «бессознательного» в регуляции поведения человека обратил внимание З. Фрейд [17], который заложил основы новой, по существу, отрасли психологии – психологии бессознательного и нового направления в психотерапевтической практике, получившей название психоанализа.

Область «сознательного» как часть психики человека, появление которой обуславливается появлением у него сознания, и есть та вторичная психика, которую мы обозначили термином «рефлексивная психика». Интересно отметить, что исходное содержание образа, попадающего в область «сознательного» в результате образования связи этого образа с образом «Я», по существу не меняется, оно становится лишь осознаваемым или представленным в психике представителю реального «Я», в качестве которого выступает «образ «Я». Очевидно, то же самое можно сказать и по отношению к содержанию образа, который перестает быть достоянием области «сознательного» и переходит в область «бессознательного», когда его связь с образом «Я» по каким-то причинам нарушается. В связи с этим хотелось бы привести следующую цитату из работы К. Юнга: «Итак, мы подошли к вопросу: в каком состоянии на-

ходятся психические содержания, когда они пребывают вне связи с сознательным эго? ... Наиболее осторожным выводом будет следующий: когда некое содержание становится бессознательным, ничего не меняется, за исключением связи с сознательным эго» [20. С. 383].

Из определений, которые были даны нами понятиям «понимание» и «осознание», следует, что любое осознание есть понимание. Но не любое понимание есть осознание! Осознанием является лишь такое понимание, в котором в качестве одного из связываемых образов выступает образ «Я». Осознание – более узкое понятие по отношению к пониманию и является особым видом понимания, присущего человеку, обладающему сознанием.

Учитывая, что понимание является результатом мышления как познавательного психического процесса, а результат любого психического процесса есть образ, можно сделать вывод, что понимание – это не только процесс установления связей между образами, но и образ тоже. Этот образ представляет собой совокупность взаимосвязанных образов, и его можно называть «образом понимания» или «образом мышления» (по аналогии с понятиями «образ восприятия», «образ памяти», «образ воображения»). При появлении в психике особого образа – образа понимания – и при наличии там образа «Я» между этими двумя образами благодаря процессу мышления может устанавливаться взаимная связь, и в этом случае мы можем говорить о возникновении у человека осознания понимания. Обычно осознание понимания сопровождается достаточно бурными эмоциональными проявлениями в форме переживаний, которые на вербальном уровне могут выражаться возгласом типа «Эврика!».

Сущность понятий «сознание», «осознание», «понимание» и «осознание понимания» в наглядной форме

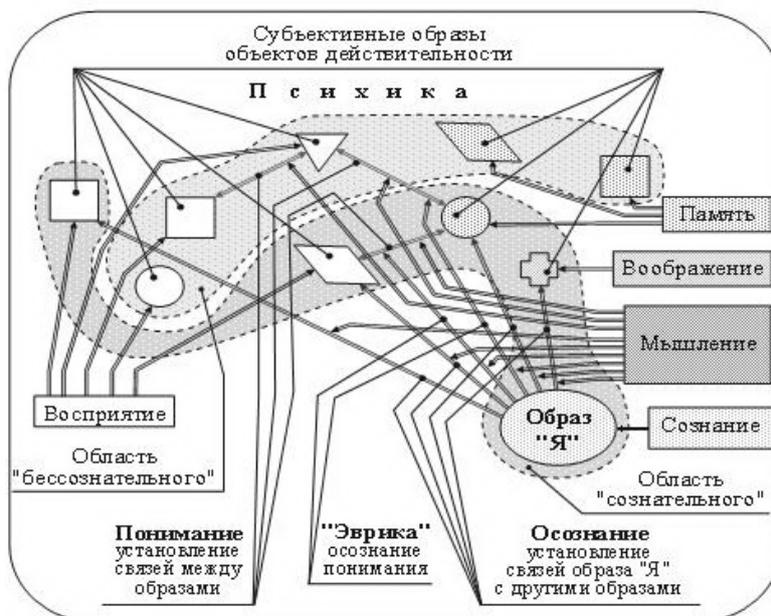


Рис. 4. Процессы осознания, понимания и осознания понимания, возникающие в психике человека благодаря познавательным психическим процессам сознания, мышления, восприятия, памяти и воображения

показана на рис. 4. Представленная на рисунке схема воспроизводилась нами ранее в работах [7, 8, 10]. В этой схеме показано также, что совокупность образов, связанных с образом «Я», включая сам образ «Я», составляют в психике область «сознательного». Множество других имеющихся в психике образов, которые не образуют непосредственных связей с образом «Я», составляют содержание области «бессознательного».

Предложенное понимание понятия «осознание» позволяет говорить о различных вариантах осознания:

а) осознание всей совокупности объектов ситуации или только ее части;

б) осознание полного или частичного понимания ситуации.

Когда мы рассматриваем поведение человека, то в зависимости от того, что и в какой степени им осознается, будем иметь разные типы или формы поведения. При осознании совокупности объектов ситуации (всей или только части) и осознании понимания ситуации (полного или частичного) поведение можно назвать «сознательным» или «осознанным» (в большей или меньшей степени). Если осознание совокупности объектов ситуации есть, но нет осознания понимания, то поведение может быть названо «интуитивным».

В случае отсутствия осознания всей совокупности объектов ситуации осознание понимания ситуации, по видимому, также должно отсутствовать. Однако само понимание ситуации в принципе возможно, так как психические процессы восприятия, памяти, мышления могут работать и выполнять свои функции по отражению действительности. В этом случае механизм регуляции поведения человека без участия сознания можно назвать «автопилотным» (по аналогии с названием режима движения самолета, когда пилот не принимает непосредственного участия в управлении полетом). При этом человек может находиться как в бессознательном состоянии, так и в сознательном. В первом случае имеет место либо нарушение процесса образования образа «Я», т.е. процесса сознания, либо нарушение процесса образования связи образа «Я» с другими образами, т.е. процесса осознания. Примером такой «автопилотной» формы поведения может служить поведение человека в состоянии сильного алкогольного опьянения. Во втором случае процессы сознания и осознания не наруша-

ются, но человек представляет себя находящимся не в ситуации «здесь и сейчас», а в ситуации «там и тогда». В этом случае его образ «Я» связывается с образами объектов этой другой представляемой ситуации, а все движения и перемещения тела, находящегося в текущей ситуации, продолжают регулироваться психическими процессами и образами из области «неосознаваемого», т.е. из области «бессознательного». Такое поведение и соответствующий механизм его регуляции обычно называется не бессознательным, а «неосознаваемым» или «машинальным».

Проведенный нами анализ одной из фундаментальных проблем психологии, связанной с определением сущности сознания как высшего уровня развития психики, позволяет сделать вывод, что истоки проблемы лежат в недостаточно четкой дифференциации понятий «психика» и «сознание», «сознание» и «осознание», «осознание» и «понимание» и в излишне лояльном, а может, и пренебрежительном отношении к наличию как формально-логических, так и смысловых противоречий в их формулировках. Осознавая значимость построения непротиворечивой системы психологических понятий, К.К. Платонов в свое время с горечью отметил, что «ни одна наука не относится так небрежно к своим понятиям, так мало делает попыток для их уточнения и согласования, как психология. Ни в одной науке нет такой замены научных, взаимосвязанных терминов образными словами, как в психологии» [15. С. 10]. Нельзя сказать, что сейчас положение дел в отношении формулировок и использования таких базовых понятий психологии, как «сознание» и «осознание», существенным образом изменилось. Сложность раскрытия сущности сознания усугублялась и тем, что в результате длительной идентификации сознания с психикой мысль о том, что сознание, будучи высшим уровнем развития психики, может быть лишь одним из психических процессов, входящих в структуры психики, в принципе не допускалась. Хотя, как оказалось, эта мысль и не такая уж крамольная. Именно придание сознанию статуса особого познавательного психического процесса как процесса, обеспечивающего возможность получения субъектом (носителем психики) знания о себе как носителе психики, позволяет разрешить многие, казалось бы, неразрешимые проблемы психологии.

#### Литература

1. Агафонов А.Ю. Когнитивная психомеханика сознания, или Как сознание неосознанно принимает решение об осознании. Самара: Бахрах-М, 2007.
2. Акопов Г.В. Проблема сознания в российской психологии: Учеб. пособие. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЕК, 2004.
3. Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб.: Речь, 2003.
4. Гинецинский В.И. Пропедевтический курс общей психологии: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1997.
5. Корниенко А.Ф. Структура психических процессов // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всерос. съезда психологов: В 8 т. СПб., 2003. Т. 4. С. 383–387.
6. Корниенко А.Ф. Проблемы сознания, осознания и самосознания // Психология сознания: современное состояние и перспективы: Материалы I Всерос. конф. Самара, 2007. С. 61–63.
7. Корниенко А.Ф. Психологические механизмы социальной детерминации сознания и самооценки человека // Вестник университета (Государственный университет управления). 2008. № 2 (50). С. 85–88.

8. Корниенко А.Ф. Зачем живому организму нужна психика и что это такое // Российский научный журнал. 2009. № 3 (10). С. 47–60.
9. Корниенко А.Ф. Психика и психические процессы: единая система психологических понятий // Российский научный журнал. 2009. № 4 (11). С. 78–89.
10. Корниенко А.Ф. Процессы мышления, понимания, сознания и осознания // Психология когнитивных процессов: Материалы 3-й Междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. А.Г. Егорова, В.В. Селиванова. Смоленск, 2009. С. 47–54.
11. Куренной В. К вопросу о возникновении феноменологического движения // Логос 1991–2005. Избранное: В 2 т. М., 2006. Т. 2. С. 9–46.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: В 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. С. 94–231.
13. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001.
14. Никандров В.В. Психология. М.: Велби: Проспект, 2008.
15. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. М.: Наука, 1982.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001.
17. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. М.: Просвещение, 1990.
18. Челпанов Г.И. Классификация душевных явлений // Очерки психологии. М.; Л., 1926. С. 58–63.
19. Чуприкова Н.И. Система понятий общей психологии и функциональная система психической регуляции поведения и деятельности // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 3–15.
20. Юнг К. О природе психе / Пер. С.Л. Удовик. 2001. Режим доступа: <http://www.jungland.ru/node/1592> (дата обращения: 16.01.2010).

## CONCEPT OF «CONSCIOUSNESS» AS A HIGHER LEVEL OF THE EVOLUTION OF PSYCHE

Kornienko A.F. (Kazan)

**Summary.** The article is devoted to the essence and scientific definitions of concepts «consciousness» and «awareness» which are fundamental and some of the basic notions of Psychology. Discrepancy and inadequacy of their formulations represented in the work of classicists of domestic psychology and contemporary publications in which attempts at their reconsideration are undertaken. Author's definitions of concepts «consciousness», «awareness», «conscious», and «unconscious» are proposed. Consciousness is defined as a special cognitive psychical process the result of which is the forming of the self-image and reflective psyche in human's psyche.

**Key words:** psyche; consciousness; awareness; conscious; unconscious; self-image; reflective psyche.

## ПРОДУКТИВНОЕ И РЕПРОДУКТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ: ОБЩНОСТЬ ИЛИ АНТАГОНИЗМ?

Е.В. Гетманская (Москва)

**Аннотация.** Исследуется подвижность границ продуктивного и репродуктивного мышления, выявляются специфика обоих способов мышления и их взаимозависимость, а также операциональные инструменты (механизмы) продуктивного и репродуктивного мышления.

**Ключевые слова:** латеральное и вертикальное мышление; дивергентное мышление; критическое мышление; «анализ через синтез»; свободное ассоциирование.

Современная психология, с одной стороны, дифференцирует творческое и репродуктивное мышление как разные «способы» мышления, а с другой – утверждает их единую природу, синкретизм. Исследуя данную дихотомию, и отечественные, и зарубежные исследователи, прежде всего, прокладывают пути к обобщённому определению понятия *творческое мышление*, характеристики которого в компаративном изучении с мышлением репродуктивным проявляют свою сущность контрастнее и определённое.

Генезис научных категорий продуктивно-творческого и репродуктивного мышления в большой мере связан с категориями интуиции и рефлексии. Обратимся к словарной статье «интуиция», написанной для «Энциклопедического словаря Брокгауза и Ефрона» русским философом В.С. Соловьёвым: «*Интуиция*, – читаем в словаре, – (от лат. *intuere* – глядеть) – непосредственное усмотрение чего-либо в качестве истинного, целесообразного, нравственно доброго или прекрасного. Противопологается *рефлексии*. Отрицать интуицию как факт невозможно, но было бы неосновательно искать в ней высшую норму философского познания, перед которой рефлектирующее мышление теряло бы свои права» [3. С. 401]. В.С. Соловьёв, предвосхищая обострённый интерес психологии XX в. к творческому и репродуктивному мышлению, ставит проблему их равновесного или неравновесного функционирования и самой природы данных «способов» мышления. Философское прочтение В.С. Соловьёвым проблемы интуитивного и рефлектирующего мышления в начале XX в. трансформируется во второй половине столетия в формат категорий творческого и репродуктивного мышления и становится значимой проблемой современной психологии.

Компаративный подход к исследованию категорий продуктивного и репродуктивного мышления в XX в. представлен работами А.В. Брушлинского, Э. Де Боно, Г. Линдсея, в психологии последних десятилетий сопоставительный принцип изучения проблемы используется В.А. Сониным, И.П. Калошиной. Приступая к анализу исследований по заявленной теме, следует подчеркнуть, что в них нет строгой поляризации процессов творческого и репродуктивного мышления. Угол зрения нашего исследования проблемы – существующая подвижность границ творческого и репродуктивного мышления, сходство и различия, общность и антагонизм

процессов их протекания. Прежде всего, остановимся на терминологическом аспекте проблемы, а именно на имеющейся в науке семантической синонимии как понятия *творческое мышление*, так и понятия *репродуктивное мышление*.

Так, Э. Де Боно вводит термин *латеральное мышление*, который переводится как «боковое», нешаблонное мышление, соответственно под шаблонным мышлением подразумевается *вертикальное*, или логическое, мышление. Латеральное мышление, по мнению учёного, связано с изменением понятий и восприятия и основано на поведении самоорганизующихся информационных систем, оно частично коррелирует с дивергентным (разнонаправленным) мышлением, поскольку оба связаны с порождением чего-то нового. Дивергентное мышление «является лишь частью процесса латерального мышления, которое связано не только с порождением альтернатив, но и с изменением паттернов (систем), с переходом к новым и лучшим паттернам» [1. С. 218]. Конечный продукт латерального мышления есть озарение (инсайт), в отличие от многообразия охватывающих более широкую область альтернатив, характерных для дивергентного мышления. Творческое мышление, с позиции Э. Де Боно, является особой разновидностью латерального (нешаблонного) мышления, охватывающего более широкую область. В одних случаях результаты нешаблонного мышления представляют собой гениальные творения, а в других являются не чем иным, как просто новым взглядом на вещи. Таким образом, осуществляя терминологические новации, Э. Де Боно приходит к внутренней иерархии процессов творческого и репродуктивного мышления.

Развитие взглядов Э. Де Боно относительно специфики репродуктивного мышления и различия масштабов латерального и творческого мышления отражено в концепции решения нестандартных задач В.А. Сониной. *Репродуктивное* мышление исследователь определяет как *наглядное* мышление на основе образов и представлений, почерпнутых из реальных источников, в реальном смысле репродуктивное мышление – психическая деятельность по определённому эталону, правилу, стандарту. *Продуктивное мышление*, согласно логике учёного, основывается на творческом воображении, активной переработке эмоционального, когнитивного и чувственного опыта в новые сочетания, комбинации.

Для продуктивного мышления характерны выделение сущности, понятийный уровень отражения, внутренняя сущность, внешние проявления, определяющие эмпирический и теоретический типы познания. *Творческое мышление* в системе В.А. Сониной – открытие нового знания, продуцирование собственных оригинальных идей, востребованных временем, реальностью бытия. «Мыслить творчески – означает желание и умение рассматривать информацию, не раскладывая её по полочкам. Этот способ мышления заставляет искать новые взаимоотношения между новыми для всех фактами, не полагаясь на предвзятые убеждения» [7. С. 109]. В большинстве случаев творческое мышление для своего проявления нуждается в таланте, тогда как нешаблонное мышление доступно каждому, кто заинтересован в получении новых идей.

В большой мере анализ творческого и репродуктивного мышления в рассматриваемых научных системах сосредоточен на сущностных характеристиках латерального мышления, выстроенных по принципу имплицитного сопоставления с характеристиками репродуктивного мышления. Для доказательств обратимся к некоторым пунктам описательного перечня механизмов латерального мышления по Э. Де Боно, сформулированных следующим образом:

– латеральное мышление направлено на создание как можно большего числа альтернативных решений. Оно продолжает изыскивать иные подходы даже после того, как был найден обнадёживающий путь;

– при латеральном мышлении, если заключение оказывается верным, вовсе не требуется, чтобы правильным было каждое наше действие. Такой способ мышления схож со строительством моста. Совсем не обязательно, чтобы все части моста на каждом этапе возведения выглядели как законченное целое, но когда последнее звено занимает своё место – мост тотчас же приобретает завершённый вид;

– латерально мыслящий человек понимает, что ту или иную модель нельзя перестроить изнутри – это возможно лишь в результате некоторого внешнего воздействия. И он приветствует любое подобное воздействие, так как оно играет роль побуждающего толчка. Чем более неуместными кажутся такие толчки, тем больше вероятность, что устоявшаяся модель будет изменена. Выискивать лишь то, что выглядит подходящим, – значит способствовать закреплению существующей модели.

Таким образом, логика Э. Де Боно определяет латеральное мышление как когнитивный стиль, сходный с дивергентным, позволяющим находить правильные ответы, найденные нетрадиционным путём.

Известные направления психологического анализа продуктивного и репродуктивного мышления не дают целостного представления о проблеме, так как данные понятия изучаются лишь с одной стороны: внимание фиксируется либо на цели, либо на средстве, либо на их результате. Часто оказывается достаточно трудной

задачей само сопоставление результатов этих исследований. Трудности связаны, в частности, с тем, что в обобщённом определении продуктивного мышления не заданы процедуры такого сопоставления. Семантическая корреляция представленных обобщённых определений творческого и репродуктивного мышления – их конституирующая, но не единственная характеристика. Чрезвычайно важная характеристика двух способов мыслительной деятельности – их структура: из структуры проистекают механизмы. Понимание структуры психического явления – его макро- и микроэлементов, а также взаимосвязей между ними – важная часть теоретической платформы исследования. Для получения структурной модели процессов мышления, видимо, следует, приняв обобщённые определения продуктивного и репродуктивного мышления, сосредоточиться, прежде всего, на механизмах процесса их протекания. Ориентацию на механизмы, включение различных аспектов анализа двух способов мышления в целостное представление о них задаёт системный подход. Он позволяет соотнести результаты исследований различных аспектов сложного объекта и выработать основания для объединения этих результатов, представить объект как систему.

Так, система «продуктивное – репродуктивное мышление» А.В. Брушлинского описывается как замкнутый контур *«анализа через синтез»*, как всеобщий исходный механизм мыслительного процесса, утверждающий невозможность разделения мышления на репродуктивное и продуктивное. «Любое мышление, – подчёркивает учёный, – хотя бы в минимальной степени – является творческим, поскольку оно всегда есть искание (прогнозирование) и открытие существенно нового, т.е. непрерывное включение познаваемого объекта в новые связи» [4. С. 41]. Автор акцентирует внимание на генетических связях репродуктивного и продуктивного мышления и считает неверным дифференцировать две основные разновидности мыслительной деятельности. Согласно А.В. Брушлинскому, новое и старое, раскрываемые по ходу мышления, не принадлежат двум разным объектам, а являются различными качествами одного и того же объекта. Следовательно, не существует и двух разных типов мышления, одно из которых – продуктивное – познавало бы только новые предметы, а другое – репродуктивное – имело бы дело только с давно известными предметами. Если новое и старое принадлежат не двум отдельным объектам, а одному и тому же, то «граница» между тем и другим очень подвижна, динамична и не зафиксирована раз и навсегда. В процессе мышления с помощью анализа через синтез человек непрерывно включает «старый» объект в новые связи и тем самым раскрывает его во всё новых качествах. Таким образом, анализ через синтез как всеобщий исходный механизм мыслительного процесса означает невозможность разделения мышления на репродуктивное и продуктивное. «Поле деятельности» репродуктивного мышления А.В. Брушлинский редуцирует, называя его «просто памятью», полемизируя тем

самым с весьма распространённой психологической трактовкой категории репродуктивного мышления как мышления, с помощью которого человек решает задачи давно и хорошо знакомого ему вида.

Вводя свою дифференциацию признаков репродукции и продуктивности в мышлении, И.П. Калошина в соответствии с деятельностным подходом к психическим явлениям понимает «творческое мышление как компонент творческой деятельности, выполняющий в ней определённые функции» [5. С. 3]. Развёрнутое определение творческой деятельности даётся ею через систему следующих признаков, согласно которым творческая деятельность:

– направлена на решение задач, для которых характерно отсутствие в предметной области (или лишь у субъекта) как способа решения задачи, так и предметно-специфических знаний, необходимых для его разработки, – постулатов, теорем, законов и других положений. Такие задачи И.П. Калошина называет творческими; в психологической литературе характеристика творческих задач часто сводится лишь к указанию отсутствия способа решения;

– связана с созданием субъектом на осознаваемом или неосознаваемом уровнях новых для него знаний в качестве ориентировочной основы для последующей разработки способа решения задачи;

– характеризуется для субъекта неопределённой возможностью разработки новых знаний и на основе их способа решения задачи. Неопределённость обусловлена отсутствием каких-либо других знаний, строго детерминирующих указанную разработку.

Целевые (или гносеологические) основания трактовки творческого и репродуктивного мышления заявлены в концепции американского психолога Г. Линдсея. Творческое мышление в данной системе – это «мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи» [6. С. 315]. При исследовании критического (репродуктивного) мышления Г. Линдсей спускается с гносеологического на критериальный анализ категории, определяя критическое мышление как специфический критерий мышления творческого. Критическое мышление в системе Г. Линдсея представляет собой проверку предложенных решений с целью определения области их возможного применения. Творческое мышление направлено на создание новых идей, а критическое – выявляет их недостатки и дефекты. Чтобы выделить по-настоящему полезные, эффективные решения, творческое мышление должно быть дополнено критическим. Цель критического мышления – тестирование предложенных идей: применимы ли они, как можно их усовершенствовать и т.п. Творчество будет малопродуктивным, если критически не проверить и не отсортировать полученную продукцию. Проводя соответствующий отбор надлежащим образом, Г. Линдсей считал необходимым, во-первых, соблюдать известную

дистанцию, т.е. уметь оценивать свои идеи объективно, и, во-вторых, учитывать критерии, или ограничения, определяющие практические возможности внедрения новых идей.

Репродуктивное (шаблонное, логическое) мышление часто определяется в связке (или антитезе) с мышлением творческим, по принципу явного или имплицитного сравнения. Имплицитное сравнение – целеполагающий принцип системной характеристики вертикального мышления Э. Де Боно, в которой представлены основные критерии вертикального мышления во внутренней антитезе с мышлением латеральным (творческим):

– вертикальное мышление, выбирая какой-либо единственный путь действий, отбрасывает все остальные возможные варианты;

– когда человек мыслит вертикально, он выбирает тот подход к решению проблемы, который представляется ему наиболее перспективным, перебирая различные варианты, пока не обнаружит наиболее многообещающий;

– при вертикальном мышлении, продвигаясь к решению проблемы, следуют в строго обозначенном направлении, используя вполне определённый метод или набор приёмов;

По-разному определяется современной психологией *степень дифференциации творческого и репродуктивного мышления*, причём в некоторых научных позициях дифференциация признаётся невозможной вообще, такова, например, точка зрения А.В. Брушлинского. Наряду с этим, если следовать логике Э. Де Боно, творческое и репродуктивное мышление существуют на антагонистических началах. Для их чёткого разграничения Э. Де Боно прибегает к прямому и последовательному сравнению множественных функций вертикального и латерального мышления, например: вертикальное мышление – избирательно, латеральное – созидательно; вертикальное мышление – это процесс с конечным результатом, а латеральное – процесс вероятностный и т.п.

*Механизмы творческой и репродуктивной деятельности* (как операциональные инструменты) рассматриваются психологами в зависимости от занимаемых ими теоретических позиций. С позиций деятельностного подхода механизмы любого психического явления, в том числе и творческой деятельности, определяются как система соответствующих действий и приёмов. В частности, И.П. Калошина к механизмам управляемой творческой деятельности относит следующие четыре инвариантных действия, связанных с включением структуры данной творческой задачи в новую структуру, для установления новых взаимосвязей между неизвестными и известными явлениями в задаче:

– первое действие – перенос на задачу макроэлементов новой структуры (подведение известных и неизвестных явлений в задаче под категории макроэлементов новой структуры);

– второе – перенос на задачу микроэлементов новой структуры, или базиса макроэлементов (разложение

известных явлений в задаче на конституирующие их элементы);

– третье – перенос на задачу взаимосвязей между макроэлементами новой структуры (установление новых взаимосвязей между неизвестными и известными явлениями в длинной задаче);

– «четвёртое действие – построение неизвестного явления – способа решения задачи – на основе известных явлений и новых установленных взаимосвязей» [5. С. 606].

Э. Де Боно как механизм функционирования творческого и репродуктивного мышления указывал несоответствие между тем, что человек имеет, и тем, что он хочет. Она может сводиться к необходимости чего-то избежать, чего-то достичь, от чего-то избавиться, разобраться в своих скрытых желаниях. «Проблемы несоответствия» Э. Де Боно разделял на три типа:

– те, что требуют для своего разрешения большего объёма информации или лучших методов её обработки;

– те, для решения которых требуется не дополнительная информация, а лишь перегруппировка уже существующих данных – интуитивная перестановка;

– те, что сводятся к отсутствию проблемы. «Вам не на чем сосредоточить свои усилия для достижения лучшего результата, потому что вы даже не подозреваете, что он возможен. Вы должны осознать, что проблема всё-таки есть и заключается она в том, что ситуация может и должна быть улучшена» [2. С. 106].

Проблему первого типа можно разрешить с помощью вертикального мышления. Но чтобы справиться с проблемами второго и третьего типа, необходимо прибегнуть к методам латерального мышления. Таким образом, целесообразность применения латерального мышления в том, чтобы противодействовать процессу превращения создаваемых нами проблемных ситуаций в застывшие схемы.

Два типа основных проблемных ситуаций предлагаются А.В. Брушлинским. Первый тип характеризуется тем, что человек не может не заметить возникающую в ходе его деятельности проблемную ситуацию. Эта явная (очевидная) проблемная ситуация содержит в себе ярко выраженное противоречие между желанием и невозможностью продолжать прежние действия. Тем самым она составляет необходимые начальные, исходные условия для мышления: она закономерно побуждает к тому, чтобы разрешить возникшее противоречие, т.е. прежде всего осмыслить причины начавшихся неудач в осуществлении определённой деятельности. Самая сильная мотивация мышления формируется именно в проблемной ситуации этого типа. Ко второму типу неочевидных проблемных ситуаций относятся такие, которые, возникая по ходу определённой (прежде всего познавательной) деятельности, могут остаться незамеченными. Например, читая и перечитывая тот или иной текст (статьи, книги, письма), человек долго не замечает формально-логических противоречий в тех мыслях,

своих или чужих, которые в нём имеются. И так, задача появляется из проблемной ситуации любого типа, тесно связана с ней, но существенно отличается от неё. Таким образом, проблемная ситуация – это довольно смутное, ещё не очень ясное, малоосознанное впечатление или переживание, как бы сигнализирующее: «что-то не так», «что-то не то». В такого рода проблемных ситуациях, с позиции А.В. Брушлинского, и берёт начало процесс мышления. Он начинается с анализа самой этой проблемной ситуации. В результате её анализа возникает, формулируется задача, проблема в собственном смысле слова.

Один из признанных современной психологией способ разрешения проблемной ситуации – свободное ассоциирование (Г. Линдсей). По мысли учёного: «Если вы хотите мыслить творчески, – вы должны научиться предоставлять своим мыслям полную свободу и не пытаться направить их по определённому руслу» [6. С. 415]. Это называется свободным ассоциированием. Процедура проста: собрать группу людей для того, чтобы «свободно ассоциировать» на заданную тему (мозговой штурм). Цель мозгового штурма – получить как можно больше новых идей, так как чем больше идей будет предложено, тем больше шансов для появления по-настоящему хорошей идеи. Групповая ситуация стимулирует процессы выработки новых идей, что является примером своего рода социальной помощи.

В современной науке проблема соотношения продуктивного и репродуктивного мышления анализируется отнюдь не однообразно. Существуют теории их взаимодополнения, полярности и теории, разводящие репродуктивное и творческое мышление в принципиально различные системы измерений. В теории Э. Де Боно латеральное и вертикальное мышление взаимно дополняют друг друга, а именно: мышление вертикальное умножает действенность латерального, умело используя его идеи. Г. Линдсей определяет результат творческого мышления как открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи. Иной подход к пониманию природы творческого и репродуктивного мышления мы находим в работах И.П. Калошиной. Между творческой деятельностью и репродуктивной, с точки зрения учёного, есть сходство и есть существенные различия. Дифференциация репродуктивного и творческого мышления, с точки зрения учёного, основывается, прежде всего, на разнице в структуре деятельности по решению творческих и нетворческих задач. А.В. Брушлинский, предлагая «анализ через синтез» как всеобщий исходный механизм мыслительного процесса, утверждает невозможность разделения мышления на репродуктивное и продуктивное.

Исследование творческого и репродуктивного мышления обусловлено характером жизнедеятельности человека. Развитие социальных отношений, человеческого интеллекта создаёт новые возможности как для воссоздающей, так и для креативной деятельности. Сле-

дует отметить, что анализ изложенных в статье систем изучения творческого и репродуктивного мышления не является полным. В большой мере это связано с тем, что, несмотря на большое количество работ по данной проблеме отечественных и зарубежных авторов и длительный период, посвящённый изучению творческого процесса, не все психологические аспекты последнего достаточно изучены. Цель, поставленная автором статьи,

скромнее – выявить сущностные признаки и закономерности творческого и репродуктивного мышления, необходимые для последующего их использования в процессе организации познавательной деятельности обучающихся. Знание механизмов и характеристик обоих способов мышления даёт возможность управления внутренними мыслительными процессами индивида в ходе решения им познавательных задач.

#### Литература

1. Боно Э. Латеральное мышление. СПб.: Питер, 1997. 315 с.
2. Боно Э. Рождение новой идеи: О нестандартном мышлении: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1976. 143 с.
3. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Иллюстрированный энциклопедический словарь: современная версия. М.: Эксмо: Форум, 2007. 959 с.
4. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Москва: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 406 с.
5. Калошина И.П. Психология творческой деятельности: Учеб. пособие. 3-е изд., доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. 671 с.
6. Линдсей Г. Теории личности: Учеб. пособие. М.: СП+, 1997. 719 с.
7. Сонин В.А. Психология решения нестандартных задач. СПб.: Речь, 2009. 384 с.

PRODUCTIVE AND REPRODUCTIVE THINKING: GENERALITY OR ANTAGONISM  
Getmanskaya E.V. (Moscow)

**Summary.** Investigated in clause mobility of borders of productive and reproductive thinking puts a problem of finding-out of specificity of both ways of thinking and their interdependence. Also clause come to light operational tools (mechanisms) of productive and reproductive thinking which cause a problem of management of thought processes of the individual during the decision it of cognitive problems.

**Key words:** lateral and vertical thinking; divergent thinking; critical thinking; «the analysis through synthesis»; free association.

## К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗА БУДУЩЕГО

В.Н. Петрова (Томск)

**Аннотация.** Рассматриваются основные теоретические подходы к изучению образа возможного будущего, особенности формирования жизненных планов. Обсуждаются проблемы изучения его содержания и возможности интерпретации.

**Ключевые слова:** образ возможного будущего; жизненные планы; интерпретация содержания образа будущего.

Характеристики и содержание образа будущего определяют вектор развития и самореализации личности.

В отечественной психологии традиционно много места уделялось изучению образа будущего в контексте личности как субъекта деятельности [8, 13]; как особого «смыслового образования» [4, 5, 14]; наряду с этим одним из ведущих направлений признается изучение образа будущего в русле жизненного пути человека [1, 2, 16]; субъективное представление о времени рассматривается в работах В.И. Ковалева и др. [10]. Широкое практическое применение нашла также причинно-целевая концепция Е.И. Головахи, А.А. Кроника, в которой акцент делается не на выявлении содержания образа будущего, а на анализе межсобытийных связей [7]. Особенности организации психологического времени и временной перспективы изучали В.Г. Асеев, Т. Котле, К. Левин, Ж. Ньюттен и др. [3, 12, 15, 18].

В нашей работе мы исходили из понимания образа будущего как формы проявления самоорганизации человека, рассматриваемого в качестве открытой психологической системы. При этом образ будущего, на наш взгляд, оказывается тем интегрирующим фактором, с которым связаны решения проблем жизненного самоопределения, выбора жизненных сред, наиболее адекватных для самоосуществления и формирования жизненных стратегий. Человек предстает как психологическая система – особая пространственно-временная организация, реальная, открытая в мир культуры, в социум, в природу, способная к формированию и развитию образа будущего в процессе социализации, которая характеризуется активным протеканием как внешней, так и внутренней коммуникации.

При планировании исследования нам представлялось важным рассматривать не предполагаемые события или ситуации, а базовые интегративные характеристики образа будущего. Наиболее адекватным способом сбора эмпирического материала о содержании образа будущего мы считаем интервью и анализ текстов. В качестве одного из продуктов эмпирического исследования мы рассматриваем разработанную нами систему кодирования результатов. Она базируется на теоретической концепции коммуникативной природы образа будущего, а разработана на материале анализа индивидуальных протоколов, полученных в результате работы со всеми категориями субъектов, принадлежащих к разным

культурным и возрастным слоям (мужчины и женщины в возрасте от 19 до 47 лет, имеющие различное как по уровню, так и по содержанию образование). Более того, данная система кодирования обладает достаточной гибкостью и при необходимости может быть адаптирована для целей того или иного исследования. Система кодирования предполагала:

1. Структурный анализ, результатом которого стало определение следующих индикаторов:

- абсолютное число предельных категорий;
- абсолютное число узловых категорий, фигурирующих как ответы на два или более вопроса;
- индекс связности полученной структуры – отношение числа узловых категорий (служащих обоснованием более чем одной нижеследующей категории, т.е. точка, в которой несколько цепей сливаются в одну) к числу предельных;
- абсолютное число всех сформулированных категорий;
- средняя длина цепей;
- продуктивность – соотношение общего абсолютного числа неповторяющихся категорий, названных испытуемым, к числу исходных категорий.

Структурные индикаторы в совокупности отражают степень зрелости и развитости индивидуального образа будущего. Сформированный образ будущего отличается большим количеством узловых категорий, большей средней длиной цепей и более высокой продуктивностью.

2. Содержательный анализ (или контент-анализ), который был направлен на выявление сравнительной частоты встречаемости в протоколах тех или иных типов категорий. В рамках данного исследования мы рассматривали три типа контент-аналитических или содержательных количественных индикаторов.

*Индекс децентрации* – удельный вес в индивидуальном протоколе категорий, субъектом действия в которых выступают другие люди («чтобы дети жили лучше», «чтобы родственники не страдали» и т.п.). Он, на наш взгляд, показывает, в какой степени для субъекта собственное Я выступает абсолютным смысловым центром мира. В случае отсутствия децентрированных категорий мы можем говорить о том, что данный испытуемый не соотносит свои помыслы и действия с интересами других людей. Обычно удельный вес децентрированных

категорий колеблется в пределах 10% (примерно такова же доля рефлексивных и негативных категорий). Чаще всего это бывает ссылка на абстрактных «других», несколько реже – на детей, близких, окружающих и пр. Присутствие категорий такого рода мы понимаем как свидетельство того, что человек рассматривает свою жизнь в контексте жизни других людей и во взаимосвязи с ними.

*Индекс рефлексивности* – удельный вес категорий, описывающих не практическое действие, а психическое отражение («чтобы ощущать себя в безопасности», «чтобы знать, что происходит вокруг», «чтобы начальство ценило» и пр.). Сюда мы относим только те категории, в которых указано, пусть в самом общем виде, содержание соответствующих ментальных процессов. Так, например, категория «знать больше других» рефлексивной не является. Данные определения не обязательно имеют отношение к рефлексии в строгом смысле слова. Общий объединяющий их признак – все они описывают те или иные акты сознания в широком смысле слова, как собственно интеллектуально-рефлексивные (знать, понимать, сознавать), так и непосредственно-чувственные (чувствовать, ощущать, помнить). Их присутствие интерпретируется как развитость внутреннего мира, осознание собственного ментального функционирования. Отсутствие таких категорий мы рассматриваем как симптом нарушений регулярных функций сознания по отношению к практической деятельности. Слишком же большое число данных категорий, напротив, свидетельствует о чрезмерной интеллектуализации, застревании на стадии планирования и обдумывания, наличии трудностей в переходе от замысла к воплощению.

*Индекс негативности* – удельный вес категорий, выражающих прямое отрицание («чтобы не опасаться будущего», «чтобы не остаться одному» и пр.). При этом мы не относим к данной категории высказывания, в которых отрицание не выражено грамматически, хотя по замыслу может и присутствовать («чтобы избежать трудностей» и т.п.) Данная характеристика отражает, на наш взгляд, гомеостатическую ориентацию личности, когда человек ограничивает всякую активность, не вызванную ситуативной необходимостью.

3. Проективный анализ – содержательная интерпретация смысловых цепей и структур в аспекте отражения в них глубины личностных особенностей смысловой сферы испытуемых.

В ходе исследования мы использовали открытый феноменологический подход к проведению и анализу интервью и диалектический подход к интерпретации текстов. Примененная нами модель интерпретации данных предполагает выявление следующих характеристик:

1. Структурно-динамические особенности и их критерии, выявленные с опорой на теорию мышления как процесса [6], а также на ряд понятий – «априорный», «вывод», «контекст», личностно-типологические стили [1].

2. Личностно-типологические параметры и их определения.

3. Процессуально-уровневые параметры.

4. Способы самоопределения субъекта при выработке образа будущего.

Для повышения достоверности данных нами также использовались методы реинтерпретации, естественного эксперимента (дискуссии), контент-анализа и др. [9].

При определении основных критериев проявления образа будущего были приняты за исходные теоретические положения о том, что в основе детерминации его формирования и развития лежат процессы производства психологических новообразований общесистемного порядка, порождение которых определяет характер и форму открытости системы во внешнюю среду (здесь, сейчас и конкретным образом). Среди таких новообразований, наличие которых можно было реконструировать, мы выделили смысловые образования, констатирующие факт соответствия определенных секторов предметного мира человека его потребностям и возможностям в настоящий и будущий моменты времени. При определении модальности смысловых образований мы опирались на выделенный в исследованиях О.М. Краснорядцевой особый вид смыслов, которые возникают на основе открываемой в предмете возможности организовать новую деятельность, отвечающую более высоким и значимым потребностям [11]. Предмет может удовлетворять актуальную потребность, при этом в личностном смысле устанавливается полезность этого предмета как его качество, открываемое в ходе деятельности. Одновременно этот же предмет может обретать и смысл, отражающий возможность трансформации исходной деятельности, направленной на удовлетворение потенциально существующей более значимой, ценной для человека потребности (например, потребности в творческой самореализации) [10]. Содержания и смыслы, сконцентрированные в образе будущего, оказываются, таким образом, связанными с характером и содержанием деятельности человека в настоящем. Данное положение подтверждается результатами проведенного нами контент-анализа, к обсуждению которых мы и переходим.

С целью более глубокой интерпретации эмпирических данных мы обратились к понятию контекста: в узком смысле это более глубокое содержание высказывания или части текста, в широком смысле – любые событийные, ситуативные условия, характеристики взаимоотношений со значимыми другими, содержащиеся в образе будущего. Содержание контекста отражает психологически переработанную и отраженную в характеристиках личностного опыта пережитую жизненную ситуацию. Активизация контекстов определяет наличие внутреннего диалога между прежним и новыми смыслами и значениями, т.е. характеризует процесс развития образа будущего.

Целью нашего эмпирического исследования стало выявление закономерностей экспликации образа буду-

щего как ментального образования посредством анализа интенциональности его описаний и их целевой ориентации, контент-анализа, анализа психосемантического пространства личности. Определялся общий потенциал образа будущего, типы невербальных представлений об образе будущего. В результате были выявлены и описаны базовые характеристики образа будущего.

Принципиальная особенность проводимого нами контент-анализа заключалась в сопоставлении феноменологических данных с психодиагностическими, полученными в ходе применения дополнительных методов исследования [17]. В результате проведенной экспертной работы по анализу содержания текстов и рисунков нами было выделено порядка 75 тем и подтем, наполненных некоторым смыслом и содержанием. Затем некоторые из них были объединены в синонимические группы. Первичный анализ полученных данных заключался в определении процента встречаемости тем в описаниях образа будущего.

Результаты контент-анализа позволили выделить из 75 сформулированных тем сочинений и рисунков наиболее встречаемые и, следовательно, наиболее нагруженные содержанием для испытуемых. К ним относятся: активное участие в воспитании собственных детей и внуков в отдаленном будущем (58,16%); энергичность (57,27%); интенсивное профессиональное самоопределение в настоящем (54,54%); субъектная позиция по отношению к собственному будущему (50,9%); гармоничное сочетание прошлого, настоящего и будущего (48,18%); проработанные планы на ближайший год (43,63%); структурированность образа будущего (40,9%) и др.

При анализе количественных показателей применялись различные методы статистического анализа:

1. Метод сравнения долей и частот для исследования зависимости дискретных порядковых переменных от качественных номинальных переменных.

2. Метод центроидного кластерного анализа для установления меры связи между признаками. В «ядре» кластерной структуры будут находиться признаки с самой сильной взаимосвязью. Затем ищется признак, наиболее связанный с «ядром» и т.д., последним к дендрограмме присоединяется признак, наименее связанный со всеми остальными признаками.

3. Метод группирующего кластерного анализа (по Уорду), который позволяет организовать формальные классы категорий, объединяемых по критерию частотной встречаемости, их интерпретация основана на гипотезе о том, что формальные классы соответствуют семантическим классам, а это позволяет сравнивать все параметры по всем признакам. Для процедуры кластерного анализа очень важным является выбор метрики (алгоритма вычисления меры сходства между объектами). Нами использовалась наиболее распространенная Евклидова метрика, удобство которой состоит в ее применимости ко всем типам переменных – признаков.

4. Метод анализа таблиц сопряженности по критерию Пирсона  $\chi^2$ , который вычисляется на основе сравнения разности между фактической и ожидаемой частотой встречаемости переменной.

5. Дисперсионный анализ по F-критерию Фишера для установления зависимости количественных скалярных признаков от качественных номинальных и установления достоверности различий.

6. Ранговый дисперсионный анализ Краскела – Уоллиса для установления зависимости дискретных порядковых (ранговых) признаков от качественных номинальных.

7. Факторный анализ данных – для выявления четких количественных закономерностей в развитии и функционировании изучаемых феноменов.

Результаты дисперсионного анализа позволили обосновать выделение базовых характеристик образа будущего. В качестве таковых мы приняли следующие:

- Протяженность или глубина.
- Насыщенность и степень структурированности.
- Субъектность в построении образа будущего.
- Аффективная установка (позитивная или негативная) по отношению в образу будущего в целом.
- Доминирующая направленность на реализацию или отсрочку реализации образа будущего.
- Наличие спонтанности в реализации образа будущего.
- Готовность к неопределенности и риску в процессе реализации образа будущего.

Результаты анализа эмпирического материала позволяют сделать вывод о чрезвычайной сложности организации внутреннего пространства образа будущего (объективированность образов, взаимопереход внешних и внутренних характеристик, субъективность оценок, поливариативность). Будущее в целом существует в форме его ожидания и готовности его осуществить. Характерной особенностью пространства образа будущего является его многомерность, которая возникает в результате интеграции в нем объективных и субъективных измерений. Будущее неразрывно связано с прошлым и настоящим. Будущее содержится в структурах настоящего в виде намерений, опасений, надежд и пр. Оно выполняет структурную и смыслонаделяющую функции по отношению к прошлому и настоящему.

Диалогическая структура образа будущего предполагает его открытость, способность вместить новые элементы, произвести новую структуру и содержание, видоизмениться в процессе собственного существования. При этом важна не столько субъективная или объективная новизна образа будущего, сколько ее личностная значимость.

В современных условиях сложность прогнозирования конкретного будущего личности определяется нелинейностью развития общества в целом, трудностью построения долгосрочных планов. Поэтому особенно важной становится не столько диагностика конкретного

результата в виде уже сформировавшихся качеств личности, сколько изучение самого процесса продвижения личности в желаемом и возможном векторе или векторных направлениях. Суть стратегии построения образа

будущего, на наш взгляд, заключается в следующем: сам способ его создания должен обеспечивать оптимальное использование движущих механизмов и ослаблять действие любых факторов сдерживания и сопротивления.

#### Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Психология личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 299 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007.
3. Асеев В.Г. Личность и значимость побуждений. М.: Ин-т психологии РАН, 1993. 224 с.
4. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл; Academia, 2007.
5. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3–19.
6. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Ин-т психологии РАН, 1994. 108 с.
7. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, 1984.
8. Зинченко В.П. Время – действующее лицо // Вопросы психологии. 2001. № 6. С. 36–55.
9. Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003. 301 с.
10. Ковалев В.И. Личностное время как предмет психологического исследования // Психология личности и время: Тез. докл. и сообщ. Всесоюз. науч.-теорет. конф. Черновцы, 1991. Т. 1. С. 4–8.
11. Краснорядцева О.М. Особенности динамических характеристик ментального пространства иммигрантов // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 163–172.
12. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Сенсор, 2000. 368 с.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2004. 345 с.
14. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007.
15. Ньюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 608 с.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 705 с.
17. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Социально-психологический центр, 1996. 346 с.
18. Cottle T.J. Perceiving time: a psychological study with men and women. N.Y.: Willey, 1976. 267 p.

THE QUESTION OF THE POSSIBILITIES THE FUTURE MODEL'S CONTENT INTERPRETS  
Petrova V.N. (Tomsk)

**Summary.** In the article there are considered the main theoretical points of view to future model's studying, the life plans forming specific. Are discusses the problems of the studying its content and the interpretation possibilities.

**Key words:** the future model; life plans; the future model's content interpretation.

## ЛИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СИСТЕМНОЙ СТРУКТУРНО-УРОВНЕВОЙ КОНЦЕПЦИИ ПСИХИКИ

И.Л. Шелехов, Г.В. Залевский (Томск)

*Исследование частично поддержано грантом РФФИ (проект 08-06-00313а «Роль условий социализации и психологических особенностей в формировании репродуктивного поведения женщин в современных условиях»)*

**Аннотация.** Описываются возможности системной структурно-уровневой концепции психики, являющейся методологической базой исследования личности, которая рассматривается как система, имеющая внутреннюю организацию. Акцент сделан на психологических и социальных факторах, влияющих на репродуктивное здоровье женщины.

**Ключевые слова:** личность; женщина; гендер; ценности; характер; восприятие; установки; профессиональные представления; эмоции; системная структурно-уровневая концепция психики.

В теории личности, определяемой психологией отношений, созданной в школе В.М. Бехтерева его сотрудниками и учениками А.В. Лазурским и В.Н. Мясищевым (1960, 1998), личность рассматривается как система, совокупность, «ансамбль» отношений к социальному окружению и самому себе. Эта модель подчеркивает доминирующий характер связей, отношений.

Личность характеризуется:

1. Активностью – стремлением субъекта выйти за собственные пределы, расширить сферу деятельности, действовать за границами требований ситуации и ролевых предписаний.

2. Направленностью – устойчивой доминирующей системой мотивов: интересов, убеждений, идеалов, вкусов, в коих проявляют себя потребности человека.

3. Глубинными ценностными структурами, обуславливающими ее сознание и поведение. Ценности относительно устойчивы к вербальным воздействиям и преобразуются в совместной деятельности.

4. Степенью осознанности своих отношений к действительности (отношения, установки, диспозиции).

Структура личности в совокупности социально значимых психических свойств, отношений и действий индивида складывается в процессе онтогенеза и определяет его поведение как сознательного субъекта деятельности и общения [4]. Личность определяется включенностью в общественные отношения, и это системное качество индивида формируется в совместной деятельности и общении (Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., 2001). В контексте формирования в первую очередь гендерных отношений личность проецируется в этносоциальную структуру.

Ряд исследователей (Березин Ф.Б., 1988; Вейнгер О., 1991; Лихтшангоф А.З., Владовская М.Д., Долбин И.В., 1995; Берто Д., 1996; Квакша Е., Харькова Г., 2001; Бендас Т.В., 2007) указывают на личностные особенности женщины как на один из факторов, несомненно оказывающий влияние на реализацию материнской функции.

Исследование взаимовлияния личностных компонентов позволяет обозначить психологические механизмы формирования гендерной и проективной материнской

функции как системно-структурного феномена, оценить гендерную природу противоречий и стереотипов современных женщин, а также возможное возникновение и развитие пограничных состояний, девиантных форм материнского поведения и выработать эффективные методы их коррекции [4–6].

В своих исследованиях мы базировались на концепции, определяющей «ценностно-потребностную сферу» (ЦПС) личности (ЦПСЛ) в качестве содержательного ядра личности, рассматриваемого как конструкт, отражающий уникальную иерархию индивидуальных потребностей (Морогин В.Г., 2002, 2003). Эта структура специфическим образом определяет те особенности личности, которые являются производными динамики ее формирования. Через призму потребностей-отношений личность определяет собственные ценности как исходно преформированные человекомерные качества. В рамках этих представлений личность характеризуется как обладающая глубинными ценностными структурами, обуславливающими ее сознание и поведение; активностью – стремлением субъекта выйти за собственные пределы, расширить сферу деятельности, действовать за границами требований ситуации и ролевых предписаний; направленностью – устойчивой доминирующей системой мотивов – интересов, убеждений, идеалов, вкусов, в которых проявляют себя потребности человека; степенью осознанности своих отношений к действительности (установки, диспозиции).

Личностный конструкт рассматривался нами в измерениях разноуровневых признаков, объединенных системой ЦПСЛ. Характеристики системообразующего ядра – ценностной системы – устанавливали посредством формальных параметров, определяющих структуру характера как систему генерализованных мотивов в структуре личности через Я-концепцию, акцентуации, мотивы. Характер, представленный триадой Я-концепция, симптомокомплекс черт, система ориентаций, конвертирует данный конструкт, переводя его в стилевое оформление, где компонентам триады отводится роль ориентирующих, регулирующих факторов [1–3, 6].

Становление и реализация личности выражаются в деятельности. Основным критерием ее является

результат, его ценность. Следовательно, содержание ценностей определяет характер, сущность деятельности. Согласно Д.Н. Узнадзе, можно выделить экстерогенное и интерогенное (в другой редакции: экстеро-, интероцентрическое) поведение, базовые ценности которых определяются как благо для экстероцептивной деятельности и счастье – для интероцептивной (Сагатовский В.Н., 1999).

В поведении современной женщины конкурируют две тенденции, две поведенческие установки: одна – направленная на выполнение традиционной роли, другая – новая, связанная с изменением и усложнением социальной структуры общества и социальных ролей, которые не требуют резко выраженной полоролевой установки [5, 7, 8].

В повседневной социальной деятельности, в поведении базовые ценности выражаются в наибольшей степени через характерологические черты, порой скрытые за повседневным проявлением собственного Я. В структуре характера определены наиболее существенные черты, связанные с установочной позицией, мотивацией, самопрезентацией и представлениями о других. В этой структуре создаются образцы – стереотипы поведения собственного и миметического (подражательного) свойства, поэтому есть основания считать, что в обыденной повседневной жизни характерологические особенности большинства современных женщин определяют разное поведение (в том числе и репродуктивного).

Рассмотрим компоненты гендерно-обусловленной подструктуры личности (рис. 1).

В представленной структуре определяющим является гендер. Это качество биологического происхождения определяет полоролевою воспроизводящую функцию общества. Однако это качество человека, как и любое другое, может эволюционировать и «насыщаться» многочисленными составляющими небологических уровней целостности (социально-психологического, духовного). В отношениях лиц противоположного пола возникает не просто обмен репродуктивной информацией; стороны рассматриваются не только как половые партнеры, но как субъекты, обладающие смыслами, ценностями, программами деятельности.

**Гендерные особенности.** Гендер, согласно представлениям современной гендерной психологии, определяет совокупность социокультурных и поведенческих характеристик и ролей, характеризующих статусы мужчин и женщин в обществе (Левин Э., 2001). Статус будущего мужчины или будущей женщины приобретает ребенок при рождении, а затем, в процессе социализации, он осваивает ту или иную гендерную роль (Вем С., 1974, 1987; Клещина И.С., 2003).

В настоящий момент выделяются три основных теории гендера:

1. Теория социального конструирования гендера.
2. Гендер как стратификационная категория.
3. Гендер как культурная метафора.

Наибольшее распространение получила теория «социального конструирования гендера». Существуют три источника и три составляющих данной теории. Прежде всего, концепция П. Бергера и Т. Лукмана, которые утверждали, что социальная реальность является объективной и субъективной одновременно. С одной стороны, она объективна, потому что независима от индивида, с другой – субъективна, потому что постоянно изменяется индивидом.

В рамках теории социального конструирования гендер понимается как организованная модель социальных отношений между мужчинами и женщинами, конструируемая основными социальными институтами. Этот подход основан на двух постулатах:

1. Гендер конструируется в процессе социализации, разделения труда, развития семейных отношений, влияния средств массовой информации.

2. Гендер строится и самими индивидами – на уровне их сознания (т.е. гендерной идентификации), принятия заданных общественных норм и адаптации к ним (манера поведения и речи, стиль одежды, прическа, украшения).

В рамках теорий социального конструктивизма наиболее распространено следующее определение гендера:

Гендер – это система межличностного взаимодействия, посредством которого создается, утверждается, подтверждается и воспроизводится представление о мужском и женском как базовых категориях социального порядка.

Социальные конструктивисты сформулировали основное утверждение – пол не дается от рождения, а приобретается в процессе социальных взаимодействий. Известен тезис Симоны де Бовуар: «Женщиной не рождаются, женщиной становятся».

В реальной жизни индивидуальные особенности личности, стереотипы массового сознания, социальные нормы и представления о реальности, желательном и должном никогда не совпадают. Поэтому существуют не только разные эталоны маскулинности и фемининности, но и разные парадигмы их изучения, которые кажутся взаимоисключающими, но фактически взаимно дополняют друг друга.

**Ценностно-потребностная сфера личности.** Ядром личности является ценностно-потребностная сфера личности. Согласно представлениям А.Н. Леонтьева это системообразующее ядро деятельности. Ценности – это жизненные смыслы. Именно ценности обладают ориентирующей, оценивающей функцией потребностей человека. Действительно, импульсом к деятельности являются потребности как побуждения к достижению будущего результата. Но выбор среди всех прочих условий принадлежит ценностям. Чаще ценности не осознаются. В.Н. Сагатовский (1999), сравнивая понятия «установка» и «ценность», говорит о том, что различие между ценностной направленностью и установочной

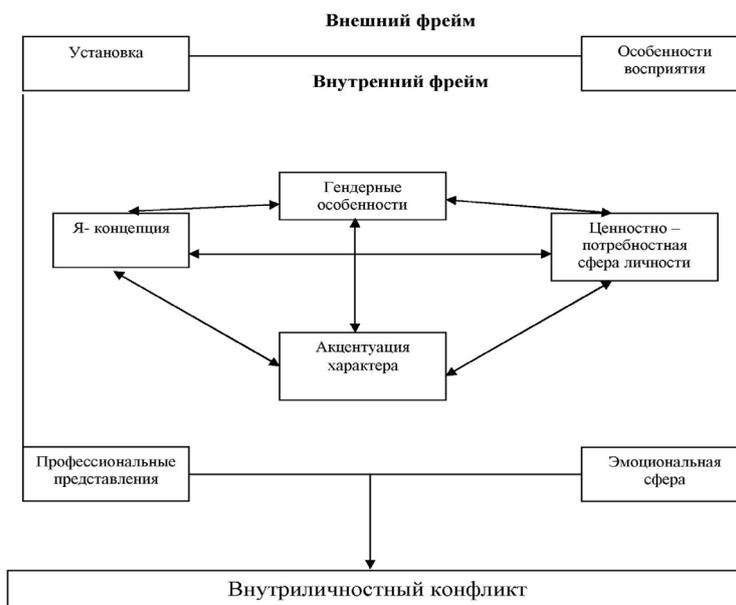


Рис. 1. Гендерно-обусловленная подструктура личности (в представлении системной структурно-уровневой концепции психики)

готовностью состоит в том, что первая субъективна, а вторая объективна. Установка есть объективное отношение между субъектом и реальностью, а ценность – субъективное отношение к этой реальности.

Структура ценностей женщины является одним из важных факторов, оказывающих влияние на особенности гендера и репродуктивного поведения. Исследование, проведенное В.И. Брутманом, Г.Г. Филипповой, И.Ю. Хамитовой (2002), показало, что переживание беременности и динамика типа переживания беременности отражают ценность ребенка, особенности соотношения ценности ребенка с другими значимыми для женщины ценностями и являются прогностическими для выявления особенностей материнского отношения и динамики ценности ребенка после родов (Безрукова О.Н., 2000; Воскресенская Т., 2001; Брутман В.И., Филиппова Г.Г., Хамитова И.Ю., 2002).

Существует множество определений понятия «ценность», как имеющих общий, очень широкий смысл, так и сводящих это понятие до одного из явлений мотивационного процесса. Так, например, Э.Ч. Толмен (1946) определяет ценность как привлекательность целевого объекта. В более общих определениях понятию «ценность» может придаваться несколько значений в зависимости от рассматриваемого аспекта, так что ценности были определены как предельные нормативные основания актов сознания или поведения людей. Строго говоря, это означает, что ценности неправомерно рассматривать как отдельные сущности «сами в себе» (Ван Цзин, 2000).

В этой связи примечательна точка зрения М. Рокича (1973). Он определяет ценности как устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или ко-

нечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный способ поведения либо конечная цель существования.

В отечественной психологии сложился целый ряд школ и направлений, в которых аналогичные подходы к пониманию ценностей рассматриваются в различных аспектах изучения свойств личности. Так, Б.Г. Ананьев (1949) рассматривает ценности как одно из центральных звеньев в комплексном изучении личности и закономерностей ее развития. С.Л. Рубинштейн (1955) писал, что «ценности производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека». По мнению А.Г. Здравомыслова (1978), ценности выступают важным связующим звеном между обществом, социальной средой и личностью, ее внутренним миром.

В работах В.Г. Морогина (2002, 2003) указано, что ценностно-потребностная сфера является содержательным ядром личности. Именно в ее недрах зреют многочисленные внутриличностные конфликты, которые и являются непосредственной причиной всех психологических проблем, постоянно преследуют личность на ее жизненном пути. В зависимости от того, в чем человек видит смысл жизни, какие ценности занимают доминирующее положение в структуре ценностно-потребностной сферы его личности, а какие – подчиненное, возможны внутриличностные конфликты различного рода. Если какая-то ценность составляет действительный смысл его жизни, то напряжение в этой области ценностно-потребностной сферы всегда будет потенциально высоким, что может стать причиной психического срыва. Если же в силу определенных обстоятельств ценность перестает быть для личности

жизненно важной и утрачивает свой первоначальный смысл, то может возникнуть особое психическое состояние, которое В. Франкл назвал «экзистенциальным вакуумом». Это тоже своего рода внутриличностный конфликт, но он характеризуется, наоборот, отсутствием напряжения в сфере этой ценности. Этот конфликт связан с фрустрацией особой человеческой потребности – стремления к поиску смысла жизни. Конфликты первого рода могут проявиться в форме классических неврозов, вторые – это «ноогенные», по В. Франклу, неврозы.

**Характер. Акцентуация характера.** Наиболее полно целостность структуры личности отражает характер – совокупность устойчивых свойств индивида, которые выражаются в способах его поведения и эмоционального реагирования (Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., 2001). В характере определяются индивидуальные особенности целей и ценностей; формируются способы и потребности преодоления препятствий на пути к достижению целей, способности экономии сил.

В характере осуществляется переход от биологических к психобиологическим и психологическим закономерностям процессов. Проблема связи характерологических и личностных свойств мало изучена, чаще эти два конструкта плохо разделены.

Наибольшее внимание привлекают более выраженные варианты – акцентуации характера. Как известно, они определяются как усиление отдельных черт характера или их сочетаний, проявляемое в избирательном отношении личности к психологическим воздействиям определенного рода при хорошей или даже повышенной устойчивости к другим (Леонгард К., 2001).

Выраженность акцентуаций порождает определенные проблемы и трудности, хотя не столь сильные, как при расстройствах личности (психопатиях). В частности, это касается формирования репродуктивного поведения и реализации материнской функции. Учет акцентуаций необходим для эффективных воздействий психологического и психолого-педагогического характера, направленных на формирование психологических аспектов репродуктивной функции женщины и ее коррекцию в случае наличия девиантных форм материнского поведения.

Однако сами по себе черты характера однозначно не определяют социальную позицию индивида, и относительная устойчивость черт характера не исключает его высокой пластичности. В связи с вышесказанным представляется оптимальным учитывать и другие элементы ядра личности.

**Особенности восприятия.** То, как человек воспринимает мир, зависит от его убеждений, сформированных в рефлексии, самосознании. Этот уровень определяет мироощущение, в соответствии с которым человек живет. В ряду важнейших параметров, характеризующих восприятие, выделяются «Я-презентация», «Я-рефлексия».

Восприятие предполагает толерантность, терпимость к другим людям (субъект-субъектные отношения;

S↔S), когнитивную сложность, интеллект (S↔S; S↔O отношения). Следует отметить, что влияние интеллектуальных способностей индивида на восприятие и понимание эмоциональных состояний человека в полной мере еще не исследовано.

В обычных ситуациях восприятие мира нейтрально, в какой-то мере даже автоматически (автоматическая рефлексия); оно не затрагивает ни сознание, ни глубинные стороны личности. В сложных и незнакомых ситуациях рефлексия когнитивна. Информационные параметры становятся ведущими, они определяют и структурируют восприятие. Таким образом, новизна и сложность (неопределенность) являются важнейшими факторами восприятия.

Возможно, эта характеристика принятия/непринятия других и другими для многих является ведущей. В гендерных отношениях этот тип восприятия наиболее значим. Если общество и социальное окружение толерантно, благосклонно относится к личности, то ситуация может и не восприниматься субъектом как сложная. Если же окружение или близкие критичны или даже нетерпимы, конфликтны по отношению к человеку, то данная ситуация воспринимается как более сложная для индивида.

Как показывают исследования, в субъективное восприятие ситуации как сложной вносят примерно равный вклад «объективная» сложность ситуации, социально-психологические и индивидуальные особенности субъекта.

Проблема восприятия в первую очередь связана с пониманием эмоциональных состояний человека. Особенно это касается гендерных отношений. Значимым здесь является *восприятие эмоциональных состояний* как вчувствование, проекция собственного состояния и оценка состояния другого на основе мысленного воссоздания и сравнительного соотнесения выражения данного эмоционального состояния с неким знаком.

Выделяют группы факторов, влияющих на восприятие и понимание эмоциональных состояний человека: *объективные* факторы, связанные с характеристикой стимула, и *субъективные*, связанные с личностными особенностями индивида, в частности его эмоциональным состоянием.

**Установка.** Проблема восприятия и понимания эмоциональных состояний может рассматриваться исходя из концепции установки. Также близок к сущности понятия установки термин «аттитюд», который в известной степени отражает понятие установки. В зарубежной психологии наблюдаются различия в подходе к содержанию этого понятия.

В отечественной психологии используется психологическая теория установки Д.Н. Узнадзе, которая характеризует состояние готовности индивида к реализации поведенческого акта. Оно возникает, когда субъект, испытывающий потребность, сталкивается с конкретной ситуацией, где эту потребность он может

удовлетворять. Согласно Д.Н. Узнадзе, особенностью установок является ее бессознательный характер. Дальнейшие исследования показали, что не все установки бессознательны (Бодалев А.А., 1965; Мясищев В.Н., 1968; Запорожец А.В., 1986). Предложена классификация установок, в которой выделяют бессознательную (Д.Н. Узнадзе), ситуативную и личностную. Выделяют операционально-инструментальную и личностно-смысловую установки. В последнее время в восприятии человека и формировании перцептивных образов выявлено наличие так называемой вербальной установки.

В отношении восприятия пола и гендерного восприятия вербальная установка получает обоснование в концепции М. Фуко – представителя направления символического фундаментализма в постмодернистской философии. основополагающим в концепции является тезис о недоступности реальности для человеческого понимания вне структур языка: понимание реальности и всех ее составляющих, включая пол, опосредовано языком, навязывающим человеку определенные клише.

М. Фуко обосновал высокую значимость пола в культуре, показал, как она связана с контролем общества над отдельными его представителями. Особую роль он отводит дискурсивным практикам, которые максимально контролируют индивида. М. Фуко связывал характеристики дискурса с властными функциями.

На процесс восприятия и понимания человека, таким образом, оказывают влияние стереотипы, которые являются социально-психологическими установками. С одной стороны, они упрощают процесс восприятия и понимания человека, а с другой – мешают адекватному восприятию человека. Это не позволяет сформировать правильное представление о человеке и выбрать нужный стиль в общении, приводя к нарушению взаимопонимания партнеров и, как результат, искажению восприятия и возникновению конфликтной ситуации.

**Профессиональные представления.** Известна тенденция, которая получила название «карьерная сегрегация», обозначающее неравномерное гендерное распределение по позициям должностной иерархии, неравный доступ к профессиональному образованию, неравенство в размерах вознаграждения (оплате труда, доходах), а также неравенство в объеме властных полномочий, доступных женщинам и мужчинам. В современной России пока еще имеет место «карьерная сегрегация» женщин. Это связано с тем, что представлению о женской карьере присущи эссенциализм, биодетерминизм, андроцентризм, психологический детерминизм.

В качестве исходного положения принимается тезис о наличии неких «мужских» и «женских» «стилей» или «моделей» карьерного поведения, изначально заданных и предопределяемых сексуальными различиями.

Очевидно, что полоролевая идентичность как мужчин, так и женщин формируется и изменяется в процессе воспитания, обучения и подвергается давлению полоролевых стереотипов, прививаемых атрибутами

традиционной культуры. Несмотря на декларирование «равных возможностей» для мужчин и женщин в приобретении той или иной профессии, исторически сложившиеся стереотипные представления о «мужских» или «женских» специальностях преобладают у значительной части населения. На фоне происходящих изменений в мире содержание гендерных ролей подвергается трансформации. Однако во многих культурах мужчины и женщины воспринимаются как обладающие взаимоисключающими, противоположными личностными и поведенческими характеристиками. Мужчины представляются как агрессивные, сильные, независимые, умные и творческие; женщины – как покорные, эмоциональные, консервативные и слабые. Определение маскулинности исключительно как «мужского», а фемининности как «женского» является стереотипным, формирующим ошибочные представления.

Традиционные гендерные стереотипы в процессе современной социализации могут дезориентировать и деформировать личностное развитие и межличностное взаимодействие. Стереотипные представления консервативны и имеют тенденцию оставаться стабильными на протяжении длительного времени как в индивидуальном, так и в общественном сознании. Но факт изменения роли женщины в процессе эволюции человека показывает эту возможность. Важно отметить, что именно изменение системы ценностей и связанной с ней культуры отношений людей закладывает основу для формирования новых норм и правил поведения, в том числе и профессионального, в современном мире.

В первую очередь это касается развития представлений о гендерной роли в молодых поколениях. В настоящее время существуют модели изменения гендерных представлений: психодинамическая, социального научения, когнитивного развития, «новая психология пола». Они используют естественные механизмы гендерной социализации личности: дифференциальное усиление и дифференциальное подражание. В то же время нельзя игнорировать и сдерживающий характер традиционных институтов гендерной социализации личности: семейных и внесемейных источников информации. Это ведет к ограничению личностного развития, связанному в первую очередь с интолерантностью, гендерной категоризацией – пристрастным отношением к своему и чужим гендерным сообществам (Раковская О.А., 1996).

**Эмоциональность.** Развитие эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта является необходимым условием психологического здоровья личности, ее эффективности в межличностном взаимодействии. Современные исследования эмоциональной сферы учитывают особенности гендерных различий. Различия в эмоциональной сфере между мужчинами и женщинами связаны с состоянием эмпатии – способностью понимать эмоциональные состояния других (эмпатия) и умением выразить это понимание (эмпатическая экспрессия). Эти различия определяют также пережи-

вание самим человеком своих эмоций (эмоциональные переживания) и способы выражения этих эмоций (эмоциональная экспрессия).

В отличие от эмоционально благополучных личностей у людей с эмоциональными расстройствами обнаруживается более высокий уровень алекситимии (запрет на выражение чувств). И.Н. Андреева указывает, что у мужчин выше запрет на страх, у женщин – на гнев.

Гендерные различия наиболее достоверно проявляются в агрессивном поведении, однако они не настолько велики и не настолько связаны с биологическими отличиями, как можно было бы предположить. Существует несколько факторов гендерно-обусловленной агрессии, от которых зависит, кто проявляет себя более агрессивно – мужчина или женщина: возникают гендерные предпочтения участников конфликта, тип агрессии в конкретной ситуации.

Различия в агрессии может объясняться гендерными ролями, которые поощряют проявление мужчинами агрессии в некоторых формах, в то время как агрессивность у женщин не приветствуется. Мужчин нередко принуждают к агрессии окружающие, ставя под сомнение их авторитет или общественное положение. Женщины, видимо, наоборот испытывают смущение, если приходится проявлять агрессию на людях.

Результаты исследования, проведенного психологами из Абердинского университета, показывают, что женщины, которые подавляют свои негативные эмоции, подвержены гораздо более интенсивным проявлениям своего недовольства. Мужчины, подавляющие эмоции, способны впоследствии о них «забыть».

Эта специфика эмоционального реагирования на внешние раздражители относится к самому широкому спектру «негативных» ощущений – от гнева до печали. Это относится и к понятию «обратного эмоционального эффекта» – ключевой особенности женской психики, теснейшим образом связанной с физиологией женского организма.

Сдерживание эмоций обычно ведет к развитию психосоматических заболеваний, поэтому такое удвоение сдерживающего эффекта способно оказывать влияние на здоровье.

Исторические и социальные условия жизни женщин повлияли на формирование способности к переключению внимания и ощущений на посторонние объекты, что присуще переключательной функции эмоций. То есть женщины более способны находить альтернативные способы выражения эмоций, заменяющие их непосредственное выражение. В настоящее время механизм поиска подобных альтернатив уже изучается, чтобы в дальнейшем эту методику можно было применять в качестве способа, позволяющего устранять негативизм ощущений.

#### Литература

1. Залевский Г.В. О научном наследии М.С. Роговина // Методология и история психологии. 2006. Т. 1, вып. 2. С. 99–102.
2. Залевский Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1993. 272 с.
3. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, в норме и патологии). Москва; Томск: Томский государственный университет, 2004. 446 с.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. 607 с.
5. Шелехов И.Л. Социально-психологические аспекты формирования материнской функции у беременных женщин // Вестник Томского государственного педагогического университета. Сер. Психология. 2006. Вып. 2 (53). С. 75–79.
6. Шелехов И.Л., Уразаев А.М., Берестнева О.Г., Языков К.Г. Современная женщина: личность, гендер, психология репродуктивного здоровья. Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2009. 404 с.
7. Шелехов И.Л., Постоева В.А., Пахомов В.П. Этнические стереотипы современных женщин // Вестник Томского государственного педагогического университета. Сер. Педагогика и психология. 2007. Вып. 10 (73). С. 91–94.
8. Шелехов И.Л., Скрипачева Е.Н. Репродуктивное поведение российских женщин // Вестник Томского государственного педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. 2009. Вып. 2 (80). С. 104–106.

PERSONALITY OF THE MODERN WOMAN THROUGH PRISM SYSTEM STRUCTURED-LEVEL CONCEPT OF THE PHYCHE  
Salevsky G.V., Shelehov I.L. (Tomsk)

**Summary.** In article are described possibility system structured-level concept of the psyche, being methodological base of the study to personalities, which is considered as system, having internals. The Accent is made on psychological and social factor, influencing upon sexual health of the woman.

**Key words:** personality; woman; gender; value; nature; perception; installation; professional presentations; emotions; system structured-level concept of the psyche.

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ – ФЕНОМЕН И РЕКОНСТРУКЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА

Н.В. Волкова (Бийск)

**Аннотация.** Представлены результаты исследования зависимости отношения студентов к педагогической деятельности от их участия в образовательном событии. Реконструируется опыт организации Гуманитарной школы как образовательного события. Выделены феномены, эмпирические признаки и характеристики образовательного события.

**Ключевые слова:** образовательное событие; феномен; реконструкция инновационного опыта; Гуманитарная школа.

Интерес исследователей к событиям, событийности современной жизни значителен. Проблема заключается в том, что называть событием, по каким признакам его можно «опознать».

Целью нашего исследования является изучение, реконструкция образовательного опыта Гуманитарной школы, анализ Школы как образовательного события. Гуманитарная школа работает при филологическом факультете Бийского педагогического государственного университета им. В.М. Шукшина с 2005 г.

Методологическим основанием исследования выступает гуманитарный подход, для которого важно изучение прецедентов личного участия и присутствия человека в образовании, выявление феноменов личных устремлений и воли человека к участию в своем образовании, рассмотрение эмпирической реальности изучаемой практики (Г.Н. Прокументова).

В нашем исследовании использовались методики гуманитарного исследования, разработанные Г.Н. Прокументовой для изучения эмпирической реальности образовательных инноваций [8]:

– *методика феноменологического описания образовательных инноваций* – создание текстов самоописания человеком своих «значащих» действий для проявления мест «личного присутствия» человека в своем образовании, изучения инноваций как личного и смыслообразующего действия;

– *методика реконструкции инновационного опыта* – выделение эмпирических признаков образовательного содержания и потенциала ситуации участия человека в своем образовании, включающая формулирование темы и контекста исследования; постановка задачи исследования опыта; *самоописание* «биографической» ситуации и сюжета личного действия; аналитический комментарий; аналитическое обобщение;

– *методика типологизации образовательной реальности инноваций* направлена на определение эмпирических характеристик явления образовательной реальности инноваций, включает процедуры опознания, выделения устойчивых эмпирических признаков, их группировку, обоснование характеристик и зависимостей, определяющих качество и особенности создаваемой образовательной реальности.

Исследовательским материалом послужило феноменологическое описание прецедентов организации Гуманитарной школы (далее Школа).

*Контекст исследования.* Я являюсь доцентом кафедры педагогики в Бийском педагогическом университете им. В.М. Шукшина, а с 2005 г. по настоящее время – руководителем Школы. Участниками Школы выступают студенты филологического факультета 1–5-х курсов, учащиеся 8–10-х классов школ Бийска, преподаватели филологического, педагогического факультетов (всего более 100 участников). С 2005 по 2008 г. было организовано и проведено семь Школ.

Анализ организации и проведения двух первых Школ позволил сформулировать *представление о Школе как образовательном событии* и проявить особые образовательные эффекты этого события. В числе образовательных эффектов были проявлены: открытие участниками Школы (детьми и взрослыми) значимости и личного смысла своего взаимодействия; открытие ими возможностей совместной деятельности; открытие студентами «себя» в отношении к педагогической профессии.

Дальнейшее исследование было связано с установлением признаков и характеристик, существенных для понимания Школы как образовательного события. Анализ рефлексивных работ студентов и других участников Школы заставил меня обратить внимание на *устойчивые признаки, которые использовались для описания своего отношения к Школе*. Я установила, что в ряду признаков, повторяющихся в рефлексивных текстах, отмечается: появление в связи с участием в Школе личного отношения студентов к предмету, педагогике и педагогической деятельности; обнаружение студентами, их открытие у себя педагогических задатков, способностей, профессиональных качеств; изменение представлений о ребенке как личности, как интересном собеседнике; изменение представлений участников Школы о себе, своей личности, своих возможностях и способностях; открытие возможностей совместной деятельности для своего образования; переживание рождающегося педагогического и образовательного опыта [2]. На основании такой реконструкции опыта участия в Школе были выделены устойчивые эмпирические признаки Школы как образовательного события, обобщены и *типизированы характеристики образовательной событийности*.

– открытие (*себя* как личности, своего отношения к профессии, своему образованию);

– открытие детьми и взрослыми себя как участников совместной деятельности и возможностей этой деятельности;

– порождение, появление (личного отношения к совместной деятельности, переживание значимости участия и взаимодействия, переживание *своего* отношения студентов к педагогической деятельности);

– расширение и обогащение, создание опыта (личных отношений взрослых и детей друг к другу, опыта личного действия, образовательного, педагогического опыта).

Группировка эмпирических признаков позволила говорить о *трех группах типичных характеристик образовательной событийности*: открытие, порождение (появление), создание нового опыта. *Открытие* – это характеристика события как места личного присутствия и действия. *Порождение* – это характеристика события как личного действия. *Создание опыта* – это характеристика события как продуктивного действия, обуславливающего изменение среды под влиянием человека.

На следующем этапе изучения событийности Школы нами была предпринята попытка установить факторы, определяющие отношение участников к Школе и ее оценку как образовательного события.

Предварительно по материалам рефлексивных текстов участников Школы было установлено, что такими факторами могут быть: *вовлеченность* разных участников Школы в ее подготовку и проведение; *возможность реализации* личных инициатив в организации Школы, *проявленность* личных инициатив; *организация* пространства образовательных проб; *само содержание* взаимодействия участников Школы.

Изучая, как вовлеченность участников Школы в ее подготовку и проведение влияет на представление о Школе как образовательном событии, мы установили следующее.

Когда при организации *первой Школы* вовлеченность студентов в ее проведение ограничивалась выполнением ими ситуативных заданий и «неформальным» общением с детьми, то при оценке Школы акцент делался на открытии новизны взаимодействия участников Школы («увидела» ребенка); «посмотрела по-другому на ребенка»; «Пришло понимание того, что чем более разные дети объединены вместе, тем более интересно общаться» и др.).

При организации *второй Школы* студенты были вовлечены (частично) в проектирование ее содержания. Отсюда при характеристике и оценке Школы студенты отмечают не только открытие и новизну взаимодействия, но и открытие возможностей совместной деятельности («совместная деятельность дает другие возможности»; «проектная деятельность сплотила ребят»; «лучший метод – все делать вместе»). Отмечается также зарождение новых отношений, связей между участниками совместной деятельности, появление нового опыта («стал

по-другому общаться со сверстниками»; «неформальное общение с педагогами и студентами»; «широкие возможности общения»).

Особенностью проведения *третьей и четвертой Школ* стало то, что инициативу по их организации проявили студенты 4–5-х курсов, которые выполняли курсовые и дипломные исследования на материале Школы. Потому студенты занимали очень активную позицию в организации и проведении Школы: участвовали в разработке проекта, проводили анализ понимания участниками Школы ее задач и содержания деятельности, анализ отношения к ней; создавали вместе с детьми проекты; инициировали разные формы проведения образовательных занятий по направлению «Язык рекламы». При проведении *четвертой Школы* изменился и состав ее участников: кроме студентов 4-х и 5-х курсов, включились студенты 1-го курса бакалавриата и специалитета филологического факультета университета. «Опытные» четверокурсники инициировали разработку и реализацию проекта «Пресс-центр». Студенты 1-го курса участвовали в образовательной деятельности по направлению «Стилистика научной речи». Особенно активно все работали над подготовкой тематического проекта «Язык творчества». Можно сказать, что на *третьей и четвертой Школах* речь шла уже не просто об участии, но реализации личных инициатив студентов в организации Школы. Эти особенности организации Школы способствовали тому, что при определении своего отношения к ней особенно оказалось выражено личное отношение студентов к педагогической деятельности, открытие «себя» в отношении к педагогической профессии («поняла, что педагогические задатки у меня есть»; «У меня получается общаться с детьми, и эта истина ко мне пришла именно здесь»; «произошло развитие профессиональных педагогических качеств»; «поняла, что правильно выбрала педагогический вуз»; «Хочу работать в школе или какой-то детской организации»; «Ощутила себя педагогом, почувствовала ответственность за детей»; «поняла, что такое профессия педагог»; «Школа дает понимание проблем, которые рассматривают педагогика и психология»). Кроме того, студенты отмечали «рождение педагогического опыта» («новый и разный опыт»; «Школа позволяет набраться профессионального опыта – другого по сравнению с общеобразовательной школой»; «Опыт, полученный здесь, бесценен для моей будущей профессиональной педагогической деятельности»). Отмечаются студентами, детьми и такие характеристики образовательной событийности, как открытие взрослыми и детьми в Школе «себя» (Школа «открывает перед ребенком новые, пока неизвестные ему самому возможности»; «поверила в себя, ощутила свою значимость»; «Здесь я могу реализовать свой творческий потенциал»; «Школа изменила мой внутренний мир»; «Здесь можно выбирать в образовании то, что мне интересно»; «Свобода моего творчества»).

В программе *пятой Школы* предусматривалось разнообразие проектной деятельности (проекты: театральная студия «Арт-Альянс»; «Возрождение славянских праздников»; «Рекламные технологии»; газета «Мозаика лета»). Студенты проявили инициативу в разработке и реализации образовательных проектов по направлениям «Язык рекламы» и «Журналистика». Теперь проекты разрабатывались не «к Школе», а в течение учебного года, в их разработке принимали участие студенты разных курсов. При организации этой Школы студенты стали не только ее участниками, но и «субъектами» управления: сами разрабатывали проект Школы, определяли состав участников (вовлечение самими студентами детей, студентов разных курсов филологического факультета). И эти особенности вовлеченности студентов в организацию Школы повлияли на оценку ее образовательной событийности. Участники Школы отмечают «порождение переживаний личной значимости совместной деятельности», эмоциональное принятие этой деятельности («Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались»; «Общение: классно и весело»; «Сегодняшний день был просто «супер»; «Наша “семья” (отряд) “супер”!»); «Мне понравилось все (конкурсы, занятия, мероприятия, выступления)»; «Очень понравилось участие в театральных постановках»; «Счастливы вместе!»; «Пусть всегда для вас горят такие яркие звезды!!!»; «Жаль, что все так быстро закончилось»; «Лови позитив!»; «Не хочется уезжать, так как все было замечательно. Спасибо!»; «Нами было пережито очень многое... надеюсь, это поможет нам в дальнейшей жизни»). Важно, что оценка образовательной событийности Школы у студентов 1-х и 3-х курсов различается. Первокурсники, главным образом, открывают детей и меняют свое представление о детях («Дети раскрываются каждый по-своему, по-новому»; «Дети доверяют тебе частичку себя»; «Представить не могла, что дети так серьезно рассуждают о Любви»; «В каждом ребенке заложен огромный творческий потенциал»; «Дети могут и хотят сами участвовать в своем образовании»; «Дети в Гуманитарной школе проявляют себя очень интересно»). Студенты третьего курса, которые уже имеют опыт участия в Школе, отмечают произошедшее для них открытие «себя» в профессии («Поняла, что важно предоставлять ребятам возможность выбора своего образования и создавать условия для проявления творчества»; «Школа меняет мои представления о воспитании и образовании»; «Профессия педагог – это призвание»; «Хочу быть с детьми», «Хочу помогать взрослым детям»; «Поняла, что реальное педагогическое взаимодействие с детьми гораздо богаче и сложнее того, что написано в учебниках по педагогике»).

В целом можно утверждать, что установлена *зависимость* между особенностями организации Гуманитарной школы и образовательной событийностью. При этом наиболее существенными факторами, обуславливающими отношение к Школе как образовательному

событию, являются качество вовлеченности разных участников Школы в ее подготовку и проведение; возможность реализации личных инициатив в организации Школы; создание пространства для образовательных проб; влияние участников Школы на ее содержание, формы организации, проект. Исследование показало, что при организации каждой Школы проявляется эффект ее образовательной событийности. Во всех Школах проявляются такие характеристики образовательной событийности, как «открытие», «порождение», «новый опыт». Но именно вовлеченность участников Школы в ее организацию обуславливает наиболее сильные, устойчивые эффекты переживания и оценки Школы как образовательного события. Поэтому можно сказать, что феномен образовательной событийности оказывает существенное влияние на отношение студентов к педагогической деятельности.

Анализ литературы позволил установить, что есть ряд признаков, которые характеризуют событие. Современные философы, исследуя природу события, выделяют некоторые его признаки: А.А. Грякалов (*актуальная организация субъективности; выстраивание смысла*) [5]; Л.П. Киященко, П.Д. Тищенко (*смысл; значение*) [10]; Д.Е. Муза (*пространство – время; взаимодействие субъектов; действие – деятельность; качественные изменения субъекта; предметное и ценностное изменение бытия; влияние на культуру*) [7]; Т.В. Щитцова, анализируя событие в философии М.М. Бахтина, выделяет признаки события (*со-бытие; смысл как событие; прибыльность и прирост в бытии; становление; участно-действенное переживание; диалогичность*) [12]. Психологи, рассматривая событие в разных контекстах, выделяют ряд его признаков. Так, В.А. Барабанщиков, исследуя проблему соотношения восприятия и события, отмечает некоторые признаки события (*изменение; становление, развитие, преобразование*); *разрыв непрерывности; смысловые связи и отношения*) [1]. В психологии развития особое внимание природе события уделяют В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев (*со-бытие; ценности и смыслы; субъективность; развитие; полнота связей и отношений*) [9]; Б.Д. Эльконин (*становление субъекта; переход; переживание; событие как действие*) [13]. Социологи исследуют социальную природу события и выделяют его признаки: А.А. Еникеев (*становление; взаимодействие; виртуальное единство актуального и потенциального*) [6]. В лингвистических исследованиях событие рассматривается во взаимосвязи с текстом, и в этом контексте В.Я. Шабес выделяет его признаки (*деятель-действие; изменение-переход*) [11]. В отдельных педагогических исследованиях затрагивается проблема события и отмечаются некоторые его признаки: О.И. Генисаретский (*коммуникация; встреча*) [3]; Л.В. Горюнова (*личностно-смысловая значимость; новая возможность профессионального движения*) [4].

В этой связи, с одной стороны, наше исследование показывает, что стоит обратить внимание на характе-

ристики событийности, установленные эмпирическим путем («открытие», «порождение», «новый опыт»). Но с другой стороны, мы видим, что характеристики события, которые являются для нас устойчивыми образовательными эффектами, не «схватываются» в современной научной литературе, не представляются существенными.

Поэтому мы не просто используем «событийность», мы выходим на понятие «образовательная событийность». Мы начинаем формировать понятие «образовательное событие» для того, чтобы выделить эффекты образовательного события и использовать их в подготовке студентов к инновационной педагогической деятельности.

### Литература

1. Барабанчиков В.А. Восприятие и событие. СПб.: Алетейя, 2002. 512 с.
2. Волкова Н.В. Образовательная событийность инновационного опыта Гуманитарной школы // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 113. С. 17–25.
3. Генисаретский О.И. Развитие событий в личностно-родовом и мыследеятельностном отношении. Режим доступа: <http://www.prometa.metod.ru>
4. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2006. 44 с.
5. Грякалов А.А. Письмо и событие: Эстетическая топография современности. СПб.: Наука, 2004. 340 с.
6. Еникеев А.А. Событие, сознание, текст в пространстве социально-философского знания: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 2003. 23 с.
7. Муза Д.Е. Методологический анализ события в философии истории: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Симферополь, 2002. 22 с.
8. Прокументова Г.Н. Типологизация образовательной реальности инноваций: стратегия и методика гуманитарного исследования // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Томский государственный университет, 2009. 448 с.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
10. Событие и Смысл: Синергетический опыт языка / Под ред. Л.П. Киященко, П.Д. Тищенко. М., 1999. 279 с.
11. Шабес В.Я. Событие и текст. М.: Высш. шк., 1989. 175 с.
12. Щитцова Т.В. Событие в философии Бахтина. Минск: И.П. Логвинов, 2002. 300 с.
13. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 168 с.

### EDUCATIONAL EVENTUALITY – THE PHENOMENON AND THE RECONSTRUCTION OF THE INNOVATIVE EDUCATIONAL EXPERIENCE

Volkova N.V. (Biysk)

**Summary.** The article presents the results of the research on the problem of the educational eventuality influence on the students' preparation to the innovative pedagogical activity. The innovative experience of the Humanitarian school is reconstructed as the educational eventuality. Phenomena, empirical indicators and characters of the educational eventuality are singled out.

**Key words:** educational eventuality; phenomenon; reconstruction of the innovative experience; Humanitarian school.

## НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.А. Дикая (Ростов-на-Дону)

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Рособразования в рамках ФНТП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 гг.)», проект РОСТ-НИЧ-734*

**Аннотация.** Приведены результаты экспериментального исследования специфичных паттернов ЭЭГ-активности у студентов консерватории, обучающихся по специальности «композиция», в процессе мысленного сочинения мелодий с различной эмоциональной окраской. Сопоставлены ЭЭГ-корреляты сочинения музыки и других видов музыкальной деятельности. Обсуждается связь нейрофизиологических механизмов музыкального творчества и других видов невербального творчества.

**Ключевые слова:** творческая деятельность; сочинение музыки; спектральная мощность ЭЭГ.

В когнитивной психологии и психофизиологии рубеж XX–XXI вв. ознаменован значительным увеличением количества нейрофизиологических исследований сложных форм когнитивной деятельности человека, и прежде всего мозговых механизмов творчества. Именно в «десятилетие мозга» объективные неинвазивные методы изучения мозговой активности с помощью профессиональных компьютерных программ обработки данных стали доступны широкому кругу исследователей. В современных научных работах описаны результаты исследования особенностей мозговой активности во время творческого процесса в отличие от нетворческого, при решении творческих задач в зависимости от пола испытуемых, избранной ими стратегии решения задачи, типа, характера и степени сложности задач, уровня мотивации к нахождению решения [3–5, 7, 8, 14]. При этом важно изучение мозговых механизмов истинного, внутренне мотивированного творческого процесса. Таким спонтанным творческим актом является сочинение музыки. Исследования нейрофизиологии музыкального творчества носят пока фрагментарный характер [2, 6, 8], имеющиеся данные не позволяют ответить на вопрос о мозговой топографической организации музыкальной творческой деятельности в отличие от нетворческой.

Творческая деятельность неразрывно связана с эмоциями, которые могут быть как причиной, так и следствием творческого акта. Важнейшей функцией эмоций как особого вида психических процессов, в которых отражается отношение человека к окружающему миру и самому себе, является регуляция человеческой активности, в частности оптимизация или затруднение выполнения человеком мыслительных операций. В современной когнитивной психологии и психофизиологии общепризнано мнение о теснейшем взаимопроникновении когнитивных и эмоциональных процессов [1, 4–7]. Поэтому целесообразным представляется совместное исследование творческой деятельности и эмоций.

Вместе с тем количество психофизиологических работ, посвященных исследованию эмоциональной составляющей творческой деятельности, невелико [7, 10, 14]. В настоящий момент существует явный недостаток

исследований мозговых коррелят музыкальной творческой активности и полностью отсутствуют данные, сочетающие анализ мозговых коррелят музыкального творчества и индуцированных эмоциональных состояний. Тем более, неизученным остается вопрос о локализации зон коры мозга, связанных с обеспечением музыкального творческого акта в зависимости от его эмоциональной окраски.

Выявление функциональных, пространственных и структурных коррелятов эмоционально окрашенной музыкальной творческой деятельности позволит понять мозговые механизмы, лежащие в основе творческого процесса, найти, каким образом управлять и влиять на творческое состояние. Представленное в статье ЭЭГ исследование предполагает изучение ряда спорных и нерешенных вопросов в психофизиологии творчества и тесно связанных с ним эмоций, что определяет актуальность этой работы.

Целью проведенного исследования стало изучение специфичных паттернов ЭЭГ-активности у музыкантов в процессе интериоризированного сочинения музыки с различной эмоциональной окраской.

### Методика исследования

В исследовании приняли участие 17 испытуемых – студентов Ростовской консерватории им. С.В. Рахманинова в возрасте 17–23 лет, обучающихся по специальности «композиция» и имеющих опыт сочинения музыки.

Для изучения функциональной организации мозга испытуемых во время выполнения музыкальной деятельности использовался метод ЭЭГ. Для регистрации ЭЭГ в 21 отведениях, расположенных по стандартной системе 10–20, использован многоканальный компьютерный электроэнцефалограф ЭЭГА-21/26 «Энцефалан» версия «Элитная-М» 5.4-10-2.0 с частотой опроса 100 Гц, полосой пропускания от 0,5 до 35 Гц. Использована монополярная схема с ипсилатеральными ушными референтными электродами.

У испытуемых регистрировалась фоновая ЭЭГ с закрытыми глазами, а также ЭЭГ в функциональных

пробах (восприятие, воспроизведение и сочинение музыкального произведения). В первой экспериментальной функциональной пробе музыкантам предлагалось в течение 1 мин слушать отрывки классической музыки фиксированной мощности (20 дБ) с мажорной (фрагмент из оперетты Штрауса «Летучая мышь») и минорной (музыкальный отрывок из балета «Пер Гюнт» Э. Грига) эмоциональной окраской. Во второй экспериментальной пробе испытуемым предлагалось воспроизвести про себя услышанный музыкальный отрывок с мажорной и минорной эмоциональной окраской. В третьей пробе перед испытуемыми ставилась задача сочинить собственные мелодии с такой же эмоциональной окраской, как и ранее прослушанные, а после исследования воспроизвести сочиненную мелодию.

Анализировались отрезки ЭЭГ длительностью 10 с, не имеющие артефактов. Рассматривались значения уровней спектральной мощности потенциалов мозга в диапазонах частот: дельта1 (0,5–2 Гц), дельта2 (2–4 Гц), тета (4–8 Гц), альфа (8–13 Гц), бета1 (13–24 Гц) и бета2 (24–35 Гц), а также когерентные связи биопотенциалов коры мозга между отведениями по каждому диапазону.

Сравнительный анализ различий средних значений показателей спектральной мощности и когерентности ЭЭГ у испытуемых в различных пробах проводился при помощи **U-критерия Манна–Уитни**. **Обработка** осуществлялась при помощи пакета компьютерных программ STATISTICA 6.0.

### Результаты исследования

В результате сравнительного анализа спектральной мощности ЭЭГ между фоновыми показателями и показателями каждой из функциональных проб (восприятия, воспроизведения и сочинения мелодий) выявлено, что для большинства исследуемых видов музыкальной деятельности характерно повышение мощности высокочастотных бета1 и бета2 ритмов в префронтальной (Fp2, Fpz) и фронтальной зонах (F8) правого полушария, а

также в окципитальных зонах коры левого полушария (O1) (рис. 1–6).

Для процесса сочинения музыки, независимо от знака её эмоциональной окраски, характерно повышение мощности дельта1-ритма во фронтальной зоне левого полушария (F7, F3), причем эта же закономерность характерна и для других видов музыкальной деятельности – восприятия и мысленного воспроизведения, но только для минорного лада (рис. 2–6).

Сочинение музыки с мажорной эмоциональной окраской (рис. 5) сопровождается повышением активности тета- и бета1-ритма во фронтальных зонах левого полушария (F7, F3), а сочинение музыки с минорной эмоциональной окраской (рис. 6) – повышением активности тета- и альфа-ритмов во фронтальной (F4) и нижней темпоральной зоне (T6) правого полушария (предклинье), что отражает активацию корково-подкорковых механизмов восприятия звуковых мотивационных раздражителей по типу слуховой подкорковой доминанты, формирующейся при мысленном сочинении музыки, активизацию процессов доступа и извлечения из памяти информации, связанной с предыдущим эмоциональным опытом, а также анализ эмоциональной значимости перерабатываемой информации в процессе сочинения музыки.

Полученные нами результаты подтверждаются данными ЭЭГ исследования эмоций, где передние области коры левого и правого полушарий связываются с валентной размерностью эмоций [9], а задние (особенно правого полушария) – с процессами эмоциональной активации [1].

При воспроизведении и сочинении мелодий с минорным эмоциональным оттенком обнаружено повышение активности темпоральных зон левого полушария (T3, T5) в низкочастотном дельта1-диапазоне (рис. 4, 6).

В результате сравнительного анализа когерентных связей между фоновыми показателями и показателями функциональных проб «сочинение музыки» выявлено, что в процессе сочинения музыки, независимо от харак-

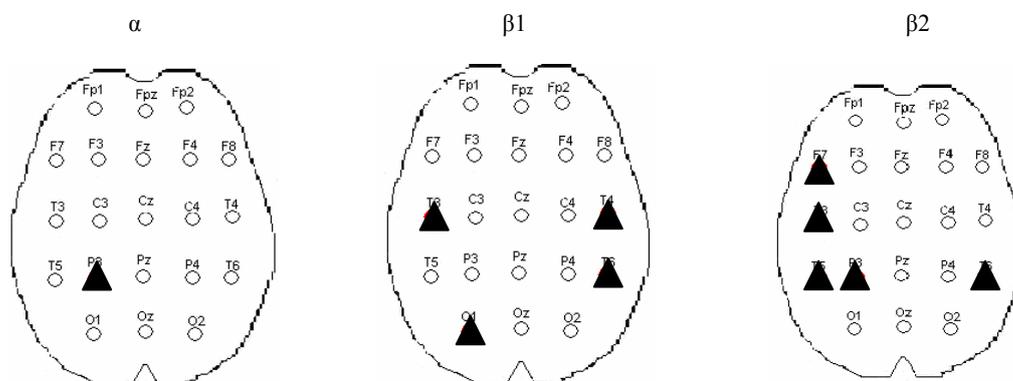


Рис. 1. Статистически достоверные различия спектральной мощности ЭЭГ в сравнении состояний «фон» – «восприятие мажорной музыки». Стрелка вверх на месте соответствующего отведения указывает на большее значение мощности при восприятии мажорной музыки по сравнению с фоном. Достоверность различий  $p \leq 0,05$

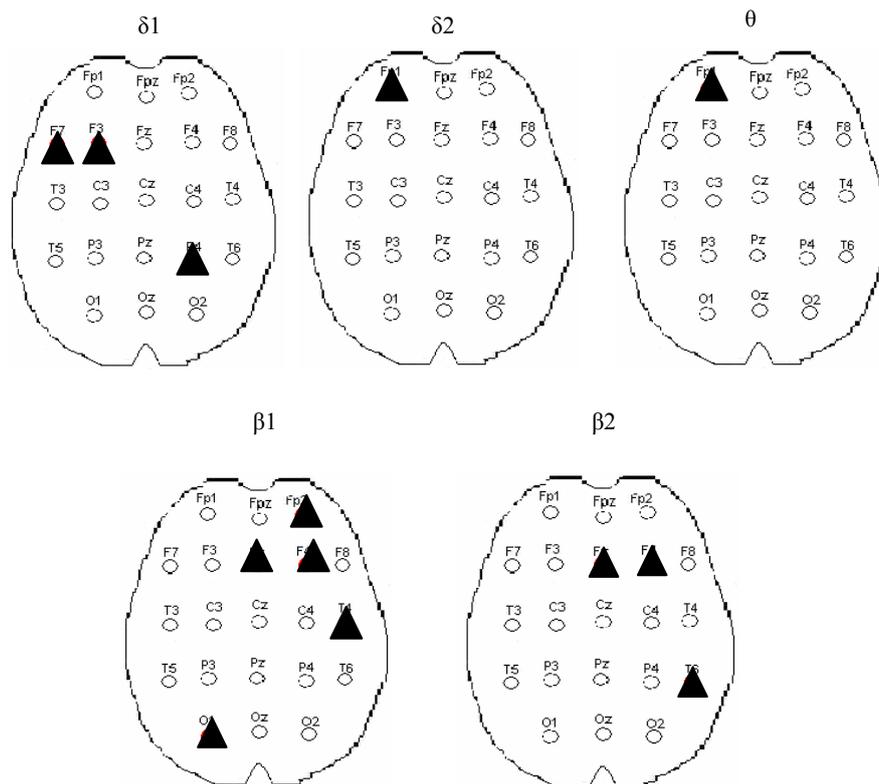


Рис. 2. Статистически достоверные различия спектральной мощности ЭЭГ в сравнении состояний «фон» – «восприятие минорной музыки». Стрелка вверх на месте соответствующего отведения указывает на большее значение мощности при восприятии минорной музыки по сравнению с фоном. Достоверность различий  $p \leq 0,05$

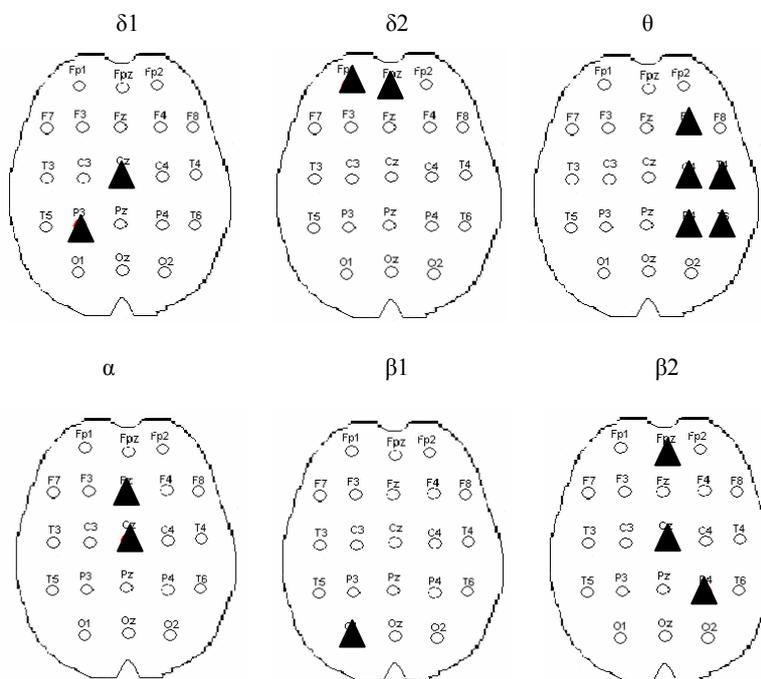


Рис. 3. Статистически достоверные различия спектральной мощности ЭЭГ в сравнении состояний «фон» – «мысленное воспроизведение мажорной музыки». Стрелка вверх на месте соответствующего отведения указывает на большее значение мощности при мысленном воспроизведении мажорной музыки по сравнению с фоном. Достоверность различий  $p \leq 0,05$

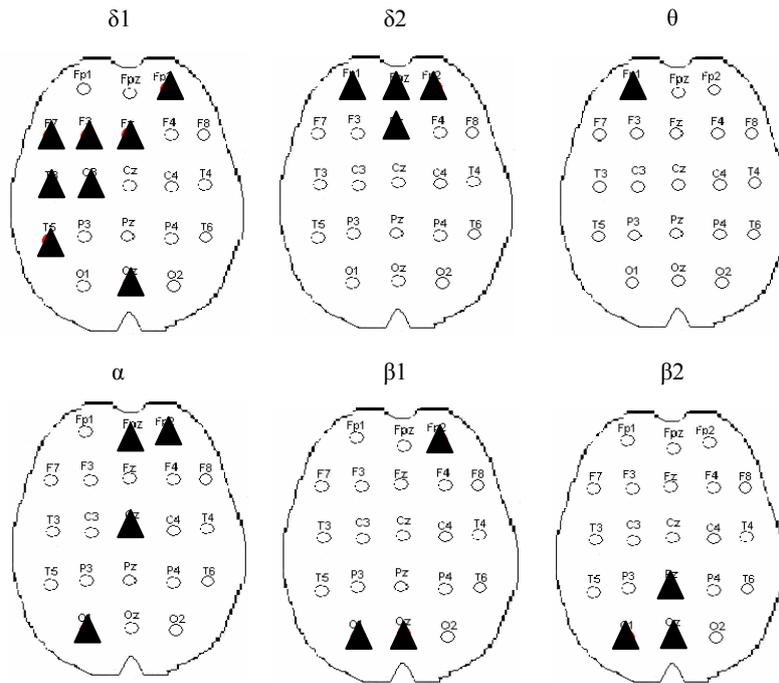


Рис. 4. Статистически достоверные различия спектральной мощности ЭЭГ в сравнении состояний «фон» – «мысленное воспроизведение минорной музыки». Стрелка вверх на месте соответствующего отведения указывает на большее значение мощности при мысленном воспроизведении минорной музыки по сравнению с фоном. Достоверность различий  $p \leq 0,05$

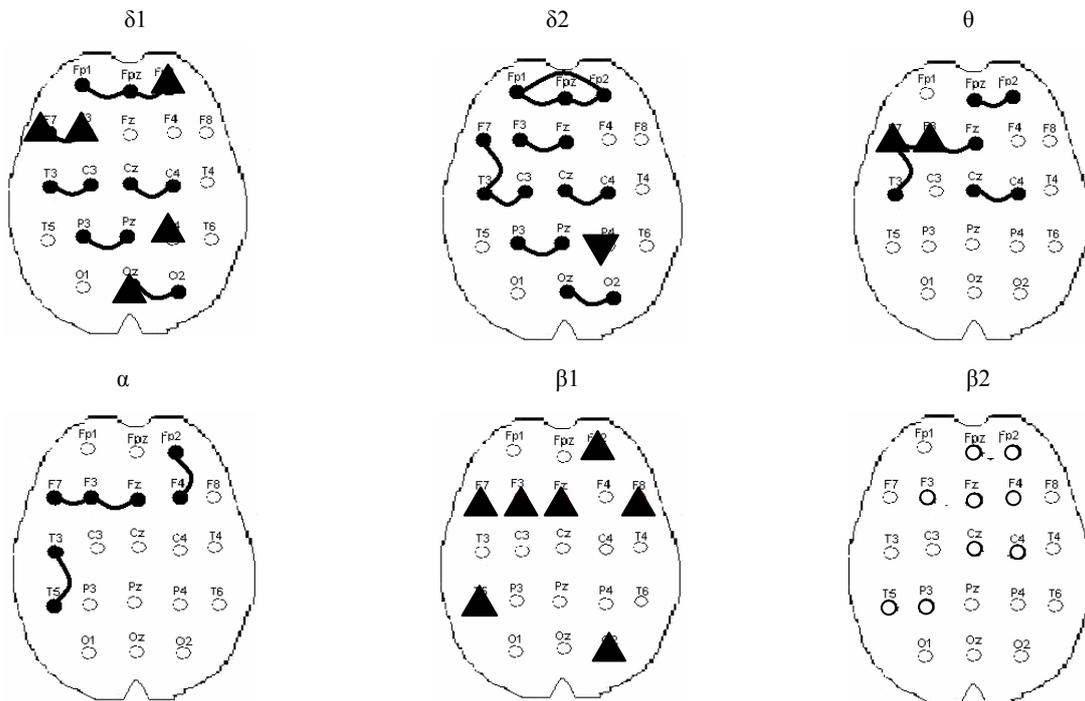


Рис. 5. Статистически достоверные различия спектральной мощности и когерентности ЭЭГ в сравнении состояний «фон» – «сочинение мажорной музыки». Стрелка вверх/вниз на месте соответствующего отведения указывает на большее/меньшее значение мощности при сочинении мажорной музыки по сравнению с фоном. Достоверность различий  $p \leq 0,05$

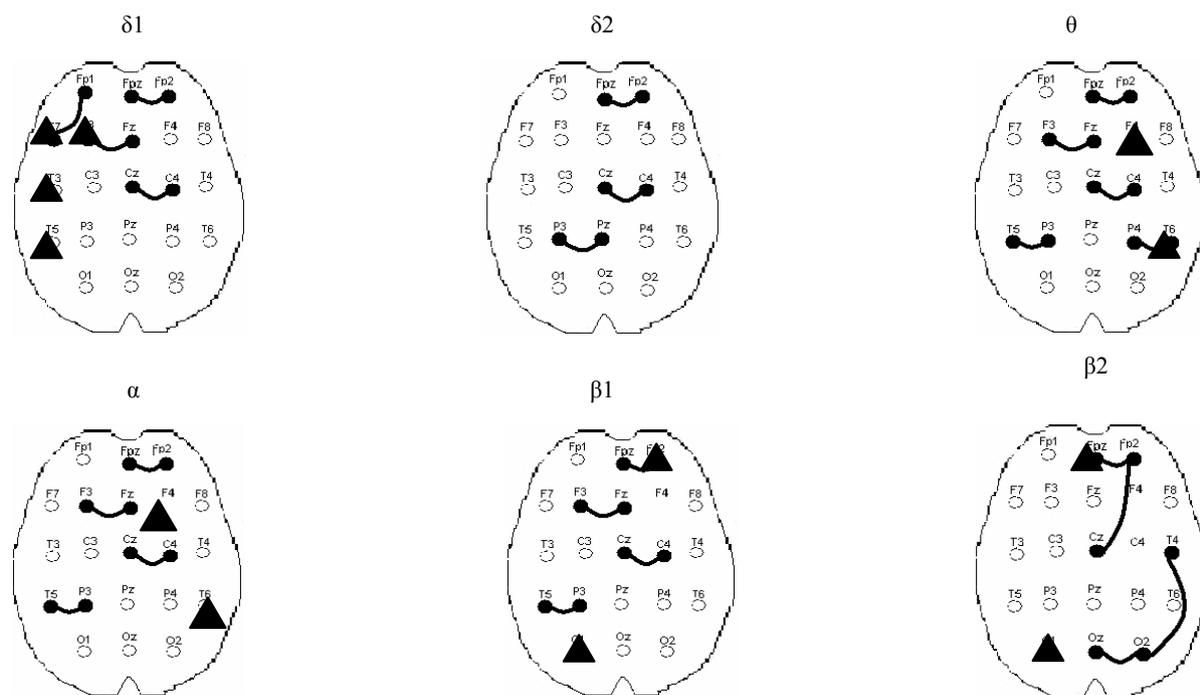


Рис. 6. Статистически достоверные различия спектральной мощности и когерентности ЭЭГ в сравнении состояний «фон» – «сочинение минорной музыки». Стрелка вверх на месте соответствующего отведения указывает на большее значение мощности при сочинении минорной музыки по сравнению с фоном. Достоверность различий  $p \leq 0,05$

тера её эмоциональной окраски, наблюдается увеличение значений когерентности между префронтальными (Fpz–Fp2) и центральными (Cz–C4) зонами коры правого полушария в дельта1-, дельта2- и тета-диапазонах, а также между париетальными (P3–Pz) зонами правого полушария в дельта2-диапазоне.

Для процесса сочинения музыки с мажорной эмоциональной окраской характерно возникновение значимых когерентных связей в дельта1- и дельта2-диапазонах между фронтальными, а также между темпоральными и центральными зонами коры левого полушария (Fp1–Fpz, F7–F3, T3–C3); в тета-диапазоне – между фронтальными и темпоральными зонами (F7–F3, F3–Fz, F7–T3) левого полушария и в альфа-диапазоне между фронтальными зонами обоих полушарий (F7–F3, F3–Fz, Fp2–F4) и темпоральными зонами левого полушария (T3–T5). При этом число значимых когерентных связей в левом полушарии значительно больше, чем в правом, что отражает паттерн ЭЭГ-активации, характерный для переживания положительных эмоций, которые присутствуют в процессе создания мелодий с мажорной эмоциональной окраской (рис. 5).

В процессе сочинения музыки с минорной эмоциональной окраской выявлены значимые короткодистантные когерентные связи в дельта1-, тета-, альфа- и бета1-диапазонах во фронтальных (F3–Fz), в тета-, альфа- и бета1-диапазонах в темпорально-париетальных (T5–P3) зонах левого полушария, во всех исследованных частотных диапазонах в префронтальных (Fpz–Fp2) и во всех диапазонах, кроме бета2, в центральных (Cz–C4) зонах

правого полушария, а также в бета2-диапазоне в окципитальных отделах правого полушария (Oz–O2). Кроме того, зафиксированы длиннодистантные когерентные связи между фронтальными и центральными, темпоральными и окципитальными зонами коры правого полушария в бета2-диапазоне (Fp2–Cz, T4–O2) правого полушария (см. рис. 6).

### Обсуждение результатов

Рассматривая результаты сравнения паттернов ЭЭГ-активации, полученные в фоновых и экспериментальных пробах, мы исходим из современных представлений о дельта-колебаниях не только как коррелятах сниженного функционального состояния (сон, патология), но и как сопутствующих компонентах активного состояния [1]. Дельта-ритм отражает деятельность фронтолимбической системы мозга. При извлечении из памяти эмоциональных образов в процессе генерации эмоций наблюдается усиление мощности в дельта-диапазоне. Констатируется факт вовлечения нейронных сетей, осциллирующих на частоте дельта-активности, в процессы обнаружения аффективной значимости сигнала [1]. Усиление низкочастотной активности в теменно-височно-затылочных областях коры отражает механизмы восприятия ритма, а также переработку сложных музыкальных характеристик (гармония, мелодия, ритм) в этих слуховых ассоциативных зонах [6]. У профессиональных музыкантов и у людей, постоянно слушающих музыку, активность и объём височных отделов слуховой ассоциативной коры

значительно больше, чем у других людей [8]. Согласно клиническим данным повреждение височной и лобной доли левого полушария способно нарушить распознавание и воспроизведение ритмических структур, привести к утрате способности различать ритмический рисунок мелодии [11, 12].

Различные аспекты переработки музыкальной информации связаны с деятельностью многочисленных мозговых структур, одни из которых обеспечивают восприятие музыки (например, височные доли мозга функционально связаны с пониманием мелодии), а другие опосредуют развитие эмоциональных реакций (подкорковые структуры и лобные доли коры) [8].

В нашем исследовании повышение активности и значительной когерентности тета-ритма в теменно-затылочной области мы рассматриваем как отражение процесса активизации доступа и извлечения из памяти эмоциональной информации, процесс поиска новых, оригинальных решений. Как отмечает О.М. Разумникова, выполнение креативных заданий связано с повышением когерентности в темпорально-париетальных отделах коры в тета1-диапазоне [7].

Активность альфа-ритма ассоциируется с текущим функциональным состоянием человека, на которое оказывает воздействие характер музыки (её мощность, стиль). Так, выявлено, что при восприятии классической музыки средней мощности (около 30–60 дБ) в альфа1-частотном диапазоне наблюдается узлокализованное повышение спектральной мощности во фронтальных, темпоральных и окципитальных областях коры в правом полушарии и снижение значений спектральной мощности в дельта- и гамма-диапазонах преимущественно в левом полушарии [2]. В нашем исследовании наблюдались подобные паттерны ЭЭГ-активации в альфа-диапазоне. При сочинении музыки с минорной эмоциональной окраской возрастала мощность во фронтальных (F4) и заднетемпоральных (T6) зонах правого полушария.

Известно, что выраженность бета-ритма возрастает при умственном напряжении, эмоциональном возбуждении. В нашем исследовании повышение активности в бета1- и бета2-частотных диапазонах в префронтальной области правого полушария и окципитальной области левого полушария можно рассматривать как отражение активации творческого процесса при создании музыкального рисунка мелодии. Это подтверждается исследованиями, в которых выявлено, что правильную конструкцию языкового и музыкального синтаксиса (набор правил, определяющий надлежащее соединение элементов – нот и слов соответственно) обеспечивает участок фронтальной коры, а другие участки отвечают за переработку связанных с ним компонентов языка и музыки [13]. Н.П. Бехтерева также указывает, что при решении творческих дивергентных заданий в правой лобной доле (ПБ 10, 11, 44, 45, 46, 47), а также в теменно-затылочных областях слева (ПБ 37, 7, 19) прослеживалось локальное повышение кровотока [4].

В исследовании О.М. Разумниковой значительное увеличение бета2-ритма как коррелята успешного дивергентного мышления отмечалось во фронтальных и теменных зонах (Pr1, T3 и T6) [7].

При этом наблюдается мозаичный характер организации нейронных ансамблей с диффузно-представленной синхронизацией в бета2-диапазоне, которая есть коррелят «дифференцированного внимания», обеспечивающего широко распределённые по разным участкам коры процессы селекции информации, необходимые для решения проблем открытого типа – в нашем случае создания музыкального произведения [7, 14]. Установлено, что правое полушарие, участвующее в симультанной обработке информации, обеспечивает восприятие целостной мелодии [15].

В исследовании эмоционального воздействия на мозг музыкальных аккордов отмечается, что ответная реакция при восприятии минорных аккордов по сравнению с мажорными проявлялась в повышенной активности миндалины, ретроспинальной коры, ствола мозга и мозжечка [9, 10]. На важности ретроспинальной области в процессе обеспечения эмоций указывала и Н.П. Бехтерева [4].

Выводы:

1. В результате проведённого исследования изучена специфика частотно-пространственной организации ЭЭГ у музыкантов при мысленном сочинении музыкальных произведений и выявлены её особенности в зависимости от характера эмоциональной окраски.

2. Эмоционально-ритмический характер мысленно создаваемого музыкального произведения отражается в активности низкочастотного дельта-ритма во фронтально-темпоральных зонах левого полушария.

3. Активизация процессов извлечения из памяти эмоциональных образов, поиска новых, оригинальных решений, связанных с прошлым эмоциональным опытом во время сочинения музыки, сопровождается повышением активности и когерентности тета-ритма в париетально-окципитальной зоне коры мозга.

4. Активация творческого процесса создания музыкального рисунка мелодии в соответствии с правилами музыкального синтаксиса и в контексте возникающих эмоционально-переживаемых образов сопровождается повышением активности бета1- и бета 2-ритма во фронтальной зоне правого и окципитальной зоне левого полушария.

5. Сочинение музыки с мажорной эмоциональной окраской сопровождается повышением активности низко- и высокочастотных ритмов ЭЭГ преимущественно во фронтальных отделах, а также усилением короткодистантных когерентных связей в передних отделах коры левого полушария мозга. Сочинение музыки с минорной эмоциональной окраской сопровождается повышением активности низкочастотных ритмов ЭЭГ во фронтальных и темпоральных отделах коры правого полушария и усилением в низкочастотных диапазонах

короткодистантных, а в высокочастотных – длиннодистантных когерентных связей преимущественно в правом полушарии.

Полученные в исследовании нейрофизиологических коррелятов музыкальной творческой деятельности результаты могут быть использованы в сфере образования для развития музыкальной и умственной одаренности учащихся; в практической работе психологов при разработке музыкальных методик нейропсихологической коррекции и реабилитации детей с трудностями обу-

чения, при разработке новых технологий музыкальной психотерапии, развития творческих способностей при помощи биологической обратной связи; в различных видах профессиональной деятельности с целью оптимизации функционального состояния операторов, релаксации, развития когнитивных функций руководителей, в системе профориентации для музыкантов; в медицинских целях – для высвобождения творческого потенциала пациента, преодоления ряда болезней и восстановления.

### Литература

1. *Анализ* вызванной синхронизации и десинхронизации ЭЭГ при эмоциональной активации у человека: временные и топографические характеристики / Л.И. Афтанас, Н.В. Рева, А.А. Варламов, С.В. Павлов, В.П. Махив // Журнал высшей нервной деятельности. 2003. Т. 53, № 4. С. 485–494.
2. *Анализ* когерентности ЭЭГ при прослушивании музыки / Р.А. Павлыгина, В.И. Давыдов, А.В. Сулимов, Ю.В. Любимова, Д.С. Сахаров // Журнал высшей нервной деятельности. 2003. Т. 53, № 4. С. 402–409.
3. *Бехтерева Н.П., Медведев С.В., Данько С.Г.* Методология исследования нейрофизиологических механизмов творчества: условия, перспективы и внутренние сложности // Физиология человека. 2000. Т. 26, № 5. С. 12–18.
4. *Бехтерева Н.П.* Магия творчества и психофизиология: Факты, соображения, гипотезы // Когнитивные исследования: Сб. науч. тр. / Под ред. В.Д. Соловьева, Т.В. Черниговской. М.: Ин-т психологии РАН, 2008. Вып. 2. С. 9–31.
5. *Карлсон И.* Креативность: личностный, нейробиологический и когнитивный аспекты // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2, № 4. С. 122–131.
6. *Панюшева Т.Д.* Музыкальный мозг: обзор отечественных и зарубежных исследований // Асимметрия (рецензируемый научно-практический журнал). 2008. Т. 2, № 3.
7. *Разумникова О.М.* Мышление и функциональная асимметрия мозга. Новосибирск: Изд-во СО РАМН, 2004. 272 с.
8. *Уэйнбергер Н.* Музыка и мозг // В мире науки. 2005. № 2.
9. *Davidson R.J.* Affective style and affective disorders: perspectives from affective neuroscience // Cognit. Emot. 1998. Vol. 12. P. 307–330.
10. *Emotion* processing of major, minor, and dissonant chords: a functional magnetic resonance imaging study / K.J. Palsen, E. Brattico, C. Bailey, A. Korvenoja, J. Koivisto, A. Gjedde, S. Ann. N. Carlson // J. Acad. Sci. 2005. Dec. № 1060. P. 450–453.
11. *Malvov L.* Amusia due to rhythm agnosia in musician with left hemisphere damage: a non-auditory supramodel defect // Cortex. 1989. Vol. 16, № 2. P. 331–338.
12. *Midorikawa A., Kawamura M., Kezuka M.* Musical alexia from rhythm notation: a discrepancy between pitch and rhythm // Neurocase. 2003. Vol. 9, № 3. P. 232–238.
13. *Patel A.D.* Music, Language and the Brain. Oxford: Oxford University Press, 2008. 520 p.
14. *Petsche H.* Approaches to verbal, visual and musical creativity by EEG coherence analysis // Int. J. Psychophysiol. 1996. Vol. 24, № 1–2. P. 145–159.
15. *Semmes J.* Hemispheric specialization: A possible clue to mechanism // Neuropsychologia. 1968. № 6. P. 11–26.

### NEUROPHYSIOLOGICAL CORRELATES OF THE MUSICAL CREATIVE ACTIVITY

Dikaya L.A. (Rostov-on-Don)

**Summary.** Results of an experimental research of specific patterns EEG-activity at the students of conservatory trained on a speciality «composition», in the course of the mental composition of melodies with various emotional colouring are presented. EEG-correlates of music composing and other kinds of musical activity – perception, mental reproduction of melodies are compared. The correlation of neurophysiological mechanisms of musical creativity and other kinds of nonverbal creativity is discussed.

**Key words:** creative activity; music composing; EEG spectral power.

# КЛИНИЧЕСКАЯ (МЕДИЦИНСКАЯ) ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.761:61

## РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К РЕБЕНКУ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ФОРМ ЕГО ОБЩЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМИ

Л.В. Доманецкая (Красноярск)

**Аннотация.** Рассмотрено влияние родительского отношения к ребенку с ограниченными возможностями здоровья старшего дошкольного возраста на особенности его общения со взрослыми. Проанализированы факторы, влияющие на развитие общения больного ребенка.

**Ключевые слова:** родительское отношение; общение; ребенок с ограниченными возможностями здоровья; факторы развития общения.

Период дошкольного детства является предметом многочисленных теоретических и экспериментальных исследований современной психологии, поскольку именно на данном возрастном этапе закладываются основы психического и личностного развития человека [3, 6, 8]. Значимым фактором, определяющим развитие личности ребенка, является его здоровье [1, 4, 5, 7].

В последние годы в России отмечается рост общей заболеваемости среди детского населения. Специалистами зарегистрировано увеличение заболеваемости по всем классам болезней, формирующих хроническую патологию [1, 4, 7]. По данным НИЦ ЗД РАМН 2003 г., за последние годы количество детей до 7 лет с ограниченными возможностями здоровья возросло на 19,2%. Указанное нарушение определяет, прежде всего, специфику внутренней и внешней активности ребенка в конкретных социальных условиях. Категория детей с ограниченными возможностями здоровья включает и часто болеющих (заболевания органов дыхания, ОРВИ, ОРЗ 4–6 раз в году) и слабослышащих (кондуктивная, сенсоневральная тугоухость I–II, II–III степени) дошкольников [1. С. 21].

При существующих различиях в физическом состоянии детей рассматриваемых категорий мы выделяем общее. В том и другом случае нарушение здоровья формирует особую социальную ситуацию развития ребенка, характеризующуюся дефицитными условиями развития его личности [7. С. 88]. Ограничение внутренней и внешней активности ребенка, в свою очередь, определяет отставание в развитии его общения с окружающими [1. С. 24]. При этом особую значимость приобретает изучение родительского отношения к детям [8. С. 18]. Так, взаимоотношения в семье, отношение к ребенку со стороны родителей могут формировать у него умение общаться с окружающими, состояние субъективного эмоционального комфорта, и те же самые факторы, но с другим психологическим содержанием могут приводить к замедлению темпов развития форм общения, низкой коммуникативной активности, эмоциональному дискомфорту, недоверию к окружающим [6. С. 48].

Развитие общения в дошкольном возрасте М.И. Лисина рассматривала как смену своеобразных форм – устойчивых сочетаний различных компонентов общения [6. С. 57]. Вместе с тем, характеризуя процесс детского общения, ряд авторов в качестве основных показателей его эффективности выделяют активность ребенка в общении [8. С. 37], а также эмоциональное благополучие в процессе межличностного взаимодействия [2. С. 31]. Большинство имеющихся в психологии подходов к изучению форм общения дошкольников со взрослыми сконцентрированы на исследовании отдельных аспектов их развития: уровней, механизмов и т.п. При этом без внимания оставлен вопрос о влиянии социальной ситуации развития, в том числе родительского отношения к ребенку с ограниченными возможностями здоровья, на специфику форм его общения со взрослыми.

Исследование родительского отношения к ребенку с ограниченными возможностями здоровья как фактора развития форм его общения со взрослыми (на примере часто болеющих и слабослышащих дошкольников) осуществлялось в течение 2003–2007 гг. на базе ДОУ компенсирующего вида № 194 Свердловского района г. Красноярска, реализующего интегрированный подход в процессе обучения и воспитания дошкольников.

Было обследовано 120 детей дошкольного возраста и 120 родителей (преимущественно матерей). Из них 40 чел. – часто болеющие дети старшего дошкольного возраста (экспериментальная группа 1); 40 чел. – слабослышащие дети старшего дошкольного возраста (экспериментальная группа 2); 40 чел. – здоровые дети старшего дошкольного возраста (контрольная группа) и их родители.

В состав эмпирического инструментария для проведения исследования вошли методика экспериментального исследования форм общения дошкольников со взрослыми (Е.О. Смирнова, А.Г. Рузская, Х.Т. Бедельбаева); методика наблюдения за активностью ребенка в общении со взрослым при совместной деятельности (Е.О. Смирнова); методика «Кинетический рисунок се-

мьи» (Р.С. Бернс, С.Х. Кауфман) в модификации И.В. Дубровиной (1995), направленная на изучение эмоционального компонента взаимоотношений ребенка в семье и группе детского сада; опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (Е.И. Захарова); тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).

Результаты, полученные в ходе проведенного исследования, позволяют констатировать:

1. Специфика форм общения со взрослыми детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья достоверно отличается ( $p \leq 0,05$ ;  $p \leq 0,01$ ) от особенностей форм общения со взрослыми здоровых детей. При этом преобладающим у часто болеющих детей является ситуативно-деловое общение по сравнению с внеситуативно-познавательным ( $p \leq 0,05$ ) и внеситуативно-личностным ( $p \leq 0,01$ ). У слабослышащих детей старшего дошкольного возраста также преобладает ситуативно-деловое общение над внеситуативно-познавательным ( $p \leq 0,01$ ) и внеситуативно-личностным ( $p \leq 0,01$ ). Достоверных различий между выраженностью показателей развития форм общения часто болеющих и слабослышащих детей не выявлено. У здоровых детей старшего дошкольного возраста ведущим является внеситуативно-личностное общение по сравнению с ситуативно-деловым ( $p \leq 0,05$ ) и внеситуативно-познавательным ( $p \leq 0,05$ ), что соответствует норме возрастного развития [6. С. 95]. Полученные данные свидетельствуют о том, что дети с ограниченными возможностями здоровья с большим желанием относятся к совместной со взрослым игре, чем к непосредственному общению с ним на познавательные и личностно значимые темы. Данный факт является свидетельством несоответствия уровня развития форм общения со взрослыми детей с ограниченными возможностями возрастным нормативным показателям.

При сравнении выраженности показателей активности в общении со взрослыми часто болеющих, слабослышащих и здоровых детей старшего дошкольного возраста выявлено, что дети с ограниченными возможностями здоровья достоверно менее активны в общении со взрослыми ( $p \leq 0,05$ ,  $p \leq 0,01$ ), чем их здоровые сверстники. В целом процесс общения со взрослыми при совместной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья характеризуется недостаточной выраженностью таких показателей коммуникативной активности, как внимание и интерес, эмоциональное отношение к взрослому, количество речевых высказываний (речевое общение часто заменяется экспрессивно-мимическим). Слабо выражена инициативность ребенка в общении со взрослым. Значительно отстает от нормы чувствительность детей к оценкам взрослого, которая лежит в основе формирования успехов во всех видах деятельности [8. С. 52]. Достоверно значимых различий в выраженности показателей активности в общении со взрослыми часто болеющих и слабослышащих детей не выявлено.

Показатели эмоционального благополучия детей с ограниченными возможностями здоровья достоверно снижены в сравнении с аналогичными показателями их здоровых сверстников ( $p \leq 0,05$ ;  $p \leq 0,01$ ). Свидетельством эмоционального благополучия (неблагополучия) дошкольников стало выявление преобладающих симптомокомплексов в детских рисунках.

Показатель эмоционального благополучия (*благоприятная ситуация*) достоверно в большей степени выражен в рисунках здоровых детей, чем в рисунках часто болеющих ( $p \leq 0,05$ ) и слабослышащих ( $p \leq 0,01$ ) дошкольников. Показатели эмоционального неблагополучия (*тревожность, конфликтность, чувство неполноценности, враждебность*) достоверно ярче выражены в рисунках слабослышащих ( $p \leq 0,01$ ) и часто болеющих ( $p \leq 0,05$ ;  $p \leq 0,01$ ) детей, чем их здоровых сверстников. Показатель *тревожность* является преобладающим ( $p \leq 0,05$ ) в рисунках как часто болеющих, так и слабослышащих детей. Полученные данные позволяют сделать вывод об эмоциональном неблагополучии детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе межличностного взаимодействия.

Полученные результаты относительно специфики форм общения со взрослыми детей с ограниченными возможностями здоровья старшего дошкольного возраста можно объяснить особой социальной ситуацией их развития [7. С. 89], формирующей у ребенка социальную тревожность, избегание общения с окружающими, инертность, преобладание интереса к предметному миру.

На основании корреляционного анализа выявлено, что значимая прямая взаимосвязь имеется между такими показателями выраженности форм общения со взрослыми детей старшего дошкольного возраста, как преобладание внеситуативно-личностной формы общения со взрослыми, высокий уровень инициативности ребенка в общении ( $p \leq 0,05$ ), выраженность показателей его эмоционального благополучия ( $p \leq 0,01$ ); преобладание ситуативно-деловой формы общения со взрослым, низкий уровень инициативности ребенка в общении ( $p \leq 0,01$ ), слабая выраженность показателей эмоционального благополучия ( $p \leq 0,05$ ), яркое проявление показателей эмоционального неблагополучия ( $p \leq 0,01$ ). Значимая обратная взаимосвязь установлена между такими показателями выраженности форм общения детей со взрослыми, как преобладание ситуативно-деловой формы общения со взрослыми, проявление ребенком инициативности в общении ( $p \leq 0,05$ ), его эмоциональное благополучие ( $p \leq 0,01$ ). Сравнение корреляционных плеяд взаимосвязей различных показателей форм общения со взрослыми часто болеющих, слабослышащих и здоровых детей старшего дошкольного возраста позволило сделать вывод о том, что различия в представленных корреляционных структурах являются незначительными, следовательно, описанные особенности взаимосвязей характерны для всех исследуемых категорий детей.

2. Для родителей часто болеющих и слабослышащих детей характерны достоверно более выраженные показатели неэффективного отношения к ребенку, чем для родителей здоровых детей. На основании анализа количественных и качественных данных установлено, что достоверно преобладающим ( $p \leq 0,05$ ,  $p \leq 0,01$ ) типом родительского отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья является *симбиоз*. Данный тип родительского отношения характеризуется тем, что родитель, ощущая себя с ребенком единым целым, воспринимает его как личностно и социально несостоятельного, стремится контролировать всю его психическую и телесную жизнь. Данное утверждение является справедливым в отношении родителей как часто болеющих, так и слабослышащих дошкольников. Это позволяет сделать вывод о неэффективности родительского отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья. Родителям здоровых дошкольников достоверно более свойственно ( $p \leq 0,05$ ;  $p \leq 0,01$ ) отношение к ребенку по типу *кооперация*. При этом родитель обладает общей положительной установкой по отношению к ребенку, принимает его, старается быть с ним на равных, что говорит об эффективности родительского отношения к здоровым детям.

Выявленные особенности родительского отношения к детям в особой социальной ситуации развития подтверждаются исследованиями особенностей эмоционального взаимодействия родителей с ребенком. Так, на основании анализа выраженности характеристик эмоционального взаимодействия родителей с детьми по параметру *чувствительность* установлено, что способность воспринимать и понимать причины состояния ребенка у родителей часто болеющих и слабослышащих детей достоверно ниже ( $p \leq 0,05$ ;  $p \leq 0,01$ ), чем у родителей их здоровых сверстников. Показатель *эмоциональное принятие*, характеризующийся эмоциональным фоном взаимодействия с ребенком, также отражает достоверно более низкие результаты у родителей часто болеющих и слабослышащих дошкольников ( $p \leq 0,05$ ;  $p \leq 0,01$ ) в сравнении с результатами родителей здоровых детей. Показатель *поведенческие проявления*, характеризующий умение родителей адекватно воздействовать на эмоциональное состояние ребенка, достоверно более ярко выражен ( $p \leq 0,05$ ;  $p \leq 0,01$ ) у родителей здоровых дошкольников, чем у родителей часто болеющих и слабослышащих детей. Таким образом, для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья характерна более низкая выраженность показателей эмоционального взаимодействия с ребенком в сравнении с родителями здоровых детей.

Корреляционный анализ особенностей родительского отношения к детям и показателей эмоционального

взаимодействия родителей с детьми выявил наличие взаимосвязи между обозначенными категориями исследования. При этом наиболее тесную прямую связь эффективное родительское отношение (*кооперация*) имеет с выраженностью таких показателей эмоционального взаимодействия родителей с детьми, как *чувствительность к внутреннему состоянию ребенка* ( $p \leq 0,05$ ), *безусловное принятие* ( $p \leq 0,01$ ), *адекватные поведенческие реакции* ( $p \leq 0,05$ ), неэффективное родительское отношение (*принятие – отвержение, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, «маленький неудачник»*) – с показателями *низкая способность воспринимать состояние ребенка* ( $p \leq 0,05$ ), *негативный эмоциональный фон взаимодействия* ( $p \leq 0,01$ ), *неадекватные поведенческие проявления* ( $p \leq 0,05$ ). Выявленные взаимосвязи характерны для родителей всех исследуемых категорий детей.

3. Для выявления особенностей влияния родительского отношения к ребенку старшего дошкольного возраста в особой социальной ситуации развития на специфику форм его общения со взрослыми применялся двухфакторный дисперсионный анализ. При этом оценивалось, с одной стороны, влияние типа родительского отношения, с другой – влияние состояния здоровья ребенка (наличия и характера нарушения здоровья), с третьей – влияние взаимодействия указанных факторов на специфику форм общения ребенка старшего дошкольного возраста со взрослыми. На основании полученных данных установлено, что различия в выраженности показателей форм общения со взрослыми часто болеющих, слабослышащих и здоровых детей статистически значимо ( $p \leq 0,05$ ;  $p \leq 0,01$ ) обусловлены типом родительского отношения к ним, а не состоянием их здоровья ( $p > 0,01$ ). При этом влияние типа родительского отношения к ребенку на выраженность показателей форм его общения со взрослыми достоверно одинаково ( $p \leq 0,05$ ;  $p \leq 0,01$ ) при различных вариантах состояния здоровья детей, и наоборот.

Таким образом, доказано, что именно неэффективное родительское отношение к ребенку с ограниченными возможностями является фактором снижения выраженности показателей развития форм их общения со взрослыми относительно возрастной нормы. Полученные результаты можно объяснить с позиции приобретения нарушением здоровья ребенка роли смысловой регуляции внутрисемейных отношений. Родители, с одной стороны, уделяют ребенку очень много времени, сил, внимания, его воспитание становится центральным делом их жизни, с другой стороны, они игнорируют собственную активность ребенка, стремятся полностью контролировать его, что в свою очередь приводит к нарушениям в психическом и личностном развитии ребенка.

#### Литература

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: Психологические основы: Учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2003. 368 с.

2. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: Учеб.-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2005. 288 с.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: АПН СССР, 1960. 499 с.
4. Дусказиева Ж.Г., Ковалевский В.А. Особенности эмоционального восприятия собственной и противоположной половой роли часто болеющими детьми 5–7 лет // Сибирский психологический журнал. 2009. № 32. С. 65–67.
5. Залевский Г.В., Залевский В.Г., Кузьмина Ю.В. Антропологическая психология: биопсихосоционэтическая модель развития личности и ее здоровья // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33. С. 99–103.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. 144 с.
7. Николаева В.В. Тяжелобольной ребенок: Штрихи к психологическому портрету // Школа здоровья. 1995. № 2. С. 86–96.
8. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2003. 160 с.

THE PARENTAL RELATION TO THE SICK CHILD IS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF HIS DIALOGUE WITH ADULTS

Domaneckaya L.V. (Krasnoyarsk)

**Summary.** In article the interrelation of the parental relation to the sick child of the senior preschool age and factors of development of his dialogue with adults. The different factors of dialogue of the sick child are analysed. The special attention is given such factor of progress of the child, as the parental attitude to the child.

**Key words:** parental relation; dialogue; sick child; the factors of development of dialogue.

## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ, БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ

Е.В. Левикова (Москва)

**Аннотация.** Представлены результаты сравнительного исследования социального интеллекта и социальных навыков подростков, больных шизофренией, и подростков, обучающихся в массовых школах, не имеющих никаких психических заболеваний. Выделены и описаны основные мишени психотерапии и психокоррекции нарушения социальной адаптации.

**Ключевые слова:** социальная компетентность; социальные навыки; подростки, больные шизофренией.

Основной причиной нарушения общения у больных шизофренией является дефицит в звене побуждения в деятельности общения, приводящей к существенному снижению коммуникативных способностей и навыков [6, 7, 9–13].

С целью изучения особенностей социального функционирования подростков, больных шизофренией, нами было проведено исследование, в котором приняли участие 92 подростка в возрасте от 13 до 16 лет. В экспериментальную группу вошли 30 подростков с диагнозом «шизофрения» (15 мальчиков и 15 девочек), находящиеся на лечении в психиатрических больницах № 6 и 15 г. Москвы (3, 4, 10 и 12-е отделения). Все подростки обучались в средней школе, но многие из них испытывали трудности либо в обучении, либо в адаптации к школьной жизни и в общении с одноклассниками. Контрольную группу составили 62 подростка (44 мальчика и 18 девочек), обучающихся в старших классах средней школы № 1230 и в Учебно-образовательном центре Спарт Кунцево г. Москвы.

Обследование подростков из клинической группы проводилось индивидуально, а в нормативной группе стимульный материал предъявлялся во время учебных занятий с помощью персонального компьютера и проектора с использованием программы Power Point (Microsoft Office for Windows XP, 2002).

В работе были использованы методика «социальных навыков» А. Голдштейна и методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда – М. Саллиvena.

Методика А. Голдштейна позволяет определить уровень сформированности социальных навыков. Методика социального интеллекта Дж. Гилфорда – М. Саллиvena направлена на исследование когнитивного компонента коммуникативных способностей [4].

В результате применения двух методик было получено 7 количественных показателей, которые в дальнейшем подвергались статистическому анализу с помощью SPSS 10.1 for Windows, Statistica 6.0, NCSS 2004 and PASS 2002. Для выявления значимых различий между экспериментальной и контрольной группами использовался непараметрический U-критерий Манна – Уитни; для выявления значимых факторов в каждой из групп – факторный анализ методом главных компонент с подпрограммой поворота факторных структур (Varimax normalized); для уточнения результатов факторного анализа в клинической

группе – кластерный анализ; для выявления гендерных различий – непараметрический ранговый критерий множественных сравнений Тьюки – Крамера (Tukey – Kramer Multiple-Comparison Test), z-критерий Краскела – Уоллиса (Kruskal – Wallis Multiple-Comparison) и Newman-Keuls Multiple-Comparison Test.

Проведенная нами математическая обработка полученных данных выявила, что статистически значимых различий выполнения субтеста № 1 по методике Дж. Гилфорда – М. Саллиvena в клинической и нормативной группах не выявлено, хотя можно говорить о некоторой тенденции снижения средних значений в клинической группе. Подростки обеих групп способны предвидеть последствия поведения людей в определенной ситуации и правильно оценивать возможности ее развития. Результаты выполнения субтестов № 2, 3 и 4 значимо ниже у подростков, больных шизофренией, которые в первую очередь испытывают затруднения в понимании эмоционального состояния других людей (субтест № 2), обладают низкой способностью понимать изменение значения вербальных реакций человека в зависимости от контекста ситуации (субтест № 3) и с трудом распознают логику развития ситуации взаимодействия (субтест № 4).

Способность индивида правильно понимать состояние, чувства, намерения людей по невербальным проявлениям (мимика, поза, жесты) онтогенетически является наиболее ранним и значимым фактором в эмоциональном развитии ребенка [3]. С помощью паралингвистических средств (интонация, мимика, выражение глаз, определенные позы) осуществляется «обмен эмоциями от элементарного заражения своим состоянием до передачи самых сложных переживаний» (Бардышевская М.К., Лебединский В.В., 2002), что способствует налаживанию эмоционального взаимодействия с другим человеком [1–5]. В дальнейшем при высоком интеллекте возможна компенсация недостаточной способности к непосредственному считыванию эмоций за счет когнитивного анализа и синтеза всей доступной информации. Включение в аффективный процесс интеллектуальных операций приводит к развитию обобщения эмоционального опыта, что позволяет более эффективно общаться с окружающими.

Индивиды, которые плохо понимают невербальный язык общения, стараются ориентироваться на вербаль-

ную экспрессию, что позволяет им лучше понимать содержание сообщений. Однако опора только на вербальную информацию может приводить к ошибкам в понимании смысла слов говорящего, если не учитываются сопровождающие их невербальные реакции. Подростки, больные шизофренией, плохо владеют языком телодвижений, взглядов и жестов, также плохо распознают различные смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения [8]. Вербальная информация для них в большинстве случаев представляется противоречивой и сложной для понимания, они часто ошибаются в интерпретации слов собеседника и «говорят невпопад». В результате эти подростки испытывают трудности при необходимости интегрировать два вида информации (вербальную и невербальную) в единый поток для более правильного понимания ситуации межличностного общения. Подросткам, больным шизофренией, трудно понимать ситуацию общения в динамике, воспринимать и сопоставлять разнообразие эмоциональные проявления ее участников, а также вырабатывать правильное суждение и адаптироваться к различного рода взаимоотношениям между людьми (семейным, деловым, дружеским и др.).

Проведенный статистический анализ результатов использования методики социальных навыков А. Голдштейна значимых различий между клинической и нормативной группами не выявил. При этом в обеих группах оценки собственных социальных навыков и социальных навыков сверстников не выходят за пределы нормативной зоны.

Результаты исследования показали, что подростки, больные шизофренией, обладают достаточно развитой способностью предвидеть последствия поведения людей в определенной ситуации и знанием нормо-ролевых моделей и правил, регулирующих ситуации общения. Однако эти умения и социальные навыки могут успешно применяться ими только в простых, достаточно ясных ситуациях, часто формальным образом. Любое усложнение ситуации общения, когда необходимо ориентироваться на особенности невербальной экспрессии человека, понимать изменение значения вербальных реакций в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации, а также распознавать логику развития взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях, приводит этих подростков к растерянности и невозможности правильно оценить складывающуюся ситуацию, а значит, и проявить адекватное ей поведение. Все выявленные особенности подростков, больных шизофренией, свидетельствуют о снижении уровня социальной компетентности, которое может приводить к нарушениям социальной адаптации и нарастанию в дальнейшем социальной изоляции пациентов. Педагогические и психокоррекционные реабилитационные программы должны строиться так, чтобы помочь подростку приспособиться к требованиям школы или работы. Для этого в них обязательно должны быть включены обучение социальным навыкам и их использованию в ситуациях реального общения, а также психологические техники, направленные на развитие способности распознавания невербальных (жесты, мимика, интонации) характеристик участников межличностного взаимодействия.

### Литература

1. Критская В.П., Мелико Т.К., Поляков Ю.Ф. Особенности нарушения познавательной деятельности у больных шизофренией. М.: Изд-во МГУ, 1991. 254 с.
2. Курек Н.С. Исследование эмоциональной сферы больных шизофренией на модели распознавания эмоций по невербальной экспрессии // Журнал невропатологии и психиатрии им. Корсакова. 1986. № 12. С. 160–161.
3. Лебединский В.В. Нарушение психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2004. 144 с.
4. Михайлова Е.С. Руководство по использованию методики Дж. Гилфорда и М. Салливена. СПб., 1996.
5. Пономарёв М.С. Социальная компетентность у подростков с дезадаптивным поведением: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2006. 131 с.
6. Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия: В 2 т. / Под ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевской. М.: ЧеРо; Высш. шк.; Изд-во МГУ, 2002. Т. 2.
7. Хломов Д.Н., Баклушинский С.А., Казьмина О.Ю. Руководство по оценке уровня развития социального поведения старшеклассников. М.: Центр социологии образования РАО, 1993.
8. Щербакова Н.П., Хломов Д.Н., Елигулашвили Е.И. Изменение перцептивных компонентов общения при шизофрении // Экспериментально-психологические исследования патологии психической деятельности при шизофрении. М., 1982.
9. Beels C. Social support and Schizophrenia // Shiz. Bull. 1981. Vol. 7, № 1.
10. Bellack A.S., Morrison R.L., Mueser K.T. et al. Social Competence in Schizoaffective Disorder, Bipolar Disorder and Negative and Non-negative Schizophrenia // Schizophrenia Research. 1989. № 2.
11. Bellack A.S., Morrison R.L., Wixted T.T., Mueser K.T. An Analysis of Social Competence in Schizophrenia // British Journal of Psychiatry. 1990. № 156.
12. Bloom M. The psychosocial constructs of social competency // Developing social competency in adolescence. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1990. P. 11–27.
13. Goldshtein A.P. Psychological skill training. N.Y., 1981.

### SOCIAL COMPETENCE OF ADOLESCENTS HAVING SCHIZOPHRENIA

Levikova E.V. (Moscow)

**Summary.** The research is based on comparison of social adaptation levels of adolescents having schizophrenia and those with no psychiatric disorders. Two clinical groups were assessed against the control group using Gilford-Salliven's, Goldstein's tests. Among the key findings are: deficit of emotional language and inability to differentiate own personality from social environment.

**Key words:** social competence; social skills; adolescents having schizophrenia.

## ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ НА РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ДЦП

И.В. Лобастова (Томск)

**Аннотация.** Представлены результаты клинико-психологического исследования у детей, страдающих церебральным параличом. Изучены особенности и уровень развития когнитивной сферы в процессе проведения физической реабилитации.

**Ключевые слова:** детский церебральный паралич; когнитивное развитие; физическая реабилитация.

Детский церебральный паралич (ДЦП) является сложным заболеванием центральной нервной системы. Большинство отечественных и зарубежных исследователей, описывая клиническую картину ДЦП, помимо нарушений двигательных функций, отмечают наличие нарушений зрения, слуха, речи и интеллекта [1, 2, 4–6, 8].

В литературе представлены различные данные относительно состояния интеллекта у детей, страдающих церебральным параличом. Некоторые авторы указывают на то, что по состоянию интеллекта дети с церебральным параличом представляют крайне разнородную категорию: одни имеют нормальный интеллект, у многих наблюдается своеобразная задержка психического развития, у некоторых имеет место умственная отсталость [3, 9]. Также отмечается, что познавательные способности при ДЦП изменяются от нормы до серьезных умственных нарушений, и эта разнородность зависит от типа паралича и степени повреждения мозга [7].

Целью нашего исследования являлось изучение влияния физической реабилитации на уровень развития когнитивной сферы. В этой связи нами проведена диагностика структуры интеллекта по методике Д. Векслера, с целью выявления динамики развития познавательных способностей у детей с ДЦП до и после проведения реабилитационных мероприятий.

Исследование проводилось поэтапно на базе детской юношеской спортивной школы высшей категории «УСЦ», Басандайской социально-коррекционной школы-интерната шестого вида, комплексном центре социального обслуживания населения Томской области. В экспериментальном исследовании приняли участие 83 ребенка-инвалида, страдающих церебральным параличом, в возрасте от 5 до 16 лет, выбранных методом типического отбора.

В ходе исследования испытуемые были разделены на две группы.

Опытно-экспериментальная группа включала 41 ребенка-инвалида с детским церебральным параличом, к которой в ходе исследования применялись различные специализированные методики по физической реабилитации. Проводимая реабилитация включала комплекс физических упражнений, выполняемых на суше и в воде. Кроме того, в комплексе упражнений широко использовался разнообразный спортивный инвентарь с целью повышения эффективности реабилитации. Применяемые методики физической реабилитации

предусматривали три занятия в неделю в течение одного года. Продолжительность одного занятия составляла от 45 до 90 минут в зависимости от физических возможностей и психологического настроения детей.

Группу контроля составили 42 ребенка, соответствующих основной группе по тяжести заболевания, полу и возрасту, к которым методы физической реабилитации не применялись.

На первом этапе исследования были направлены на изучение исходного уровня основных интеллектуальных функций, которые выявили отставание от возрастной нормы у большинства обследуемых детей в обеих группах. Использование теста Д. Векслера позволило исследовать не только общий показатель интеллектуального развития, но и степень развития мышления, свойств внимания, восприятия, зрительно-моторной координации и состояния оперативной памяти. Результаты тестирования выявили низкую степень развития познавательной деятельности у детей, страдающих церебральным параличом. Обнаружена недостаточность умений строить умозаключения на основе жизненного опыта.

Однако в процессе проведения реабилитационных мероприятий произошли изменения в развитии познавательных процессов, анализ которых проводился на втором этапе исследования.

С помощью метода рангового дисперсионного анализа Краскела – Уаллиса осуществлялась проверка различий в значениях интеллектуального развития в контрольной и экспериментальной группе. Проведенный анализ позволил установить, что в экспериментальной группе среднее значение показателя общего уровня интеллектуального развития статистически значимо выше ( $p < 0,05$ ), чем в контрольной группе. Чтобы подтвердить полученный результат, дополнительно был проведен статистический анализ сопряженности по критерию Пирсона  $\chi^2$ . Результат представлен в табл. 1.

В таблице показано, что экспериментальная группа сопряжена с увеличением значений общего уровня интеллектуального развития (IQ), а контрольная – с уменьшением значений IQ.

В соответствии с полученными результатами достоверно ( $p < 0,001$ ) установлено, что уровень интеллектуального развития в экспериментальной группе увеличился в 80% случаев, а уменьшился всего в 2%. В контрольной группе увеличение уровня интеллектуального развития установлено в 19% случаев.

Таблица 1

## Статистически значимая сопряженность между изменениями уровня IQ и группой

Группа	Частоты изменения значений по шкале IQ			Всего
	не изменился	уменьшился	увеличился	
Экспериментальная	7	1	33	41
Контрольная	8	26	8	42
Всего	15	27	41	83

Примечание. Критерий Пирсона  $\chi^2 = 38,4$ ;  $p = 0,000001$ .

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что благодаря применению методов физической реабилитации интеллектуальное развитие происходит более эффективно, чем в их отсутствие. Очевидно, что выполнение физических упражнений обеспечивает участие высших психических функций в процессе овладения двигательными навыками и оказывает большое влияние на развитие нервной системы, так как осознанное овладение движениями способствует умственному развитию ребенка.

Кроме того, с целью анализа динамики изменений интеллектуального развития в результате влияния физической реабилитации использовался метод кластеризации по средним значениям (метод k-средних). Это позволило, во-первых, более системно представить общую характеристику интеллектуального развития детей с ДЦП, так как в анализе соотносились все шкалы по тесту

Д. Векслера; во-вторых, более дифференцированно рассмотреть выборку детей, так как всех детей с системно выявленным более высоким уровнем интеллектуального развития можно было отделить от детей с более низким уровнем интеллектуального развития.

Результаты кластеризации позволили создать в матрице данных шкалу, отражающую принадлежность каждого ребёнка к одному из выявленных кластеров (типов конфигурации повторных значений по Д. Векслеру). Для того чтобы определить, дети из какой группы принадлежат к кластеру более высоких и более низких значений, был проведен анализ сопряженности по критерию Пирсона  $\chi^2$ . Проверена сопряженность шкалы принадлежности к кластерам со шкалой принадлежности к экспериментальной или контрольной группам. Результаты этой проверки представлены в табл. 2.

Таблица 2

## Статистически значимая положительная сопряженность между признаком принадлежности к экспериментальной группе и принадлежностью к кластеру более высоких повторных значений по тесту Д. Векслера

Группа	Частоты в кластере более высоких значений	Частоты в кластере более низких значений	Всего
Экспериментальная	30	11	41
Контрольная	22	20	42
Всего	52	31	83

Примечание. Критерий Пирсона  $\chi^2 = 4,0$ ;  $p$ -уровень = 0,049.

Таким образом, проведенный анализ показал, что кластер более высоких итоговых значений по тесту Д. Векслера статистически значимо сопряжен с экспериментальной группой. Этот результат позволяет подвести итог под ранее полученными результатами в отношении развития когнитивной сферы у детей с ДЦП. В развитии познавательных функций и общего уровня интеллекта в период проведения эксперимента получен более высокий эффект в экспериментальной группе, где применялись методики дифференцированной физической реабилитации.

Итоговые показатели свидетельствуют о повышении уровня развития свойств внимания, зрительно-моторной координации, степени развития памяти и мышления, а также перцептивных способностей в экспериментальной группе детей. По результатам анализа, проведенного в контрольной группе, установлено, что в большинстве случаев развитие основных интеллектуальных функций осталось на прежнем уровне, а в некоторых случаях имеет место значительное снижение показателей.

## Литература

1. Зайцева И.Н. Анализ нейропсихологических нарушений у детей с гемипаретической формой детского церебрального паралича и с минимальными мозговыми дисфункциями // Дефектология. 2006. № 6. С. 15–17.
2. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2003. 400 с.
3. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. СПб.: Дидактика Плюс, 2001. 272 с.
4. et al. Neurocognitive deficits in medulloblastoma survivors and white matter loss // Ann Neurol. 1999. № 46. P. 834.
5. Odding E., Roebroek M.E., Stam H.J. The epidemiology of cerebral palsy: incidence, impairments and risk factors // Disabil Rehabil. 2006. № 28 (4). P. 183–191.

6. *Ortibus E. et al.* Assessment of cerebral visual impairment with the L94 visual perceptual battery: clinical value and correlation with MRI findings // *Dev. Med. Child Neurol.* 2009. № 51 (3). P. 209–217.
7. *Raina P., O'Donnell M. et al.* The health and well-being of caregivers of children with cerebral palsy // *Pediatrics.* 2005. № 115. P. 623–636.
8. *Sabbadini M., Bonanni R. et al.* Neuropsychological assessment of patients with severe neuromotor and verbal disabilities // *J. Intellect Disabil Res.* 2001. № 45. P. 169–179.
9. *Sigurdardottir S. et al.* Cognitive profile in young Icelandic children with cerebral palsy // *Dev. Med. Child Neurol.* 2008. № 50 (5). P. 357–362.

#### INFLUENCE OF PHYSICAL REHABILITATION ON DEVELOPMENT INTELLIGENCE OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Lobastova I.V. (Tomsk)

**Summary.** Clinical, psychological research is spent at 83 children, suffering by a cerebral palsy at the age of 5–16 years. Features and a level of development intelligence in the course of carrying out of physical rehabilitation are studied. Use of methods of physical rehabilitation promotes increase of level of intellectual development at children with cerebral palsy.

**Key words:** infant cerebral palsy; the intellectual development; physical rehabilitation.

# ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ)

УДК 159. 923

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МАТЕРИ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА В СВЯЗИ С ЕГО ВОЗРАСТОМ И ПОЛОМ

Л.А. Коротовских (Пермь)

**Аннотация.** Отражены результаты исследования представлений матери об индивидуальности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста, разного пола. Особое внимание уделено анализу обнаруженных специфических различий представлений.

**Ключевые слова:** психология познания индивидуальности; индивидуальность ребенка; представления матери; пол; возраст.

Современные исследователи особый интерес проявляют к проблеме психологии познания индивидуальности человека. Познание рассматривается как процесс и результат. Отмечается, что результат познания индивидуальности может быть описан как многоуровневое образование, включающее наряду с переживанием, пониманием и осознанием также социальные представления. Актуальным в контексте данной проблемы становится изучение познания индивидуальности человека в связи с такими характеристиками, как пол, возраст, профессиональная направленность, жизненный опыт, состояние здоровья [1–9].

В ряде работ показано, что имеются определенные закономерности познания индивидуальности, рассмотрены этапы познания. Например, выявлены отличия в познании хорошо знакомого, близкого и малознакомого человека. Обнаружено, что важным в познании человека является механизм рефлексии. Интересные результаты получены при исследовании этапов познания индивидуальности людей противоположного пола [2, 7].

Цель проведенного эмпирического исследования состояла в изучении своеобразия познания матерью индивидуальности ребенка. Предметом исследования явились особенности представлений матери об индивидуальности ребенка. Мы исходили из гипотезы о том, что существуют специфические различия представлений испытуемых об индивидуальности ребенка в связи с его возрастом и полом. В проведенном исследовании рефлексивное знание рассматривается как один из механизмов познания индивидуальности ребенка, способствующее более глубокому пониманию матерью его потребностей, осознанному формированию индивидуальности ребенка.

Выбор возрастной категории детей (дошкольный и младший школьный возраст) обусловлен исследовательским интересом, который может быть сформулирован следующим образом: что есть общего и в чем состоит своеобразие представлений матери об индивидуальности ребенка в связи с изменением его социального

статуса в момент начала обучения в школе? Обращение к изучению специфики познания индивидуальности ребенка разного пола объясняется отсутствием выполненных исследований и опубликованных результатов, востребованных в практике консультирования по вопросам содействия гармоничному развитию индивидуальности ребенка.

Объем выборки составил 96 человек (женщины в возрасте 23–32 лет). Эмпирическое исследование проведено на базе ряда детских дошкольных учреждений и общеобразовательных школ г. Перми.

В ходе изучения своеобразия представлений матери об индивидуальности ребенка использованы проективная методика – рисунок «Мой ребенок», метод свободного описания, ассоциативный тест и авторская анкета, содержащая вопросы социально-демографического характера. Полученные данные обрабатывались при помощи контент-анализа [8]. Нами разработана категориальная схема анализа, выделены категории, подкатегории контент-анализа, описаны их эмпирические индикаторы [5]. С целью подтверждения правомерности выделенных категорий использована процедура экспертной оценки.

В процессе исследования выявлено общее поле представлений матери о ребенке. Общие тенденции проявляются в том, что тексты-описания отличаются связностью, целостностью, эмоциональной окрашенностью. Примечательно, что практически отсутствуют авторкоррекции (зачеркивания, исправления). Испытуемые рассматривают индивидуальность ребенка в различных аспектах, включают в описание наряду с индивидуальными, психологические качества и характеристики личности. Активно используются метафоры, которые позволяют выразить представление об индивидуальности каждого конкретного ребенка: «солнышко», «принцесса», «шалун». Общей характеристикой при описании ребенка вне зависимости от возраста и пола является использование прилагательных в превосходной степени: «мой ребенок – самый лучший, умный, любимый» и т.д.

В ходе последующего анализа результатов обнаружены специфические различия представлений об индивидуальности ребенка, которые проявляются в связи с его половозрастными особенностями.

Остановимся на анализе представлений испытуемых в связи с возрастом ребенка. С помощью контент-анализа обнаружены различия в использованных категориях при описании ребенка разного возраста. В текстах-описаниях ребенка дошкольного возраста присутствует ярко выраженный эмоциональный компонент, матери чаще используют существительные в ласкательной форме, отражающие индивидуальные характеристики индивидуальности ребенка (пол, возраст, внешний вид).

Отмечено, что в содержании текстов-описаний о ребенке-дошкольнике матери чаще сообщают фактографическую информацию, сведения, соответствующие прошлому и настоящему ребенка. Метауровни: анализ, оценка, суждения о будущем – отражены значительно реже в сравнении с представлениями о ребенке младшего школьного возраста.

Более высокие значения категорий контент-анализа «характер», «мотивация», «психические процессы» при описании ребенка младшего школьного возраста позволяют сказать, что изменение представлений об индивидуальности ребенка может быть связано с изменением его социального статуса в момент начала школьного обучения.

Результаты значимых различий категорий контент-анализа, отраженные в текстах-описаниях ребенка дошкольного и младшего школьного возраста

Категории контент-анализа	Описание ребенка дошкольного возраста	Описание ребенка младшего школьного возраста	F	p
Характер	1,610	2,625	2,656	0,004
Психические процессы	1,597	0,944	2,860	0,004
Мотивация	0,611	1,037	2,878	0,002
Отрицательные характеристики	1,944	3,178	2,670	0,004

Примечание.  $p < 0,05$ .

Увеличение количества отрицательных характеристик типа «ленивый», «невнимательный», «неусидчивый», «забывает дома учебники», «не хочет читать» при описании ребенка – ученика младших классов в сравнении с дошкольником может быть объяснено более высокими требованиями, предъявляемыми к нему, с одной стороны, и более широкими возможностями ребенка – с другой.

Далее предпринято исследование представлений матери об индивидуальности ребенка посредством применения проективной методики «Рисунок «Мой ребенок»». Следует отметить, что с помощью рисуночного метода в проведенном исследовании удалось собрать достаточно обширный фактический материал, позволивший выявить своеобразие материнских представлений о ребенке в связи с его возрастом.

Чаще всего дети-дошкольники представлены на рисунках, выполненных 5–6 яркими цветами, в полный рост, с игрушками. Изображения ребенка – младшего школьника более крупные, занимают весь лист. В ряде случаев рисунки выполнены в технике, близкой к карандашному одноцветному рисунку. Поза ребенка младшего школьного возраста чаще передает большую закрытость, интравертированность в сравнении с дошкольником (руки в карманах или за спиной, ступни ног вместе). Данный факт можно объяснить потерей непосредственности, характерной для детей данного возраста, а возможно, и имеющимися проблемами, которые могли возникнуть в период адаптации ребенка к ситуации школьного обучения.

Следующий этап исследования был посвящен анализу представлений об индивидуальности ребенка разного

пола. Обнаружено, что в представлениях о девочке преобладают категории индивидуального уровня индивидуальности, «характерологические свойства» и «социальные роли». В сравнении с ними представления о мальчике более дифференцированные (в большей степени это выражено в отношении мальчиков младшего школьного возраста), содержат упоминания о темпераменте («быстрый», «спокойный»); психологических особенностях («смысленный», «всем интересуется», «быстро запоминает стихи»); видах деятельности («что-то читает», «катается на велосипеде», «играет в машинки») и достижениях («победитель олимпиад», «научился плавать» и др.).

С помощью метода «Свободные ассоциации» выделены наиболее часто встречающиеся понятия, характеризующие мальчика и девочку. Обнаружены различия в количестве понятий, а также в их содержании и эмоциональной окрашенности. Составлен обобщенный портрет девочки: «симпатичная», «нежная», «помощница», «будущая мать», «хранительница очага». Доминирующими ассоциативными реакциями в отношении мальчиков являются понятия «будущий защитник», «будущий мужчина», «опора». Отмечено, что мать связывает представления о мальчике с наиболее предпочитаемыми игрушками – «машинками», «мячом». Результаты ассоциативного теста по ряду показателей соотносятся с результатами, полученными при помощи метода свободного описания и рисуночного теста, тем самым подтверждая их достоверность.

Таким образом, в ходе проведенного эмпирического исследования выявлено общее поле представлений матери об индивидуальности ребенка и специфические различия

в связи с его полом и возрастом. Дифференциация представлений проходит по линии разнообразия категорий, количественных различий использованных частей речи, отрицательных характеристик и содержания понятий.

Анализ результатов исследования показал, что в целом матери имеют позитивно окрашенные представления о ребенке вне зависимости от его возраста и пола. Индивидуальность ребенка выступает как многокомпонентный феномен, включающий наряду с индивидуальными характеристиками (пол, возраст, внеш-

ний вид, состояние здоровья) описание темперамента, характера, личностных особенностей ребенка, способов поведения. Результаты исследования позволяют констатировать своеобразие представлений матери об индивидуальности ребенка в связи с его половозрастными характеристиками.

Выявленная специфика представлений актуализирует проблему разработки направлений консультативной помощи по вопросу повышения психолого-педагогической компетентности матери в развитии индивидуальности ребенка.

#### Литература

1. Жданова С.Ю. Психология познания индивидуальности человека. Пермь, 2005. 190 с.
2. Жданова С.Ю. Актуальные проблемы изучения индивидуальности как субъекта познания // Вестник Пермского университета. Сер. Психология. 2009. Вып. 2 (28). С. 29–46.
3. Зарипова Л.З. Представления о профессионально важных качествах у лиц социомных профессий // Вестник Пермского университета. Сер. Психология. 2009. Вып. 2 (28). С. 132–146.
4. Исмагилова А.Г. Особенности представлений старших дошкольников о педагоге в связи со своеобразием стиля его общения // Психологическое познание: актуальные проблемы: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Пермь, 2008. С. 132–138.
5. Коротовских Л.А. Особенности представлений матери об индивидуальности ребенка в связи с возрастом, полом ребенка и состоянием его здоровья // Научные исследования: информация, анализ, прогноз / Под общ. ред. О.И. Кирикова. Воронеж, 2008. Кн. 18. С. 182–191.
6. Коротовских Л.А. Материнские представления об индивидуальности часто болеющего ребенка // Состояние здоровья: медицинские и психолого-педагогические аспекты: Материалы I Междунар. науч.-практ. интернет-конференции. Чита; Славянск, 2009. С. 42–46.
7. Коротовских Л.А. Закономерности познания матерью индивидуальности ребенка // Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития: Сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. Одесса, 2009. Т. 4. С. 26–29.
8. Метод контент-анализа в психологических исследованиях: Учеб.-метод. пособие / Под общ. ред. О.И. Кильченко. Пермь, 2007. 113 с.
9. Рагозина Т.С. Особенности представлений учителей о детях с ДЦП: Выпускная квалификационная работа / Перм. гос. ун-т. Пермь, 2006. 84 с.

THE PECULIARITI MOTHER'S REPRESENTATION ABOUT CHILD IN CORRELATION WITH HIS AGE AND SEX  
Korotovskih L.A. (Perm)

**Summary.** Results of the empirical research of peculiarities of mother's representations about her child, connected with his age and sex are reflected in the article. The results testify both an existence of common field of representations and specific differences in them. The research promotes development of the reflexive knowledge about an individuality of a child.

**Key words:** knowledge individuality; individual child; mother's representations; gender; age.

## РАЗВИТИЕ АКТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.Г. Воронцова (Ангарск)

**Аннотация.** Рассматриваются категория активности, современные научные подходы к проблеме активности, виды активности, предлагается авторский подход развития видов активности в изобразительной деятельности младших школьников с учетом деятельностного подхода и опорой на личностно-ориентированную модель обучения.

**Ключевые слова:** активность; виды активности; младший школьный возраст; изобразительная деятельность; технологии развития видов активности.

Категории активности уделяется особое место в психологии. Исследования ее видов, закономерностей и условий развития – одна из фундаментальных задач психологии. Среди исследователей, внесших наибольший вклад в ее развитие, следует назвать С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, К.А. Абульханову-Славскую и А.В. Брушлинского. Именно в деятельности, представляющей сложную динамическую систему, по мнению А.Н. Леонтьева, субъект – «активный человек» взаимодействует с миром, в процессе этого формируются свойства личности [5. С. 240]. С.Л. Рубинштейн считает, что «сформированная личность (внутренне) в дальнейшем становится опосредствующим звеном, через которое внешнее оказывает влияние на человека» (цит. по: [2. С. 479–480]).

Активность определяется как «способность субъекта подниматься над уровнем требований» (Н.А. Бернштейн), «личная интерпретация человеком способа жизни» (К.А. Абульханова-Славская), «составной компонент темперамента» (В.С. Мерлин, В.Д. Небылицин). В рассмотрении феномена активности мы придерживаемся позиций В.А. Аверина, который относит его к системообразующему фактору между наследственностью и средой. Под активностью личности понимаем деятельное состояние организма, которое проявляется в поведении, общении, творчестве и является индивидуальной характеристикой личности.

Анализ литературных источников и опыта педагогов и психологов показывает, что определенные уровни активности оказывают на деятельность неоднозначное влияние. Например, школьнику с низким уровнем моторной, коммуникативной, творческой активности сложно ориентироваться и принимать участие в беседах, рассуждениях и практических заданиях на уроках, тогда как школьнику с высоким уровнем данных видов активности не составит труда установить контакт со сверстниками и педагогом, вступать в беседы на уроках, справляться с практическими заданиями, требующими разных умений. Таким образом, если какой-либо вид активности недостаточно развит, внешне это проявляется, и задачей школы сегодня является развитие личностной активности в различных видах деятельности.

Решение проблемы развития субъектной активности предлагается педагогами и психологами через испол-

зование методов активного социально-психологического обучения [4. С. 15; 7. С. 49]. Д.Н. Узнадзе писал по этому поводу: «Активность, возникающая в процессе учения, имеет не только значение средства, но и свою независимую ценность; основное место в учении занимает не продукт, предоставляемый нам в качестве конкретного навыка или знания конкретного ее содержания, а развитие в определенном направлении сил обучающихся. Основное в учении – не конкретный навык или знание, а развитие сил, участвующих в процессе учения» [7. С. 241]. Когда мы говорим о школьниках как о субъектах образовательного процесса, то имеем в виду все многообразие характеристик, входящих в понятия «субъект» и «активность», с точки зрения познания, переживания, деятельности и формирования личностных качеств. Из этого следует, что при развитии активности необходимо воздействовать на разные ее проявления: стимулировать коммуникативную активность, свободу и раскованность движений рук – моторную активность, активизировать творчество.

Мы считаем, что развитие активности возможно в процессе учебной деятельности, в частности в изобразительной и художественно-практической. Нами была поставлена цель – выявить активные формы поведения у младших школьников в образовательном пространстве школы и разработать технологию развития коммуникативного, моторного, творческого видов активности в изобразительной и художественно-практической деятельности. Наше внимание было сосредоточено на выявлении внешних условий (организации уроков) и внутренних (психологических) особенностей школьников для успешного развития активности. В основу данной работы была положена гипотеза: развитие активности в деятельности будет успешным при специальной организации изобразительной и художественно-практической деятельности в образовательном пространстве школы. Это положение обосновывает выбор методов изучения и развития активности. Нами выбраны методы, исследующие коммуникативную, творческую и моторную активность. В качестве инструмента исследования интеллектуального, моторного и творческого видов активности мы выбрали «Опросник ФДСИ» В.М. Руссалова, потому что с его помощью можно определить психолого-физиологические показатели активности и в последствии применить индивидуально-дифференцированный

подход к деятельности школьников [3]. Для изучения операционно-технических и творческих способностей в изобразительной деятельности была использована экспертиза результатов (продуктов) творческой деятельности младшего школьника и тесты креативного мышления П. Торенса (обработка Е.Е. Туник).

Выбор методов развития активности основывался на проведенном анализе данных зарубежных (А.И. Гебос, Л. Секей) и отечественных психологов и педагогов (А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, Н.Г. Дайри, М.И. Махмутов), которые особую значимость придают проблемному обучению. Причинами, обуславливающими выбор нами активных методов обучения (проблемный метод, метод проектов, экспериментирования), являются большая интеллектуальная активность обучающегося, вызываемая познавательной потребностью, возможностью использования полученных умений и знаний при решении других задач.

Развитие видов активности в деятельности происходило с учетом специфики предмета «Изобразительная деятельность и художественный труд». В ходе исследования мы использовали несколько развивающих технологий.

1. Определение образовательного маршрута на основе диагностики. Применение результатов психологической диагностики для построения процесса обучения на уроках осуществляется путем определения отдельного образовательного маршрута, в котором учитываются билатеральный профиль учащихся, сенсорная ориентация, уровень психического развития, степень увлеченности деятельностью, степень творческого мышления. Все полученные данные диагностики в виде показателей заносятся в таблицу, определяется индивидуальный образовательный маршрут.

2. Создание ситуаций с использованием сенсорных систем учеников. Желательно, чтобы все сенсорные системы у детей развивались синхронно, сбалансированно. Однако на практике предпочтение отдается одной из сенсорных систем. Это связано с врожденными особенностями и различным жизненным опытом школьников.

3. Развитие умений находить и добывать знания. Этому способствует применение опытов, пробных, поисковых упражнений, творческих работ, также используется метод проектов, который повышает активность детей, побуждает сравнивать, обобщать, ставить проблемные задачи и решать их [6, 7].

4. Создание творческой работы или проекта. Конечный результат – создание предмета творческой работы или проекта – достигается с помощью создания «ситуаций успеха», организации сотрудничества между детьми (работа в парах), между педагогом и учеником, между родителем и ребенком и коллективными работами. Такая организация уроков дает основание утверждать, что впоследствии приобретенный опыт сотрудничества при создании творческой работы реализуется детьми самостоятельно [1. С. 401].

5. Самопрезентация творческого продукта. Для активизации коммуникативной и творческой активности на уроках и вне уроков мы используем прием самопрезентации учеником творческого продукта. Самопрезентация проходит на внутришкольных выставках, городских конкурсах, школьных конференциях, где ученик имеет возможность рассказать о своей творческой работе: какие материалы, способы выполнения были выбраны.

Нами была проведена работа по развитию отдельных видов активности в изобразительной деятельности. Результаты диагностики активности школьников показали динамику интеллектуальной активности (рис. 1).

Как видно из диаграммы, средний уровень интеллектуальной активности изменился с 38 до 45%, высокий уровень – с 10 до 22%, низкий – с 52 до 33%. Полученные результаты указывают на значительное преобладание среднего и высокого уровней интеллектуальной активности по итогам исследования.

Как показывают результаты диагностики (рис. 2), произошли значительные изменения в моторной активности: если в начале года детей с высоким уровнем данного вида было 24%, со средним – 43,5%, низким – 32,5%, то в конце года высокого уровня достигли 31% школьников, среднего – 32%, детей с низким уровнем – 17%.

Динамика творческой активности детей на уроках изобразительной деятельности также положительная (рис. 3).

Итак, исходя из результатов исследования, можно заключить, что специально организованная работа с использованием технологий (определение образовательного маршрута, создание ситуаций с использованием сенсорных систем обучающегося, развитие умений находить знания, создание творческой работы или проекта, самопрезентация творческого продукта) положительно повлияла на развитие коммуникативного, интеллектуального видов активности. Использование технологии организации индивидуального маршрута на основе диагностики, создание творческих проектов способствовали развитию моторной активности детей.

Однако среди школьников по-прежнему есть дети, у которых активность остается на низком уровне. На такой результат могли повлиять различные факторы, например наследственный и педагогический. Так, врожденные свойства, такие как особенности центральной нервной системы, тип высшей нервной деятельности, могут повлиять на темп, качество, характер деятельности детей. К педагогическому фактору можно отнести обучаемость, возможности личности, условия воспитания, количество посещения уроков и т.п. Большинство современных исследователей интеллектуального, коммуникативного, психомоторного видов активности и условий их развития придерживаются мнения, что влияние всех перечисленных выше факторов на развитие активности очень велико.

Результаты проведенного исследования показывают, что активность у младших школьников имеет разный уровень развития. Недостаточно развитая активность

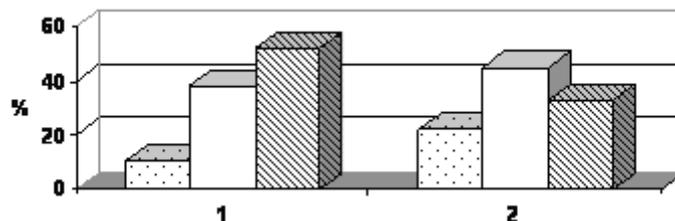


Рис. 1. Общие показатели развития интеллектуальной активности:  
1 – в начале исследования; 2 – в конце исследования;  
■ – высокий; □ – средний; ▨ – низкий

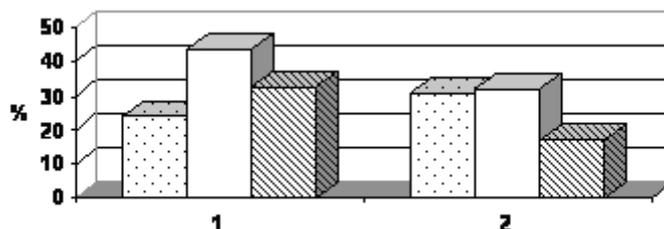


Рис. 2. Общие показатели развития моторной активности:  
1 – в начале исследования; 2 – в конце исследования;  
■ – высокий; □ – средний; ▨ – низкий

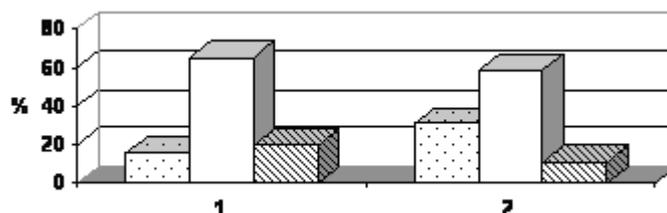


Рис. 3. Общие показатели развития творческой активности:  
1 – в начале исследования; 2 – в конце исследования;  
■ – высокий; □ – средний; ▨ – низкий

имеет негативные последствия, поэтому ее необходимо развивать в специально созданных условиях. В процессе развития активности мы учитывали физиологические, психологические особенности детей и, используя наиболее эффективные технологии, методы и приемы в изобразительной деятельности, старались максимально

развивать коммуникативный, моторный и творческий виды активности младших школьников. Предложенные технологии развития активности в изобразительной деятельности, как показали результаты исследования, эффективны и в дальнейшем могут использоваться в общеобразовательных школах.

### Литература

1. Бандурка Т.Н. Полиmodalность восприятия в обучении: Как раздвинуть границы познания. Иркутск: Оттиск, 2005. 204 с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. С. 479–480.
3. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1991. № 6. С. 3–11.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. С. 401.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
6. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. Ярославль: Академия развития, 1996. С. 54.
7. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М., 1966. С. 241.

FORMATION OF AKTIVITI IN TNE PROCESS OF PICTORIAL AKTIVITI OF PUPILS IN PRIMARI SCHOOL  
Vorontcosova E.G. (Angarsk)

**Summary.** We consider activity, approaches to the notion of activity, kinds of activity. The formation of activity in fine art of pupils in primary school is suggested to the accounting of activity approach and to support of personality-oriented model of education.

**Key words:** activity approach; personality; personality-oriented model of education.

## РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Ю.В. Лебедева (Новосибирск)

**Аннотация.** Обосновывается необходимость особой работы с детьми, направленной на развитие способности к эмоциональной отзывчивости как социальной эмоции. Описана программа развития эмоциональной отзывчивости и результаты ее апробации в дошкольном детстве. Развитие эмоциональной отзывчивости рассматривается как средство предупреждения отклоняющегося поведения у подростков.

**Ключевые слова:** «эмоциональная отзывчивость»; программа развития эмоциональной отзывчивости; социальные эмоции; отклоняющееся поведение детей и подростков.

К социальным эмоциям обычно относят такие, в которых актуализируется эмоциональное отношение, имеющее значение не только лично для человека, но и для других людей [5]. К социальным эмоциям (чувствам) относят эмпатию, симпатию, аттракцию, переживание любви, ревности, сорадование и т.д. С нашей точки зрения, эмоциональная отзывчивость представляет собой особый вид социальных эмоций, особенности которого еще недостаточно выявлены.

Проблема специфики развития и воспитания способности к эмоциональной отзывчивости рассматривается в ряде работ А.В. Запорожца, П.М. Якобсона, А. Лэнгле, С.Л. Рубинштейна и др. Вместе с тем это явление до сих пор является недостаточно исследованным, что побудило нас к изучению процесса ее развития, определения границ (уровней) сформированности данной способности у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста, понимания ее роли в развитии личности.

В психологии обычно исследуют такое явление, как эмпатия. Однако мы склонны выделять эмоциональную отзывчивость как особое, отличное от эмпатии явление, которое характеризуется наличием эмоционального отклика на состояния другого человека и сопровождается чувствованием (а не пониманием) этих состояний и желанием оказать помощь и поддержку.

Понятие «эмоциональная отзывчивость» впервые встречается в работах Н.А. Корниенко, В.Н. Мясищева, А.В. Запорожца, А.Д. Кошелевой, П.М. Якобсона, С.Л. Рубинштейна и др. Но необходимо отметить, что в данное понятие вкладывалось разное содержание.

Н.А. Корниенко рассматривает эмоциональную отзывчивость как *эмоциональный отклик* на переживания окружающего, являющуюся одним из компонентов эмоционально-нравственного развития личности [3].

По мнению В.Н. Мясищева, чуткость (отзывчивость) – это не просто тонкая восприимчивость, а восприимчивость в отношении к человеку, его трудностям и страданиям. Она основана на выраженно-положительном отношении к человеку [4. С. 165].

В работе А.Д. Кошелевой эмоциональная отзывчивость рассматривается как развитие у ребенка спо-

собности понимать другого человека, развитие у него эмоций сопереживания и сочувствия [6. С. 176]. По мнению автора, наличие данной способности оказывает влияние на отношение к людям, на поведение человека, на личность в целом.

П.М. Якобсон понятие «эмоциональная отзывчивость» отождествляет с «переживаниями», «эмоциональной восприимчивостью» и говорит о значении глубоких переживаний, которые меняют внутренний облик ребенка, подростка, когда они носят действенный характер, проявляются в действиях, становятся движущей силой поступков [7. С. 46]. Автор наиболее полно говорит о таком выделенном нами компоненте структуры эмоциональной отзывчивости, как *активно-деятельностное начало* (в виде поступка), которое считается неотъемлемой частью проявления эмоциональной отзывчивости.

Выделение эмоциональной отзывчивости как особой социальной эмоции основано на исследованиях А.В. Запорожца. Автор выделяет основной критерий развития у ребенка способности к эмоциональной отзывчивости, наличие эмоционального отклика в форме содействия или же его отсутствие, как существенного показателя отзывчивости ребенка к сверстнику [5].

На основе изучения ряда работ можно сделать вывод, что эмоциональная отзывчивость представляет особую форму переживания избирательного отношения человека к окружающим событиям и выражается в способности в процессе субъект-субъектного взаимодействия эмоционально-позитивно откликаться на состояния другого человека в форме содействия.

Способность эмоционально отзываться на переживания человека и оказывать помощь определяется нами как неотъемлемая часть развития личности в целом, это позволяет нам утверждать, что данная способность не развивается вне развития личности.

В современном обществе, наполненном ненавистью, насилием, безразличием, поиском действенных методов профилактики отклонений в поведении несовершеннолетних занимаются не только криминологи, но также педагоги, психологи и социальные педагоги. Поскольку самым уязвимым местом в личности ребенка является эмоциональная сфера, негативное влияние со стороны

окружающей среды не пройдет незаметно для ребенка. По нашему мнению, развитие эмоциональной отзывчивости в дошкольном возрасте с помощью специально организованной деятельности может выступать как возможное средство предотвращения различного рода «отклонений» в поведении ребенка.

В настоящее время причины, последствия и методы психокоррекции отклоняющегося поведения становятся объектом пристального внимания педагогов, психологов, социологов и представителей других гуманитарных наук. Причины формирования отклоняющегося поведения – «родом из детства», поэтому дошкольный и младший школьный возраст – благоприятный период для психопрофилактической и психокоррекционной работы с детьми, направленной на устранение глубокого внутреннего конфликта. Под влиянием социальной среды, семейных взаимоотношений, в контексте индивидуальных особенностей личности ребенка его отношение к окружающему миру, к людям и к самому себе начинает складываться еще в дошкольном возрасте.

Одной из важных причин формирования девиантного поведения, на наш взгляд, является низкий уровень способности к эмоциональной отзывчивости.

По нашему мнению, для развития способности к эмоциональной отзывчивости наиболее благоприятным является возраст 3–5 лет, поскольку, если исходить из возрастно-психологической характеристики детей, он является сензитивным периодом для эмоционального развития ребенка. Поэтому необходимо начинать работу по становлению эмоциональной отзывчивости именно в этом возрасте.

Рассмотрим связь уровня развития эмоциональной отзывчивости и проявления «отклонений» в поведении детей младшего школьного и подросткового возраста. Для группы подростков с делинквентным поведением характерны такие правонарушения, как кража (ст. 158 УК РФ); грабеж (ст. 161); умышленное причинение тяжкого вреда здоровью (ст. 111); умышленное причинение средней тяжести вреда здоровью (ст. 112); неправомерное завладение автомобилем или иным транспортным средством без цели хищения (ст. 166). Младшие школьники, обследованные нами в период нахождения в Центре временного содержания, проявляли следующие «отклонения» в поведении: беспризорничество; систематическое непосещение занятий в школе; нарушение общественного порядка; употребление алкоголя и курение; токсикомания и др.

Сопоставительный анализ выраженности эмоциональной отзывчивости в группе подростков с делинквентным поведением, младших школьников с отклонениями в поведении; эстрадной группе «Тутти-Фрутти»; группе детей Театра моды и пластики; школьников 10-го класса дал следующие результаты: в группе подростков с делинквентным поведением высокий уровень эмоциональной отзывчивости составил 10% от общего числа (20 чел.) испытуемых; в группе детей Театра моды

и пластики – 47% от общего числа (19 чел.); в эстрадной группе «Тутти-Фрутти» – 40% от общего числа (20 чел.); в группе школьников 10-го класса – 39% от общего числа (23 чел.); в группе младших школьников с «отклонениями» в поведении – 15% от общего числа (20 чел.) испытуемых.

В то же время на основе использования методики СОП (склонность к отклонениям в поведении, автор А.Н. Орёл) [2. С. 141] были получены следующие результаты: подростки с делинквентным поведением показали высокий уровень склонности к отклонениям в поведении по шкалам: склонность к преодолению норм и правил – 25%; склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению – 30%; склонность к агрессии и насилию – 35%; склонность к делинквентному поведению – 35%.

У младших школьников с «отклонениями» в поведении высокий уровень по данной методике обнаружен в отношении склонности к преодолению норм и правил – 30%; к самоповреждающему и саморазрушающему поведению – 25%; склонности к агрессии и насилию – 25%; склонности к делинквентному поведению – 25%.

От этих данных существенно отличаются результаты в группах «творческих» детей и учащихся 10-го класса. Например, у детей *Театра моды и пластики* не выявлено склонности к отклоняющемуся поведению ни по одной из шкал. Дети *эстрадной группы «Тутти-Фрутти»* обнаружили высокий уровень по шкалам склонности к агрессии и насилию – 20% и склонность к преодолению норм и правил – 45%. Агрессивное поведение у некоторых детей в период прохождения трех этапов конкурсного отбора в эстрадную группу объясняется высокой активностью каждого участника проекта и желанием войти в состав группы «любимым» способом. Нарушение норм и правил наблюдалось на первом этапе конкурса, и проявлялось это в отношении других участников и организаторов проекта (непринятие требований и условий конкурса).

*Подростки 10-го класса* показали высокий уровень только по шкале склонности к преодолению норм и правил – 21%.

Сравнительный анализ полученных результатов показывает, что для подростков с делинквентным поведением и младших школьников с отклонениями в поведении характерны как низкий уровень эмоциональной отзывчивости, так и высокий уровень склонности к отклоняющемуся поведению и высокий уровень агрессии.

Несомненно, наши данные свидетельствуют о том, что несформированность эмоциональной отзывчивости является важным фактором появления и развития девиантного поведения, которое по-разному проявляется на разных возрастных этапах. Эти данные обуславливают также необходимость специальной работы, направленной на ее развитие уже в дошкольном возрасте как наиболее сензитивном в этом отношении.

Нами была разработана и апробирована программа развития эмоциональной отзывчивости для детей дошкольного возраста (3–5 лет.) Эксперимент по внедрению осуществлялся на базе детского сада № 221 Заельцовского района г. Новосибирска (ДОУ работает по программе «Детство», разработанной коллективом преподавателей кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург).

В основе программы лежат положения, согласно которым деятельность должна быть субъективно интересной ребенку, осуществляться в смыслозначимых коммуникациях со взрослыми (педагогом и родителями) и сверстниками, иметь принципиально поисковый, активный и развивающий характер.

Программа предполагает решение нескольких групп задач:

- задачи, направленные на развитие у ребенка способности к эмоциональной отзывчивости по отношению к различным сферам окружающей действительности;
- задачи направленные на развитие у детей экспрессивной функции общения: умения адекватно для понимания другими выражать свои эмоции и считывать эмоции других;
- задачи, направленные на осознание ребенком своего отношения к переживаемым событиям.

Обозначенные задачи включены во все виды детской деятельности: игровую, речевую, художественную и т.д.

Эмоциональная отзывчивость проявляется в том, что ребенок обретает способность различать по мимике, жестам разные эмоциональные состояния других людей, у него появляется желание выражать свои впечатления от мультфильмов, театральных постановок, книг, музыки; появляется умение адекватно выражать свои переживания в разных формах и разными средствами, речь приобретает эмоциональную выразительность (самостоятельно выбирает средство, с помощью которого ему в данный момент захотелось выразить свои чувства), ребенок активно содействует и сопереживает героям произведений, выражает интерес к особенностям жизни различных живых существ, испытывает радость от общения с ними.

Развитие эмоциональной отзывчивости предъявляет особые требования к форме организации детской деятельности. Эта деятельность должна быть: совместной (ребенка и взрослого объединяют общие переживания по поводу увиденного или услышанного); самостоятельной (ребенок потенциально может проявить свою самостоятельность, взрослый же организует для этого необходимые условия); привлекательной для ребенка (он переживает удовольствие от ее осуществления).

Возможность актуализировать совместные переживания возникает в условиях разнообразных экскурсий (в театр, в парк, в зоопарк, на выставку картин, по городу и т.д.); чтения детям художественных произведений, рассказывания сказок, рассказов; во время просмотра представлений в театре, в цирке, в кинотеатре и т.д.;

прослушивания музыкальных произведений; в беседах о поступках и отношениях людей, художественных героев; в различных сюжетно-ролевых играх.

Создавая условия для развития эмоциональной отзывчивости, необходимо обращать особое внимание на развивающую среду. Здесь важно учитывать следующие моменты: среда должна быть мобильно организована; должна содержать в себе новизну, актуализирующую у ребенка разнообразные эмоциональные впечатления (постоянно обновляться и пополняться игрушками, новыми книгами); среда должна быть организована таким образом, чтобы ее содержание выступало в качестве средства создания единого эмоционального пространства для детей и взрослых; среда должна позволять ребенку осуществлять разные формы активности (игра, отдых, рисование, наблюдение, экспериментирование, подвижные движения, конструирование и т.д.).

Среди требований к воспитателю особенно важны такие, как «живое» общение, в котором проявляются подлинные качества личности педагога (в том числе его способность к эмоциональной отзывчивости); актуализирование субъектности, что позволяет выстраивать с детьми субъект-субъектное общение [1].

Важным требованием к реализации программы является актуализация у ребенка способов выражения и управления своими эмоциями, они должны иметь инструментальный характер и опираться на объективные потребности и возможности ребенка. Другими словами, данные способы должны помочь ребенку освоить некоторый инструментарий отношений с другими людьми, а в дальнейшем – и с самим собой. Деятельность, предлагаемая ребенку должна быть субъективно интересной ему и осуществляться в смыслозначимых коммуникациях со взрослыми (педагогом и родителями) и сверстниками. Деятельность по развитию у детей способности к эмоциональной отзывчивости должна иметь принципиально поисковый, активный и развивающий характер.

В программе выделены следующие принципы психолого-педагогической деятельности: деятельностного подхода; ориентации на возрастные особенности; индивидуального подхода; высокой вариативности; уместности; полифункциональности; особого участия взрослого, где взрослому отводится особая роль: он должен выступать в данной деятельности и как партнер по совместной деятельности, и как культурный образец, и как культурный агент. Поведение взрослого выступает как эталон, дающий ребенку возможность узнать и освоить культурные образцы (например, чтение художественной литературы, просмотр спектаклей, фильмов и т.п.). Высокие требования предъявляются к отбору содержания, вызывающего эмоциональный отклик в душе ребенка: оно должно соответствовать возрастным особенностям эмоциональной сферы детей, а также, что особенно важно, индивидуальным предпочтениям ребенка, его восприимчивости и впечатлительности.

Апробация программы осуществлялась в течение 2 лет (2003–2005 гг.) на базе ДООУ г. Новосибирска. Психологическая диагностика уровня развития эмоциональной отзывчивости в начале и в конце исследования показала,

что у детей экспериментальной группы наблюдаются более значительные качественные изменения по сравнению с результатами в контрольной группе детей (данные обрабатывались с помощью критерия  $\phi$  Фишера).

Динамика развития эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста (3–5 лет), %

Группы	Выделенные уровни развития эмоциональной отзывчивости у дошкольников											
	«До» развивающего эксперимента, %			«После» развивающего эксперимента, %			Критерий $\phi$ – Фишера			Уровень значимости		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Экспериментальная группа n = 17	35,2	47	17,6	5,8	47	47	2,247	0	1,851	0,05	–	0,1
Контрольная группа n = 17	47	47	5,8	41,1	47	11,7	0,352	0	0,617	–	–	–

В экспериментальной группе количество детей с низким уровнем сократилось на 28%; количество детей со средним уровнем увеличилось на 19,5%, с высоким – на 8,5%.

В контрольной группе количество детей с низким уровнем сократилось на 16,8%; количество детей со средним уровнем увеличилось на 18,9%; с высоким – на 2,1%.

По окончании проведения развивающего эксперимента в экспериментальной группе поведение детей

значительно отличалось от проведения в начале исследования. У детей наблюдается проявление чувства долга, способность оказывать помощь другому, распознавать эмоциональные состояния другого, проявлять заботу по отношению к сверстникам.

Эти данные свидетельствуют, что развитие эмоциональной отзывчивости на ранних этапах онтогенеза может выступать как одно из условий предупреждения отклонений в поведении в подростковом и младшем школьном возрасте.

#### Литература

1. Большунова Н.Я. Условия и средства развития субъектности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2007. 50 с.
2. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: Учеб. пособие для вузов. М.: Сфера, 2004. 191 с.
3. Корниенко Н.А. Психологические основы эмоционально-нравственного развития личности / Под ред. Г.В. Залевского. Новосибирск, 1996. 379 с.
4. Мясцев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. Москва: Ин-т практической психологии; Воронеж: Модек, 1995. 356 с.
5. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М.: Педагогика, 1986. 176 с.
6. Эмоциональное развитие дошкольника / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др.; под ред. А.Д. Кошелевой. М.: Просвещение, 1985. 176 с.
7. Якобсон П.М. Почему надо воспитывать чувства детей. М.: Просвещение, 1964. 201 с.

DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL EMPATHY, AS MEANS OF THE PREVENTION OF JUVENILES DEFLECTING BEHAVIOR IS CONSIDERED

Lebedeva J.V. (Novosibirsk)

**Summary.** It's offered in this article the definition of emotional empathy. There is a necessity of special work, which is concerned to the development of the ability for emotional empathy and social emotions. There is a program of the development of emotional empathy and results its approbation. It's stressed a special importance of the adult's role in the processes of contact with a child, where the child is active participant of activity. Also the development of the emotional empathy, as means of the prevention of juveniles deflecting behavior is considered.

**Key words:** emotional empathy; a pre-school age child; a program of the development of the emotional empathy.

# СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

## ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ МИРОВ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СИБИРСКИХ И ЕВРОПЕЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В.И. Кабрин, В.В. Мацута, Е.М. Березина (Томск)

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект 09-06-00395а)*

**Аннотация.** С помощью современных проективных методов проанализированы особенности коммуникативных миров и ценностных ориентаций студентов лечебного факультета Сибирского государственного медицинского университета и студентов второго медицинского факультета Карлова университета (Прага).

**Ключевые слова:** коммуникативный мир личности; транскоммуникативное образовательное пространство; компетентность и потенциал достижений личности; ценностные ориентации студентов.

Необходимость соответствия образовательного пространства России стандартам мирового образовательного сообщества, сформулированным в Болонском соглашении, предъявляет особые требования к формированию личностных и коммуникативных качеств, ориентированных на создание максимальных условий для самореализации на основе минимума качественных знаний. Речь идет о характеристиках личности с высоким инновационным потенциалом, а именно о способности к инициативному поиску новых знаний и их творческому применению в нестандартной ситуации, умении ставить и решать новые профессиональные задачи, а также о развитии творческой коммуникации и конструктивном влиянии на профессиональное сообщество, самостоятельное изучение и внедрение профессиональных новшеств.

Многие европейские университеты, например Норвежский университет науки и технологии, Университет Элборга в Дании, Университет Твенте в Голландии, Карлов университет в Чехии, уже наполняют образовательный процесс новым содержанием, изменяя качество образования – оно включает компетенции, содержащие фундаментальные и технические знания, способности применения междисциплинарного подхода к анализу ситуаций и решению проблем, способности к проектированию, способности к эффективной коммуникации, в том числе с представителями разных культур.

Для современного глобализирующегося мира характерны такие процессы, как *интенсификация коммуникативных процессов в сфере современной науки, образования, искусства и высоких технологий*, толерантность и открытость социокультурного пространства, трансформация социальных практик на основе принципов коммуникативной онтологии [2, 5, 8, 10].

В поликультурных коммуникативно-образовательных пространствах создаются условия для *самостоятельного конструирования творческих коммуникативных*

*миров, в которых реализуется потенциал достижений человека* (Кабрин В.И., 2007) [3, 6].

Как показывают данные исследований, такие качества личности, как мотивация достижения, развитый интеллект, креативность (Shalley, Zhou, Oldham, 2004), восприимчивость к новизне и способность практически внедрять новаторские идеи и решения (Amabile, 1996, Mumford, Gustafson, 1988), ценности автономии и равноправия, имеют важное значение для современного изменяющегося общества [13–15].

Коммуникативно-образовательный процесс стимулирует и готовит оформление *плюралистического коммуникативного мира личности*, образованного ее ценностями и отношениями, создающими уникальное многомерное смысловое пространство внутреннего мира человека (Кабрин В.И., 2005), где каждый аспект, будучи включенным в многомерное целое, не теряет своей аутентичности, автономии, самодостаточности и делает человека способным находить комфортную и конгруэнтную позицию в сложных, неопределенных и противоречивых ситуациях, сохраняя активный и творческий потенциал достижений [4].

В настоящее время назрела острая необходимость анализировать *общество не как безликую интерактивную массу или коммуникативные сети, а рассматривать его как сложную динамичную, постоянно меняющуюся конфигурацию коммуникативных миров отдельных сообществ, вплоть до коммуникативных миров каждой отдельной личности*.

*Коммуникативный мир личности* – это система свободных и избирательных коммуникативных отношений, в которых образуется оптимальное соотношение децентрализованности и централизованности личности, обеспечивающее её гармоничную самореализацию. Он служит основанием инновационной активности и инициативы. На основе этих процессов человек в коммуникативном мире персонализируется, персонифицируется на че-

тырех уровнях самоорганизации личности – интра-, экстра-, интер- и трансперсональном – с помощью соответствующих форм коммуникации [4, 7, 9].

На основании концептуальных положений коммуникативного подхода была разработана **система качественных критериев семантического анализа эмпирических данных проективных методов**. Для каждого уровня выделены характеристики адекватной и неадекватной коммуникации.

1. *На интракоммуникативном уровне*, являющемся первичным, глубинным, диффузным, выделены следующие биполярные показатели.

*Чувство несамодостаточности – тенденция самореализации*: 1) общность, родство, близость, привязанность и теплота; 2) одиночество, брошенность, индифферентность, равнодушие и чуждость по отношению к другим.

*Чувство несамостождественности – тенденция саморазвития*: 1) самостоятельность, рост, изменение и стремление; 2) беспомощность, подавленность, равнодушие к себе, безысходность.

*Ослабленное чувство жизни – первичная жизненная инициатива (децентрация)*: 1) захваченность впечатлениями жизненного процесса, ситуативными переживаниями (чувственная экстраверсия); 2) автоматизм, «бесцветность», скука, безжизненность, вялость.

*Ослабленное чувство себя – первичная концентрация*: 1) принятие самочувствия, состояния внутреннего комфорта-дискомфорта, себя как источника и причину жизни, событий и ситуаций, интернальность переживаний (чувственная интроверсия); 2) нечувствительность к собственным состояниям, ощущениям и переживаниям, ослабленное диффузное переживание себя как источника собственной жизни, событий и ситуаций.

2. *На экстракоммуникативном уровне*, являющемся экспансивным, ситуативно определенным, эксплицитным, экстрактивным, выделены следующие характеристики.

*Общение*: 1) внимание к процессу, динамика в контактах и отношениях, диалогичное понимание другого, влияние, способность находить согласие и встраиваться в жизненные процессы; 2) отстраненность, концентрация на себе и собственных переживаниях в процессе коммуникации, пренебрежение к обстоятельствам.

*Сознание*: 1) внимание к событиям, идеям, понятиям, концепциям, ценностям; рефлексивное восприятие себя, партнера, ситуации; 2) нигилизм, отрицание важности происходящего, девальвация убеждений, защитная рационализация.

*Ресурсы*: 1) внимание к способностям, склонностям, возможностям, тенденциям и притязаниям; конструктивная оценка особенностей, достоинств и слабостей; 2) противоречивая оценка своих способностей, возможностей, притязаний, преувеличение собственных достоинств, отрицание слабостей.

*Среда*: 1) оценка особенностей и возможностей предметов, субъектов, преград окружения, внешней

позиции и положения в среде; 2) несформированность и неопределенность позиции в отношении внешнего мира, трудности адаптации к внешним требованиям и нормам.

3. *На интеркоммуникативном уровне*, где осуществляется интеракция, воплощение себя в жизненном мире, выделены следующие характеристики.

*Спонтанность*: 1) непосредственность (непредсказуемость), легкость проявлений во взаимоотношениях, раскованность, непринужденность, игривость и живость; 2) вязкость мышления, ригидность восприятия, неконгруэнтность.

*Сенситивность*: 1) чувствительность к проблемам взаимоотношений, сочувствие, сопереживание другому; 2) эмоциональная тупость, индифферентность, заторможенность, игнорирование.

*Аутентичность*: 1) самобытность, внутреннее обаяние, оригинальность, естественность в проявлении своей сути; 2) демонстративность, рисовка, оригинальность, «работа на публику», маска, искусственность, фальшивость, лицемерие.

*Ответственность*: 1) отзывчивость и принятие на себя заботы о другом, помощь, альтруизм в поступках, интернальность; 2) замкнутость, эгоизм, избегание ответственности, закрытость от проблемных ситуаций.

4. *На транскомуникативном уровне*, где происходит преодоление наличных ограничений на основе пиковых переживаний (транскомуникация), выделены следующие характеристики.

*Пиковые переживания*: катарсис, импринтинг, инсайт, экстаз.

*Катарсис*: 1) освобождение от страха, готовность к новому опыту, впечатлениям, очищающее потрясение, открытость к общению с другими; восприятие другого как актуального партнера, встреча с которым обогащает; 2) уход в ретроспективу, закрытость от партнеров, страх перед неожиданным удивлением, бегство из ситуации «здесь и сейчас» в воспоминания о том, что предшествовало актуальной ситуации.

*Импринтинг*: 1) выход за рамки инерции безразличия, эгоцентризма, равнодушия, восстановление естественной восприимчивости к миру, способности интересоваться, восхищаться другими; развитие интуиции, впечатлительности, проницательности, рождение сокровенных и интимных переживаний; 2) уход в себя, рассказы самому себе о своих состояниях, в том числе физиологических, «страусиная позиция», заикленность на собственных переживаниях, безразличие к миру другого, к ситуациям и событиям, узость и одномерность восприятия.

*Экстаз*: 1) переполненность яркими сильными впечатлениями и желание поделиться с другими, мотивация на самовыражение; экспансия в общении и способность захватить в сферу своих интересов партнера; сверхвыразительность, готовность выразить невыразимое; способность к экспромту, эпатажу, готовность к экс-

тремальному общению; 2) растворение в ситуации, вынужденность контакта, позиция жертвы, пассивное ожидание, манипулятивное поведение в целом.

*Инсайт:* 1) свободный полет мыслей, озарение, открытие нового, ясномыслие, креативный подъем, принятие нестандартных решений, вдохновение, просветленное состояние сознания; состояние единения с партнером, взаимное обновленное восприятие; выход за пределы себя прежнего в новую творческую коммуникацию, открытие харизматичности, магнетической притягательности; 2) уход в прожектёрство, разговоры о мечтах, планах, фантазиях, надеждах, нежелание меняться и видеть новое в партнере, чувство отдаленности от партнера, скучная стереотипность решений и беспочвенность проектов.

*Устойчивость:* 1) стойкость во внешних и внутренних связях, прочность, стабильность и надежность в ответственных ситуациях, формирование гибкой позиции в различных сферах жизни; 2) консерватизм и косность мышления, восприятия, беспринципность и ненадежность, ветренность, суетливость, дезорганизованность.

*Свобода:* 1) открытость, ориентация на разные возможности, желание самораскрытия и самореализации, творческая импровизация в общении, юмор в восприятии и преодолении неудач, свободная трансформация слабого в сильное, грубого в изящное и т.п.; 2) оторванность от реального партнера, ситуации, события, уход в грезы; произвол и деструкция, вседозволенность и распушенность, расторможенность и невозможность собраться.

*Интеграция:* 1) причастность к событиям, ситуациям, приверженность общим ценностям, преданность, чувство собственного предназначения и призвания, принятие противоречий жизненного процесса; 2) фанатичная самоотверженность, поработченность, всецелая поглощенность идеями, партнером, ситуацией, событием; чувство собственной ничтожности в сравнении с масштабностью происходящего; дезинтеграция, отстраненность, диффузное восприятие, спутанность намерений и склонность к обострению противоречий и в целом поляризации различных аспектов жизни.

Коммуникативно-образовательный процесс может осуществляться, а также формировать коммуникативные миры его участников на каждом из этих уровней. Изучение коммуникативных миров российских и европейских студентов, вовлеченных в сходные формы деятельности и имеющих разнообразные ценности и мотивации, позволило выявить общую картину коммуникативного мира такой общности, как мировое сообщество студентов (*Invisible college*), а также определить основные тенденции и значимые факторы развития его ментально-коммуникативного пространства.

Исследование было направлено на описание особенностей коммуникативно-образовательных пространств студентов, которые уже успешны в реализации внутренних ресурсов в соответствии с задачами современного

меняющегося мира, и участников российского образовательного пространства, находящегося в процессе трансформации. Респондентами стали 30 студентов второго медицинского факультета Карлова университета Праги и 48 студентов лечебного факультета Сибирского государственного медицинского университета.

В состав методического комплекса, позволяющего исследовать коммуникативные миры студентов, вошли проективные методики: адаптированный Д.А. Лентьевым вариант метода мотивационной индукции Ж. Нюттена, методика «Картина мира» (Г. Рид), метод моделирования коммуникативных миров (В.И. Кабрин) [7, 11, 12]. Этот методический комплекс дает возможность вовлечь респондентов в ситуацию самоанализа своего жизненного мира, поскольку данные методики актуализируют ценность коммуникативного мира и свободного смысловорчества.

Сравнение по *t*-критерию Стьюдента позволило выявить особенности коммуникативных миров студентов разных национальностей, обучающихся в Праге, и российских студентов, обучающихся в Томске, а также определить основные различия в мотивации достижения и творческом потенциале участников разных образовательных систем (табл. 1, 2).

Важной мотивационной составляющей студентов пражского вуза является стремление быть оцененными другими: они ждут от своего окружения признания, уважения своих способностей, желают признания в значимой для них группе. Они стремятся к психологическому самосохранению – стремятся обеспечить внутреннее равновесие, устойчивость, психологическое благополучие, опасаются, что их планы не сбудутся и они подвергнутся критике со стороны других людей.

Это согласуется с тем, что чешские студенты более критично относятся к себе, ориентированы на саморазвитие и самореализацию. В образе мира они представляют себя более активными, динамичными, ощущают себя более свободными.

У чехов выше вектор роста в партнерах по качествам, эквивалентным личности респондента (ВРпл). Данный показатель является «вектором субъективной перспективы отношений», интегрируя субъективное пространство и время коммуникативного мира личности и указывая на стабилизацию межличностных отношений и формирование представлений о своих партнерах по общению. Значение этого показателя также указывает на положительную трансформацию представлений чешских студентов о собственных личных качествах как партнеров по общению.

Показатель «центрация в партнерах» (ЦП) характеризует избирательность общения: чем больше централизованных отношений, тем более информационно насыщенным и развивающим является общение. Студенты Карлова университета характеризуют свое общение как интересное, насыщенное, они общаются с другими людьми так, как им нравится. Умение общаться

Показатели ценностных ориентаций и коммуникативных миров, которые преобладают у студентов пражского университета (отличия по t-критерию Стьюдента)

Показатели	Среднее томских студентов	Среднее пражских студентов	t-критерий	Степень свободы	Уровень достоверности, p
<i>Метод мотивационной индукции</i>					
Психологическое самосохранение	0,157	5,433	-11,71	66	0,000
Саморазвитие личное	2,578	5,366	-5,14	66	0,000
Ожидание чего-то от других	0,473	1,200	-2,32	66	0,023
Трансцендентальные ценности	0,052	3,566	-7,17	66	0,000
Активность в игре, отдыхе	0,552	2,100	-2,38	66	0,020
<i>Проективный тест «Картина мира»</i>					
Децентрация	0,264	0,666	-3,46	62	0,000
Активность	0,294	0,766	-4,21	62	0,000
Динамичность	0,176	0,666	-4,52	62	0,000
Критическое отношение к себе	0,000	0,200	-2,86	62	0,005
Самореализация	0,441	0,800	-3,10	62	0,002
Саморазвитие	0,441	0,766	-2,75	62	0,007
Свобода	0,323	0,600	-2,27	62	0,026
<i>Метод моделирования коммуникативных миров</i>					
ВРпл (вектор роста в партнерах по качествам, эквивалентным личности респондента)	1,000	3,833	-2,7092	66	0,008
ЦП (центрация в партнерах)	0,180	0,466	-3,1030	66	0,002
ЦЛ (центрация в партнерах, относящаяся к личности респондента)	0,032	0,323	-2,9323	66	0,004
ВСи (вербализация стресса в интересах)	1,421	2,400	-2,5548	66	0,012
ВТП (вербализация транса в партнерах, относящаяся к личности партнера)	0,736	1,566	-2,2633	66	0,026

Показатели ценностных ориентаций и коммуникативных миров, преобладающие у студентов томского вуза (отличия по t-критерию Стьюдента)

Показатели	Среднее томских студентов	Среднее пражских студентов	t-критерий	Степень свободы	Уровень достоверности, p
1	2	3	4	5	6
<i>Метод мотивационной индукции</i>					
Способности	2,236	1,000	4,57	66	0,000
Саморазвитие в учебе	2,026	0,266	7,90	66	0,000
Активность в целом	2,973	1,000	5,65	66	0,000
Учебная деятельность	2,342	0,300	8,70	66	0,000
Ожидание от других привязанности и любви	1,552	0,533	3,68	66	0,000
Цели, формулируемые для других	2,815	0,033	9,04	66	0,000
Активность в познавательной деятельности	0,815	0,133	3,82	66	0,000
Познание профессиональное	1,026	0,000	5,33	66	0,000
<i>Проективная методика «Картина мира»</i>					
Негатив	0,323	0,066	2,64	62	0,010
Деструкция	0,323	0,066	2,64	62	0,010
Потребительство	0,823	0,233	5,77	62	0,000
Пассивность	0,705	0,133	5,54	62	0,000
Стагичность	0,823	0,233	5,77	62	0,000
Покорность	0,676	0,133	5,16	62	0,000
Ригидность	0,470	0,000	5,08	62	0,000
Критическое отношение к миру	0,500	0,200	2,58	62	0,012
Зависимость	0,617	0,300	2,63	62	0,010

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5	6
Несамодостаточность	0,272	0,033	2,70	61	0,008
Несамотождественность	0,235	0,000	2,99	62	0,003
Сенситивность	0,852	0,200	6,81	62	0,000
<i>Метод моделирования коммуникативных миров</i>					
ППи (позитивные переживания в интересах)	4,775	3,413	2,71	66	0,008
НПил (негативные переживания в интересах, относящиеся к личности респондента)	0,788	-0,565	3,97	66	0,000
НПп (негативные переживания в партнерах)	0,505	-0,450	5,97	66	0,000
ДП (дистанцирование в партнерах)	0,824	0,530	3,20	66	0,002
ВТи (вербализация транс в интересах)	4,526	2,866	3,76	66	0,000
ВСТп (вербализация стресс-транса в партнерах)	0,500	0,066	2,86	66	0,005
ВТСп (вербализация транс-стресса в партнерах)	0,526	0,000	3,34	66	0,001

с разными людьми помогает решать проблемы в учебе, им важно услышать мнение других людей, и они имеют возможность общаться с иностранцами, что расширяет их кругозор, восприятие других культур и развивает толерантность. То есть общение чешских студентов основано на избирательности и взаимности, которые являются основными характеристиками эффективности и значимости коммуникативного процесса.

Также у студентов Карлова университета достоверно выше показатель «центрация в партнерах личная» (ЦПл), что говорит о стремлении чешских студентов к уединению, духовному, ценностному и рефлексивному общению. Этот результат согласуется и с результатом, полученным по методу мотивационной индукции Ж. Нюттена: у студентов Карлова университета более выражено присутствие трансцендентальных ценностей в структуре мотивации.

Более высокие, чем у томских студентов, показатели «вербализация стресса в интересах» (ВСи) и «вербализация транс в партнерах» (ВТП) указывают на то, что общение чешских студентов, являясь насыщенным, проблематизированным и рефлексивным, ведет к саморазвитию и характеризует коммуникативный процесс как экстракоммуникативный.

Мотивами деятельности у томских студентов является учебная деятельность, которую они определяют как развивающую и относящуюся к профессионализации.

Преобладание значений по шкале «ожидание от других привязанности и любви» у томских студентов говорит о нехватке эмоционального тепла и заботы. Студенты, получающие образование в Томске, как и пражские студенты, являются приезжими из других малых городов, сел, в которых совершенно другой уклад жизни. Но томские студенты в отличие от пражских студентов острее переживают смену места жительства, отрыв от домашнего очага.

В образе мира у томских студентов преобладают деструктивные, негативные настроения, они более сенситивны. У томских студентов выражена потребительская позиция и критическое отношение к миру, они демонстрируют зависимую жизненную позицию, ригид-

ность, пассивно принимают данность и не стремятся изменить ситуацию, предпочитая ожидать, что изменения произойдут сами по себе. Ощущение несамотождественности и несамодостаточности у томичей не приводит к стремлению к саморазвитию и самореализации.

У томских студентов коммуникативный мир более размытый, диффузный, нерелексированный. Количество дистантных отношений в партнерах (ДП) у них выше, т.е. общение носит импульсивный и диффузный характер. В целом томские студенты характеризуют свой коммуникативный мир более позитивно, чем пражские студенты, они удовлетворены своими интересами и проблемами, о чем говорят значения показателей «позитивные переживания в интересах» (ППи) и «вербализация транс в партнерах» (ВТП). Однако в отношении личного (референтного) коммуникативного мира они высказываются негативно, на что указывает значение показателя «негативные переживания в интересах личное», и также негативно оценивают свое отношение к партнерам, о чем говорит значение показателя «негативные переживания в партнерах». Таким образом, томские студенты ощущают неудовлетворенность личными интересами и партнерами. Это подтверждает то, что поверхностное общение на уровне контакта не приводит к стремлению развиваться и реализовываться, а ведет к неудовлетворенности и стагнации.

Также на неоформившееся отношение к своему коммуникативному миру указывают показатели «вербализация стресс-транса в партнерах» (ВСТп) и «вербализация транс-стресса в партнерах» (ВТСп). Данные характеристики коммуникативного мира показывают, что общение у томичей находится на интракоммуникативном уровне. На этом уровне реализуются эгоистические стремления существования за счет других людей.

Таким образом, в коммуникативных мирах томских студентов преобладает импульсивное общение, в котором еще не сформирован контекст межличностного взаимодействия и которое включает непреднамеренную, непосредственную, неконтролируемую передачу или обмен стремлениями, мыслями, планами, чувствами.

Для коммуникативных миров пражских студентов характерно ролевое проблемное общение, которое, являясь продуктивным, предполагает многообразные переструктурирования в многомерных семантических отображениях, а стабилизация межличностного отношения требует интеграции указанных процессов на основе относительно устойчивых и эмоционально значимых

семантических доминант и связана с концептуализацией представлений о себе и партнере [5].

Таким образом, результаты пилотажного исследования, представленные в данной статье, указывают на достаточно острую проблему развития ментально-коммуникативной культуры студентов в образовательном пространстве вуза и студенческого города.

### Литература

1. Абакумова Н.Н., Малкова И.Ю. Компетентный подход в образовании: организация и диагностика. Томск: ТГУ, 2007. 368 с.
2. Большаков В.Ю. Процесс глобализации // Россия: Планетарные процессы / Под ред. В.Ю. Большакова. СПб., 2002. 752 с.
3. Глобализация и моделирование социальной динамики: Сб. ст. / Э.Р. Григорьян, М.А. Сафонова, М.А. Мунтян. М.: Институт социальных наук, 2001. 237 с.
4. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М.: Смысл, 2005. 248 с.
5. Кабрин В.И. Транскомуникативный подход как постметодология современной психологии // Вестник Томского государственного университета. 2005. № 286. С. 15–20.
6. Кабрин В.И. Ноэтический потенциал человека как перспектива антропологической психологии // Сибирский психологический журнал. 2007. № 26. С. 8–15.
7. Кабрин В.И. Транскомуникация и личностное развитие. Томск: Изд-во ТГУ, 1992. 256 с.
8. Карпухин О.И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения // Социологические исследования. 2000. № 3. С. 124–129.
9. Малкова И.Ю. Становление субъекта инновационной практики: антропологический потенциал проектирования // Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 63–65.
10. Многоликая глобализация / Под ред. П. Бергера, С. Хантингтона. М.: Аспект-Пресс, 2004. 379 с.
11. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. 608 с.
12. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии. СПб., 2001. 416 с.
13. Amabile T.M., Schatzel E.A., Moneta G.B., Kramer S.J. Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support // The Leadership Quarterly. 2004. № 15 (1). P. 5–32.
14. Mumford M.D., Gustafson S.B. Creativity Syndrome: Integration, application, and innovation // Psychological Bulletin. 1988. № 103. P. 27–43.
15. Shalley C., Zhou J., Oldman G. The effects of personal and contextual characteristics on creativity: Where should we go from here? // J. of Management. 2004. № 30 (6). P. 933–958.

RESEARCH OF THE COMMUNICATIVE WORLDS AND VALUABLE ORIENTATIONS OF THE SIBERIAN AND EUROPEAN STUDENTS  
Kabrin V.I., Matsuta V.V., Berezina E.M. (Tomsk)

**Summary.** By means of modern projective methods features of the communicative worlds and valuable orientations of students of the Siberian state medical university and students of medical faculty of Karlov University (Prague) are investigated and analyzed.

**Key words:** communicative world of the person; transcommunicative educational space; competence and potential of achievements of the person; valuable orientations of students.

## ТРАНСКОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПУТЕШЕСТВЕННИКА

А.В. Черданцева (Чита)

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (грант № 09-06-90725 – моб\_ст.)*

**Аннотация.** Обсуждаются особенности самоактуализации, локуса контроля, транскоммуникативного потенциала личности человека в связи с вовлеченностью в туристические путешествия, приводятся результаты исследования.

**Ключевые слова:** туристическое путешествие; самоактуализация; транскоммуникативный потенциал личности.

Современный человек, расширяя свой кругозор, обеспечивая различные виды компетентности (коммуникативную, профессиональную), часто оказывается в ситуации путешествия. Стремительно меняется и место туризма в обществе и в жизни человека, стимулируя интерес к нему, в том числе и в науке. Наибольшие успехи в вопросе изучения туризма достигнуты в экономике, психологические исследования туризма не являются распространенными. Все это диктует необходимость более глубокого изучения феномена туристического путешествия и феномена человека как туриста.

В контексте системной антропологической психологии, направления психологической науки, развиваемой учеными В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцевой, Э.В. Галажинским и др., «внутренний мир» человека предстает перед нами как возможность развития, самореализации, закономерного усложнения и самопорождения многомерной психологической системы – человека [3]. Важно понять, какие функции в процессе этого развития выполняет туристическое путешествие, поскольку опыт показывает, что туризм – неоднозначное, многомерное явление. Туристическое путешествие, открывая новые пространства для человека, безусловно, обеспечивает приращение знаний человека о мире, но связано ли оно со значимыми характеристиками личности, такими как уровень самоактуализации, локус контроля, обеспечивающими творческое развитие человека и самозменение? Можем ли мы говорить о туризме в связи с развитием и самореализацией личности?

Важой стороной существования личности является коммуникация [1]. Возможности человеческого взаимодействия как пространства ее личностного роста и позитивных изменений обсуждаются в концепции транскоммуникации В.И. Кабрина [2]. Коммуникация – это не простая передача сообщений (информации), это порождение нового пространства взаимодействия разнопорядковых миров субъектов. Пространство коммуникаций между людьми выступает условием открытости человека миру (природы, культуры, социума). Туризм предполагает коммуникации с представителями иной культуры, ресурсы которых необходимо понять и оценить [4].

Учитывая вышесказанное, нами было проведено исследование характеристик самореализации, интерналь-

ности и транскоммуникативного потенциала личности человека как участника туристического путешествия. Для проверки данного предположения нами было проведено исследование людей с различной степенью вовлеченности в туризм. Выборка составила 203 человека, возраст респондентов от 17 до 52 лет, из них 30 мужчин и 173 женщины. Исследование включало два этапа. На первом этапе методом анкетирования выявлялись особенности вовлеченности респондента в туристические путешествия, такие как частота путешествий, их география, цели. В результате анкетирования было выявлено, что 85 человек (41,87%) из общей выборки очень редко совершают туристические поездки, они были отнесены к группе «Редко путешествующие». Вторая группа названа нами «Путешествующие время от времени», их 66 человек (32,51%). В данную группу вошли те респонденты, которые путешествуют не чаще чем один раз в год. В третью группу («Активные путешественники») вошли респонденты, совершающие туристические поездки один раз в год и чаще. Общее количество человек в данной группе 52 (25,62%). Характерной особенностью данной группы является география путешествий, включающая не только поездки в пределах края и Российской Федерации, но также поездки за рубеж.

Изучение личностных характеристик человека как участника путешествия осуществлялось нами на втором этапе. Для определения интернальности нами использована методика «Локус контроля» Е.Г. Ксенофонтовой, параметры самоактуализации определялись при помощи Самоактуализационного теста (САТ), адаптированного Е.Ю. Алешиной, Л.Я. Гозманом, М.В. Загикой, М. Крозом. Изучение транскоммуникативного потенциала производилось при помощи методики ММКМ В.И. Кабрина (экспресс-анализ). Далее для полученных данных был применен метод факторного анализа с последующим преобразованием факторного пространства Varimax с целью выявления скрытых тенденций, которые недоступны открытому наблюдению. При обработке данных использовалась программа Statistica 6.0. Каждая из групп подвергалась факторному анализу по всем выделенным нами переменным. В качестве значимых признавались корреляции со значением больше  $\pm 0,70$ .

Структура факторов в первой группе выглядит таким образом: 1 – Внутренний локус контроля (доля объясни-

мой дисперсии 15,9%); 2 – Тенденция самоактуализации (доля объяснимой дисперсии 13,1%); 3 – К-транс во внутреннем и внешнем пространстве К-мира личности (доля объяснимой дисперсии 9,7%); четвертый фактор представлен одной переменной «Интернальность в межличностном общении» (доля объяснимой дисперсии 6,7%).

Во второй группе факторы распределены так: 1 – Тенденция самоактуализации (доля объяснимой дисперсии 14,9%); 2 – Внутренний локус контроля (доля объяснимой дисперсии 13,9%); 3 – К-стресс во внутреннем пространстве К-мира (доля объяснимой дисперсии 8,7%); 4 – К-транс во внешнем пространстве К-мира личности (доля объяснимой дисперсии 8,4%).

В третьей группе факторы названы нами так: 1 – Внутренний локус контроля личности (доля объяснимой дисперсии 16,0%); 2 – Тенденция самоактуализации (доля объяснимой дисперсии 16,1%); третий фактор представлен одной переменной «Интернальность в профессиональной деятельности» (доля объяснимой дисперсии 8,2%); вес переменных по четвертому фактору незначительный, что не позволяет их проинтерпретировать должным образом (доля объяснимой дисперсии 7,7%).

В группе путешественников время от времени наиболее важным фактором является тенденция самоактуализации, характеристика «Внутренний локус контроля» на втором месте. Третий и четвертый факторы представлены характеристиками транскомуникативного потенциала личности, при этом внутреннее пространство коммуникации характеризуется тенденцией к К-стрессу, а внешнее – к К-транс.

В группе активных путешественников и редко путешествующих наблюдается совпадение факторов 1 и 2 («Внутренний локус контроля» и «Тенденция самоактуализации» соответственно), что не подтверждает предположение о различиях в группах по данным характеристикам. В группе редко путешествующих выделяется также однонаправленная положительная

тенденция во внутреннем и внешнем пространстве К-мира личности (преобладание К-транса). Для группы активно путешествующих в качестве третьего фактора можно выделить тенденцию внутреннего локуса контроля в профессиональной деятельности, для группы редко путешествующих – в межличностном общении.

Выводы:

1. Наиболее показательными характеристиками образа мира человека в зависимости от степени его вовлеченности в туризм являются характеристики самоактуализации и особенности транскомуникативного потенциала личности.

2. Существенные отличия по данным параметрам определены в группе путешественников время от времени. Для них характерны преобладание ценностей самореализации, а также разнонаправленные тенденции в пространстве внутреннего и внешнего коммуникативного мира (преобладание стресс-тенденций во внутреннем коммуникативном пространстве, а транс-тенденций – во внешнем). В.И. Кабрин трактует К-стресс как проявление экзистенциальной тревоги, актуализацию тенденций личностной определенности, а К-транс – экзистенциальной решимости и личностного роста [2]. Для активных путешественников показатели транскомуникативного потенциала личности незначимы, а тенденции самоактуализации и интернальность не отличаются принципиально от этих особенностей у редко путешествующих людей.

Таким образом, нами показано, что вовлеченность в путешествия оказывается положительно связанной с психологическими конструктами, которые обеспечивают развитие и личностный рост человека тогда, когда путешествия совершаются с определенной периодичностью (нередко и нечасто). При этом значимым психологическим условием совершения путешествия являются наличие значимых переживаний и трудностей в структуре внутреннего коммуникативного пространства и реализация возможностей личностного роста во внешнем коммуникативном пространстве.

## Литература

1. Екинцев В.И., Соболева М.А. Психология понимания человека человеком: взаимодействие и организация знаний. Чита, 2008.
2. Кабрин В.И. Ментальная структура и динамика коммуникативного мира личности: методология, методы, эмпирические исследования: Учеб.-метод. пособие. Томск, 2002.
3. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2009.
4. Ходжабагианц Т.Г. Динамические характеристики ментального пространства человека и их проявление в процессе вхождения в инокультурную среду: Дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2007.

TRANSCOMMUNICATION POTENTIAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF TRAVELER  
Chyerdantseva A.V. (Chita)

**Summary.** We discuss the results of the research, the features of self-activation, locus of control, transcommunication potential of the human person in connection with involvement in tourist travel.

**Key words:** Tourist travel; self-activation; transcommunication potential of the individual.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ МЕНЕДЖЕРА

И.В. Ивенских, Т.М. Хрусталева (Пермь)

**Аннотация.** Рассматривается психологический аспект социальной одаренности менеджера. Анализируются теоретические взгляды на проблему способностей, профессиональных качеств менеджера и социальной одаренности. Представлен вариант модели социальной одаренности менеджера.

**Ключевые слова:** социальная одаренность менеджера; социальный интеллект; креативность; социальная мотивация; коммуникативно-организаторские способности; социально-коммуникативная компетентность; свойства личности.

Сегодня в экономической, социально-политической, информационно-технической сферах современного общества происходят глобальные изменения. Они требуют изменения качеств отдельной личности, её развития. Однако развитие личности в достаточно сложных социальных условиях не всегда происходит гармонично и обеспечивает успешную адаптацию индивида в социуме. Появляется потребность в людях, обладающих высоким уровнем социальной одаренности, способных эффективно управлять другими людьми. Это, в свою очередь, обеспечивает их конкурентное преимущество перед другими.

Представление социальной (коммуникативной, организаторской, лидерской, педагогической) одаренности как самостоятельного вида связано, с одной стороны, с существованием различных видов жизнедеятельности человека (познание, общение, труд – по Б.Г. Ананьеву) и выделением в связи с этим общей и специальной одаренности, с другой стороны, со стремлением человека к успеху в профессиях типа «человек – человек» (по Е.А. Климову) и поиском основных составляющих, путей и способов его достижения [11].

Согласно анализу источников СМИ современный рынок труда представлен широким разнообразием управленческих должностей (менеджер по рекламе, менеджер по работе с клиентами, менеджер по продажам, офис-менеджер и т.д.). Однако условия и требования реальной деятельности, впрочем, как и профессиональные качества специалиста, не всегда соответствуют занимаемой им должности и обеспечивают успешность человека в данной деятельности. Складывается впечатление, что сегодня слово «менеджер» чаще всего выступает в роли «фоновой приставки» для множества появившихся и ранее существовавших должностных обязанностей, хотя по существу менеджмент – это самостоятельная профессиональная отрасль, требующая подготовки и отбора специалистов.

В психологическом словаре менеджмент определяется как управление социально-экономическими процессами на уровне организации. Менеджер – профессионал в области управления предприятием, знающий основы управления, обладающий навыками и умениями организации профессиональной деятельности группы людей, деловой лидер производственного коллектива [6].

Особый интерес для психологии представляют личностные и профессиональные качества менеджера,

обеспечивающие эффективность выполнения данной деятельности. Обзор психологической литературы указывает на достаточно обширный спектр данных качеств в работах А.Л. Журавлева, И.И. Иголевиц, Б.Б. Коссова, А.В. Карпова, Р. Стогдилла, Л.И. Уманского и т.д. [7, 8]. При этом среди всего разнообразия управленческих качеств ядром личности менеджера являются, прежде всего, способности как мера соответствия свойств личности требованиям деятельности.

Б.М. Теплов [9] выделил три признака способностей: во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности (многих деятельностей); в-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, умениям, навыкам, которые уже выработаны у данного человека.

В дополнение к признакам способностей, предложенных Б.М. Тепловым, В.С. Мерлин [4] добавляет еще два. Первый – продуктивные индивидуально-своеобразные приемы и способы работы; второй – в качестве способностей могут выступать и свойства индивидуума, и свойства личности. Свойства личности как способности определяют наиболее обобщенные отношения личности.

Все эти признаки необходимо учитывать и при анализе способностей менеджера. А.В. Карпов [8] отмечает, что главными факторами эффективности деятельности менеджера выступают специфические управленческие способности. Не только эффективность, но даже сама возможность реализации управленческих функций зависит от того, обладает или нет человек такого рода способностями.

Однако состав управленческих способностей очень широк. Ими являются не только свойства, которые имеют профессиональную специфику, но и многие иные – собственно личностные качества руководителя. Поэтому вопрос об управленческих способностях часто обсуждается в связи с проблемой *общей структуры личности руководителя*, а иногда – и подменяется ею. Это наиболее характерная особенность современных взглядов на управленческие способности. В результате такого подхода перечни управленческих способностей

оказываются весьма обширными; они включают очень разные по степени обобщенности и характеру свойства психики и личности.

Из вышесказанного следует, что общая структура управленческих способностей основана на взаимодополнительном использовании двух критериев – функционально-деятельностного и структурно-психологического [8].

В итоге выделяются три основных категории качеств, которые являются либо непосредственно управленческими способностями, либо опосредованно реализуют функции способностей.

Первую категорию качеств составляют характеристики личности менеджера, его профессиональных знаний и умений, которые являются факторами успешности управленческой деятельности и, следовательно, выступают в функции способностей к ней: менеджерские характеристики (возраст, пол, культурно-образовательный уровень, социально-экономический статус) и личностные качества (по Р. Стогдиллу – доминантность, уверенность, эмоциональная стабильность, креативность, стремления к достижениям, ответственность, независимость, общительность).

Вторая категория управленческих способностей включает две подгруппы способностей:

1) *общеуправленческие* способности (по Л.И. Уманскому – психологическая избирательность, практический психологический ум, психологический такт, общественная энергичность, требовательность, критичность, склонность к организаторской деятельности);

2) способности более локального характера (способность к целеполаганию, прогнозированию, планированию, принятию управленческих решений, коммуникативные способности, мотивирующие способности, способности контроля).

Третья категория управленческих способностей отражает принятое в психологии разделение способностей на общие (интеллект, креативность, обучаемость, рефлексивность, активность, саморегуляция) и специальные (развитие основных психических процессов) [6].

Е.И. Власова [3] полагает, что социально одаренный субъект несет в себе способности двоякого рода. С одной стороны, это те психологические особенности, которые отличают одаренных людей в целом независимо от типа одаренности (креативность, трудолюбие и увлеченность, широкие познавательные интересы и эрудированность, целеустремленность и настойчивость, экономичность и простота решений, высокая скорость протекания психических процессов и развитый интеллект). С другой стороны, это способности, которые появились у социально одаренного субъекта вследствие специфического опыта активности в различных видах деятельности социального характера. Прежде всего, это способности к социальной перцепции и экспрессии, просоциальному поведению, высокий уровень развития социального интеллекта и контроля. В личностной структуре социально

одаренного индивида особое место должны занимать способность сопереживать другому человеку (эмпатия), гибко реагировать на изменения его эмоционального состояния.

По Д.В. Ушакову [10], социальная одаренность – одаренность в сфере лидерства и социальных взаимодействий. Она представляет собой сложный сплав когнитивных компонентов (общий академический интеллект, практический интеллект, социальный интеллект) и некогнитивных факторов (темперамент, личностные особенности – способность к сопереживанию, оптимизм, высокая активность, экстраверсия, справедливость, способность к принятию решений в условиях неопределенности, независимость и вместе с тем ориентация на групповые ценности, воля как твердость в реализации намерений).

Как видим, состав профессионально важных качеств менеджера и социальной одаренности достаточно неоднороден и многозначен, требует оптимального решения, более четкого разведения компонентов и эмпирического обоснования. На сегодняшний момент эмпирические исследования социальной одаренности в качестве самостоятельного феномена проводились в рамках педагогической деятельности в работах Н.А. Аминова [1] и Т.М. Хрустальной [11] как исследование педагогической одаренности школьников и учителя. Социальная одаренность менеджера изучена менее, имеются в основном теоретические представления. Поэтому в исследовании феномена социальной одаренности менеджера мы ставим перед собой две задачи:

1) определить модель социальной одаренности, её структурные составляющие;

2) осуществить эмпирическую проверку представленной модели социальной одаренности.

Мы рассматриваем социальную одаренность как предпосылку развития управленческих способностей, потенциальную возможность достижения успеха в сфере деятельности типа «человек – человек». Это, в свою очередь, позволяет вывести феномен «социальной одаренности» за пределы исключительно управленческой деятельности. Мы же останавливаем свое внимание на деятельности менеджера в силу востребованности данной профессии в современном обществе.

Модель (структура) социальной одаренности строится нами на основе модели одаренности, разработанной американским специалистом в области обучения одаренных детей Дж. Рензулли [11]. В мировой психологии эта модель часто называется теорией трех колец, поскольку концепция описывает одаренность как взаимодействие трех групп человеческих качеств: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень; высокой увлеченности (мотивация) выполняемой задачей и высокого уровня креативности. Эту триаду Дж. Рензулли представляет в виде трех взаимно пересекающихся окружностей. Пересечение всех трех компонентов при достаточно высоком уровне их развития дает каче-

ственное своеобразие ярко выраженных способностей, которым и отличается одаренная личность.

Мы предполагаем, что социальная одаренность (исходя из теории Дж. Рензулли и специфики вида одаренности) включает пять оптимальных составляющих: социальный интеллект, креативность, социальная мотивация, коммуникативно-организаторские способности и эмоционально-волевые черты личности. В целом модель социальной одаренности представлена нами как ядро личности менеджера.

Под социальным интеллектом мы понимаем интегральную интеллектуальную способность, определяющую успешность общения и социально-психологической адаптации, способность прогнозировать как свое собственное, так и поведение других людей в различных областях человеческой жизнедеятельности, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по невербальной и вербальной экспрессии. Такое понимание пересекается с позицией Дж. Гилфорда и Е.С. Алешиной, однако в их исследованиях речь идет о социальном интеллекте как когнитивной способности человека без указания его профессиональной направленности. В русле управленческой деятельности особенности интеллекта рассматривает А.В. Карпов, определяя интеллект менеджера одновременно как *социальный* (по предмету приложения) и как *практический* (по условиям и содержанию социально-направленной деятельности). Практический интеллект – те интеллектуальные свойства, которые, складываясь под влиянием управленческой деятельности, сами затем оказывают на нее определяющее воздействие.

Многие психологи в исследованиях одаренности (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Д.В. Ушаков) подчеркивают особую роль «творческой» для любого вида деятельности. Поэтому в рамках социальной одаренности креативность является одним из компонентов и выступает как оригинальность мышления, способность принимать решения в нестандартных ситуациях взаимодействия. Дж. Гилфорд [5] выделил шесть параметров креативности: 1) способность к обнаружению и постановке проблем; 2) способность к генерированию большого числа идей; 3) гибкость; 4) оригинальность; 5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали; 6) способность к анализу и синтезу. Э.П. Торренс [5] среди параметров креативности выделяет легкость, гибкость, оригинальность и точность. В рамках управленческой деятельности менеджеру приходится постоянно сталкиваться с ситуациями, каждая из которых требует достаточно быстрого, гибкого, оригинального и точного решения с использованием операций синтеза и анализа.

Исходя из анализа системы «мотивация – способности», мы пришли к выводу, что «инициирующим» элементом в этой системе является мотивация. Именно мотивация определяет процесс развития и формирования способностей. В рамках социальной одаренности

данный компонент представлен социальной мотивацией и включает в себя направленность на взаимодействие (на людей) и потребность в достижении успеха в данном взаимодействии, так как именно успех является одним из критериев одаренной личности.

Коммуникативно-организаторские способности выделены в самостоятельный компонент, поскольку сама по себе управленческая деятельность строится на процессах организации и конструктивной коммуникации.

Также нами выделены эмоционально-волевые черты личности: ответственность, высокий самоконтроль, общительность, смелость (уверенность), эмпатия, доминантность. Данные черты личности обеспечивают устойчивое отношение к социальному взаимодействию и управлению. При этом состав черт не является исчерпывающим, однако можно считать его достаточным и профессионально значимым для деятельности менеджера, исходя из вышеуказанных теоретических представлений в работах Е.И. Власовой, А.В. Карпова, Д.В. Ушакова [3, 8, 10]. По отношению к остальным компонентам социальной одаренности выделенные черты носят гибкий характер, в зависимости от условий и факторов развития личности и социальной одаренности указанные эмоционально-волевые черты личности могут в различном качественном и количественном соотношении дополнять тот или иной компонент социальной одаренности.

Результатом социальной одаренности является формирование социально-коммуникативной компетентности, так как компетентность – это проявление социальной одаренности в деятельности. Социально-коммуникативную компетентность мы рассматриваем как интегративное качество человека, которое соединяет в себе ценностное понимание социальной действительности, категориальные конкретные социальные знания в качестве руководства к действию, субъективную способность к самоопределению (В.М. Масленникова) [2].

Графически модель социальной одаренности представлена на рис. 1.

Как видно из рисунка, выделенные компоненты (социальный интеллект, креативность, социальная мотивация, коммуникативно-организаторские способности, эмоционально-волевые черты личности) вносят определенный вклад в социальную одаренность, но не исчерпывают её сущности. В то же время социальная одаренность, вбирая в себя указанные выше компоненты, не исчерпывает их, подразумевая, что креативность, мотивация и интеллект являются наиболее универсальными компонентами успеха в разных сферах деятельности, а коммуникативно-организаторские способности и эмоционально-волевые черты личности, базируясь на социальной одаренности, развиваются и обогащаются в процессе дальнейшей профессиональной управленческой деятельности. Модель социальной одаренности представлена нами на личностном уровне.

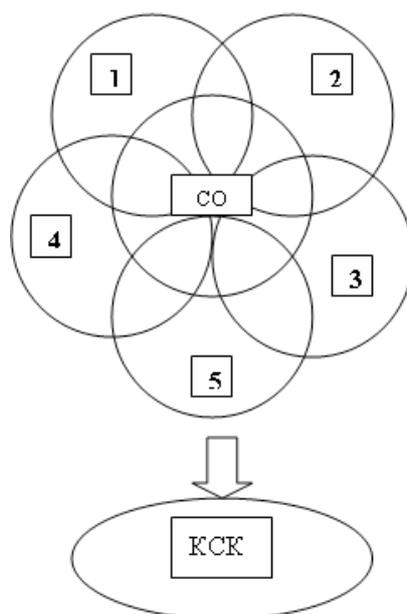


Рис. 1. Модель социальной одаренности: 1 – социальный интеллект; 2 – креативность; 3 – социальная мотивация; 4 – коммуникативно-организаторские способности; 5 – эмоционально-волевые черты; КСК – социально-коммуникативная компетентность; СО – социальная одаренность

Таким образом, социальная одаренность – целостное качественно, своеобразное сочетание когнитивных и личностных особенностей индивида, обеспечивающее успешное установление зрелых, конструктивных взаимоотношений с другими людьми, являющееся предпосылкой развития управленческих способностей. В состав данного образования входят пять компонентов – социальный интеллект, креативность, коммуникативно-организаторские способности, социальная мотивация и эмоционально-волевые черты личности (ответственность, высокий самоконтроль, общительность, смелость (уверенность), эмпатия, доминантность). Результатом формирования социальной одаренности является социально-коммуникативная компетентность.

Данная модель является теоретическим представлением, которое требует эмпирического обоснования. Соответственно, цель второго этапа исследования – эмпирическая проверка модели социальной одаренности. Исследование проводится нами на базе ГОУ ВПО ГУ-ВШЭ (г. Пермь). Экспериментальную выборку составляют студенты старших курсов факультета менеджмента 21–22 лет, из них 83% испытуемых на период исследования занимают должность соответствующей специальности в различных компаниях и организациях города. В условиях финансового кризиса и его последствий

данный процент можно рассматривать как показатель успешности студентов-менеджеров в профессиональной деятельности, поскольку в русле массовых сокращений работников работодатель оставляет должность за успешным менеджером. Кроме того, выборка интересна тем, что позволяет исключить из эксперимента менеджеров, не имеющих специального образования и не связанных с управленческой деятельностью, так как на сегодня слово «менеджер» чаще является дополнением к названию профессии, а не её сутью.

Мы полагаем, что данное эмпирическое исследование позволит представить пакет диагностических методик для выявления социально одаренных людей на разных этапах возрастного развития и профессионального становления. Оно является интересным с точки зрения профессионального отбора и формирования будущих профессиональных качеств на основе эмпирической модели социальной одаренности. Формируя качества личности в рамках модели социальной одаренности на более ранних возрастных этапах (сегодня при ГУ-ВШЭ существует лицей, где идет специальная подготовка), мы сможем спрогнозировать и предоставить большую успешность и конкурентоспособность будущему специалисту в рамках профессий типа «человек – человек», в нашем случае профессии менеджера.

#### Литература

1. Аминов Н.А. Модельные характеристики способностей и одаренности учителя // Способности: К 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова. Дубна: Феникс, 1997. С. 289–184.
2. Байков Ю.Н., Егоров Д.Е. Диагностика социальной компетентности: Результаты апробации диагностического комплекса // Журнал прикладной психологии. 2002. № 6. С. 12–24.

3. Власова Е.И. Ключевые проблемы и перспективы исследования социальной одаренности. Режим доступа: [http://sputnik.master-telecom.ru/biblioteka/07\\_or\\_0204/or\\_0204\\_04.doc](http://sputnik.master-telecom.ru/biblioteka/07_or_0204/or_0204_04.doc)
4. Вяткин Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. Пермь, 2000. 179 с.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. 368 с.
6. Еникеев М.И. Энциклопедия: Общая и социальная психология. М.: ПРИОР, 2002. 560 с.
7. Иоголевич И.И. Особенности индивидуальности студентов менеджеров // Вопросы психологии. 2005. № 3. С. 97–106.
8. Карпов А.В. Психология менеджмента. М.: Гардарики, 2005. 584 с.
9. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. С. 9–20.
10. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., 2004. С. 11–28.
11. Хрусталева Т.М. Психология педагогической одаренности. Пермь, 2003. 163 с.

## PSYCHOLOGICAL RESEARCH ON SOCIAL GIFTEDNESS IN A FUTURE MANAGER

Ivenskikh I.V., Khrustaleva T.M. (Perm)

**Summary.** The article describes the psychological aspect of social giftedness in a manager. It first focuses on the importance of studying social giftedness. It deals with theoretical aspects of the problem of abilities and professional qualities of a manager, and their social giftedness. It presents a pattern of social giftedness in a manager and the concept of social giftedness. In conclusion it addresses the selection of respondents for empirical justification and practical significance of the research.

**Key words:** social giftedness in a manager; social; intellect; creativity social motivation; managerial communication; skills social-communicative; competence personality traits.

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЖЕНЩИН ИЗ НЕПОЛНЫХ РОДИТЕЛЬСКИХ СЕМЕЙ О ЛИЦАХ ПРОТИВОПОЛОЖНОГО ПОЛА

Л.В. Аргентова (Кемерово)

**Аннотация.** Анализируется содержание представлений, конструируемых группами не состоящих и состоящих в браке женщин 35–59 лет из полных и неполных родительских семей вдов, одиноких матерей и находящихся в разводе женщин о лицах противоположного пола и обективированы значимые групповые различия между ними.

**Ключевые слова:** социальные представления; лица противоположного пола; неполная семья вдовы, находящейся в разводе женщины, одинокой матери; ментальный диссонанс неполноты семьи.

Актуальность поднимаемой нами проблемы обусловлена тем, что в настоящее время в РФ (как и во всем христианском мире) имеет место рост числа неполных семей. По разным оценкам, примерно каждый третий ребенок в нашей стране воспитывается в неполной семье. Подрастающие в таких семьях дети, выполняя свои матримониальные функции, создают проблемы в социализации уже своих детей, в обеспечении преемственности поколений [2]. Изучение того, какие представления о мужчинах доминируют у женщин, сформировавшихся в неполных родительских семьях разного типа, позволяет приблизиться к более полному пониманию проблем, возникающих в отношениях между женщиной и мужчиной – как в семье, так и за ее пределами. При всей своей важности эта проблема остается практически не изученной.

Как правило, определяющим признаком неполной семьи является отсутствие супружеской пары, а чаще всего подразумевается семья «мать – ребенок (дети)» [1]. На самом же деле существует качественное различие между неполными семьями, которое обычно упускают исследователи семьи. Неполные семьи одинокой матери, разведённой женщины и вдовы – это существенно отличающиеся семьи с точки зрения тяжести переживания ситуации неполноты семьи матерью и ребенком, отношения к ним социума, характера взаимоотношений матери с ребёнком, величины ментального диссонанса переживания ситуации неполноты семьи матерью и ребенком и передачи ребенку представлений о лицах противоположного пола и опыта семейной жизни, что имеет последствия, ближние и отдаленные, для личной жизни воспитывающихся в них детей.

Исходя из актуальности поднимаемой проблемы, была сформулирована цель исследования, которая состояла в раскрытии содержания представлений женщин из неполных родительских семей разного типа о лицах противоположного пола и выявлении особенностей содержания этих представлений.

Проведенные предварительные исследования позволили сформулировать гипотезу исследования: дети, вырастающие в типологически различных неполных семьях, по-разному переживают диссонанс ситуации неполноты семьи. Этот диссонанс может выступать в качестве фактора, обуславливающего особенности фор-

мирующихся представлений о лицах противоположного пола, которые закладываются у девочек и девушек в период воспитания в семье, но могут заявлять о себе в гораздо более зрелом возрасте, определяя облик семейной жизни и сексуального поведения женщин.

Тот факт, что семья оказывает огромное влияние на будущую личную жизнь ребенка, ни у кого не вызывает сомнения. Различия связаны с объяснением механизмов влияния и последствий влияния семьи на будущую личную жизнь ребенка психологами различных психологических ориентаций.

Для нашего исследования представлений женщин из неполных родительских семей о лицах противоположного пола полезными в качестве методологического основания оказались *теория социальных представлений*, разработанная школой С. Московичи и ее сторонниками (Московичи С., 1984, 1987, 1988; Абрик Ж.-К., 1984; Вагнер В., 1995, 1996; Дуаз У., 1986, 1994; Жоделе Д., 1989; Шомбар де Лёв М.-Ж., Маркова И., 1996; Андреева Г.М., 1997; Емельянова Т.П., 1987, 2004; Донцов А.И., 1987; Якимова Е.В., 1996, 1999 и др.) и *транскомуникативная теория* В.И. Кабрина (2003).

*Социальные представления*, согласно теории социальных представлений, – это убеждения, разделяемые определенным кругом людей: они могут выражать ту или иную степень консенсуса, при этом выполняют стабилизирующую функцию в обществе [4–6]. Специфика социальных представлений в ее отношениях с миром двояка: они «обуславливают опыт», события и людей, с которыми соприкасаются, и «предписывают», что и как именно надлежит мыслить.

Согласно концепции социальных представлений С. Московичи, семья (родители) в ходе взаимодействия с ребенком конструирует у него образ социального мира, закладывает ребенку тип его интерпретации, устанавливая уровни доверия к источникам информации, определяя санкции к несогласным и меру допустимой толерантности к ним, включая, таким образом, личность в общество и в коллективную мыслительную среду [4, 6]. Предписательность социальных представлений, т.е. их способность «навязывать себя с неистребимой силой», связана с когнитивной организацией человека и с социально-культурной традицией.

Вслед за С. Московичи можно согласиться с тем, что семья в определенном смысле может быть рассмотрена как своеобразное поле объективизации социальных представлений людей. В то же время социальные представления выступают и как эффективный индикатор произошедших или грядущих изменений в интересующей нас сфере человеческого бытия. Реальная семья строит свое бытие, исходя и из социальных представлений о лицах противоположного пола. Фиксирование первых половых ролей в семье задает определенный рисунок взаимодействий с лицами своего и противоположного пола. Согласно П. Бергеру и Т. Лукману (1996) семья выступает как первая группа принадлежности со своими собственными ценностями, транслирует нормы и ценности своей семьи и общества. Эти два вида норм могут находиться друг с другом в согласии, но могут и противоречить друг другу, даже вступать в конфликт. От того, как сложатся отношения между этими двумя типами норм, зависит складывающийся стиль поведения, или – шире – стиль жизни [6].

Другим теоретическим подходом, на который мы опирались в своем исследовании, является *транс-коммуникативный подход* отечественного психолога В.И. Кабрина. Согласно его теории каждый человек обладает своим коммуникативным миром, имеющим сложное иерархическое строение, своим образом мира. В неполной семье у ребенка формируется искаженный образ мира, специфический коммуникативный мир, и это искажение будет разным в неполных семьях разного типа особенно на личностном, культурном, «эйдетическом» уровнях, формируя у человека разные степени *свободы* от существующих в обществе традиций, что обуславливает переживание ментального диссонанса ситуации неполноты семьи сначала матерью, а потом и ребенком. Это выражается в негативных оценках матерью лиц противоположного пола. И тогда у женщины, выросшей в неполной семье, возникают проблемы при взаимодействии с другими людьми, она своеобразно «прочитывает», интерпретирует поведение мужчины, не происходит ситуации *встречи*, не возникает единое эйдетическое смыслообразующее пространство и его участники не чувствуют себя принятыми и взаимодополненными друг другом сторонами единого целого [3].

На наш взгляд, проблема состоит в том, что в неполной родительской семье формируются искаженные, специфично-неадекватные представления ребенка о лицах противоположного пола, о семье, нормах семейной жизни. Эти представления достаточно устойчивы и формируют типичные для того или иного типа неполной родительской семьи отношения ребенка с лицами противоположного пола.

Для исследования содержания социальных представлений женщин о лицах противоположного пола использовался **комплекс диагностических методов и методик**, в том числе методика «Мой муж» (на основе Семантического дифференциала), методика «Неза-

конченные предложения» Д. Сакса и Леви, «Психо-биографическая анкета» (авторская), метод экспертных оценок.

Обработка полученных данных проводилась с помощью пакета «STATISTICA». Выявление различий в процентах исследуемых признаков осуществлялось с помощью биномиального критерия; в средних уровнях исследуемых признаков – с помощью Т-критерия Стьюдента. Исследование проводилось в течение 2001–2007 гг.

Общую **выборку** в исследовании составили 228 женщин в возрасте 35–59 лет, жители Кемерово и Кемеровской области, представительницы самых разных сфер деятельности. Выборка формировалась исходя из типов родительских семей респонденток. Из неполных родительских семей, образовавшихся в результате развода, вышли – 32,9% (75 женщин), из семей вдов – 18,0% (41 женщина), из семей одиноких матерей – 14,0% (32 женщины). Контрольную группу составили представительницы полных родительских семей – 35,1% всей выборки (80 человек). Помимо деления выборки, исходя из критерия типа родительской семьи женщины, группы дополнительно дифференцировались по признаку замужество/незамужество женщины.

Выбор в качестве испытуемых женщин данной возрастной группы был продиктован, во-первых, тем, что испытуемые – это женщины с уже сложившимися представлениями; во-вторых, тем, что именно женщины данной возрастной группы и воспитывают в своих неполных семьях эту треть детей, на них ложится наибольшая нагрузка в социализации детей, передаче им жизненного опыта.

### Изложение и обсуждение результатов исследования

Результаты исследования содержания представлений *не состоящих* в браке женщин из неполных родительских семей о лицах противоположного пола, представленные в табл. 1, показали, что:

1. В целом выявлена отрицательная установка не состоящих в браке женщин из всех типов неполных родительских семей к большинству лиц противоположного пола. Положительные варианты завершения предложений наблюдались лишь у 9,1–14,8% респонденток. Но уровень социальной фрустрированности различается в исследуемых группах. Наиболее фрустрированной является группа *дочерей одиноких матерей* (27,5% негативных высказываний о муже), а наименее фрустрированной – группа *дочерей вдов* (11,56% негативных высказываний).

2. Выявлены значимые групповые различия в содержании представлений *не состоящих в браке женщин из неполных родительских семей* вдов, одиноких матерей и находящихся в разводе женщин о лицах противоположного пола.

3. Ядро представлений о лицах противоположного пола исследуемых групп женщин составляют качества,

Представления не состоящих в браке женщин из полных и неполных родительских семей о лицах противоположного пола

Варианты завершения испытуемыми незаконченных предложений	Уровень значимости различий	Тип родительской семьи		Тип неполной родительской семьи		
		Полная	Неполная	Развод	Вдова	Одинокая мать
<i>«Большинство мужчин...»</i>						
Изменяют	0,02	<b>16,4557</b>	<b>7,87401</b>	8,69565	8,33333	4,54545
Пьют	0,07	<b>13,9240</b>	<b>7,87401</b>	8,69565	5,55555	9,09091
Подлые, негодяи	0,06; 0,025	<b>3,79747</b>	<b>9,44881</b>	<b>14,4927</b>	<b>2,77777</b>	4,54545
Обманщики, предатели	0,03; 0,006	3,79747	5,51181	<b>1,44928</b>	<b>8,33333</b>	<b>13,6363</b>
Не нашли себя	0,03	<b>7,59494</b>	<b>2,36220</b>	2,89855	2,77777	0
Инфантильны	0,04	5,06329	3,93700	<b>7,24638</b>	<b>0</b>	0
Иждивенцы	0,03	<b>7,59494</b>	<b>2,36220</b>	1,44928	5,55555	0
Ненадежные	0,06	<b>1,26582</b>	<b>5,51181</b>	5,79710	5,55555	4,54545
Трусливые	0,006	1,26582	3,14960	<b>0</b>	<b>8,33333</b>	4,54545
<i>«Идеалом мужчины для меня является...»</i>						
Герой фильма, худ. литературы	0,07	<b>21,9178</b>	<b>14,1509</b>	15,0943	14,7058	10,5263
Бывший муж	0,01; 0,03	<b>6,84932</b>	<b>17,9245</b>	<b>22,6415</b>	<b>8,82353</b>	<b>21,0526</b>
Отец	0,04; 0,03	<b>12,3287</b>	<b>5,66038</b>	<b>0</b>	<b>17,6470</b>	<b>0</b>
Добрый	0,03	<b>6,84932</b>	<b>1,88679</b>	1,88679	0	5,26316
<i>«Больше всего люблю мужчин, которые...»</i>						
Умные, интеллектуальные	0,05	<b>11,6883</b>	<b>4,65116</b>	4,34783	<b>8,10810</b>	<b>0</b>
Деликатные	0,05	6,49351	4,65116	4,34783	<b>0</b>	<b>13,0434</b>
Ценят женщину	0,05	7,79221	3,10078	<b>0</b>	2,70270	<b>8,69565</b>
Хорошо зарабатывают	0,05; 0,05	<b>7,79221</b>	<b>2,32558</b>	<b>1,44928</b>	2,70270	<b>4,34783</b>
Добрые	0,05; 0,05	<b>1,29870</b>	<b>6,20155</b>	5,79710	<b>8,10810</b>	<b>4,34783</b>
Забьются о семье, детях	0,05	5,19481	3,10078	<b>4,34783</b>	2,70270	<b>0</b>
Щедрые	0,05; 0,05	<b>6,49351</b>	<b>2,32558</b>	1,44928	<b>5,40540</b>	<b>0</b>
Не лгут	0,05	1,29870	3,87597	<b>5,79710</b>	2,70270	<b>0</b>
Понимают женщину	0,05; 0,05	2,59740	3,10078	<b>4,34783</b>	<b>0</b>	<b>4,34783</b>
Без вредных привычек	0,05; 0,05	3,89610	0,77519	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4,34783</b>
Любят свою женщину	0,05; 0,05	<b>0</b>	<b>3,10078</b>	<b>1,44928</b>	2,70270	<b>8,69565</b>
Деловые, целеустремлённые	0,05	0	2,32558	<b>2,89855</b>	2,70270	<b>0</b>
Делают женщину счастливой	0,05	1,29870	1,55039	<b>0</b>	2,70270	<b>4,34783</b>
Остроумны, интересны	0,05; 0,05	<b>0</b>	<b>2,32558</b>	<b>0</b>	<b>5,40540</b>	4,34783
Красивые, видные	0,05	<b>0</b>	<b>1,55039</b>	1,44928	<b>0</b>	<b>4,34783</b>
Веселы, не унывают	0,05; 0,05	0	1,55039	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>8,69565</b>
Я не люблю мужчин	0,05; 0,05	0	1,55039	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>8,69565</b>
<i>«Мне очень не нравится, когда мужчины...»</i>						
Пьют	0,09; 0,01	10,5263	17,4603	<b>16,6666</b>	<b>26,3157</b>	<b>4,54545</b>
Ненадежны	0,02	<b>13,1578</b>	<b>8,73016</b>	9,09091	5,26316	13,6363
Обманывают	0,06	6,57895	9,52381	<b>13,6363</b>	<b>5,26316</b>	<b>4,54545</b>
Не следят за собой		<b>7,89474</b>	<b>3,96825</b>	<b>0</b>	2,63158	<b>4,54545</b>
Жадные		2,63158	3,17460	<b>4,54545</b>	2,63158	<b>0</b>

Примечание. В таблице указаны только те варианты завершения предложений, по которым выявлены значимые различия.

дефицитарные для того или иного типа неполной родительской семьи. Так, ядро представлений о лицах противоположного пола составляют качества, характеризующие мужчину: у дочерей вдов – как опоры, защитника; у дочерей разведенных женщин – как зрелого семьянина, заботящегося о жене и детях; у дочерей одиноких матерей – как человека, любящего женщину и заботящегося о ребенке; у представительниц полных родительских семей – как материального обеспечителя семьи, щедрого по отношению к женщине.

4. Идеалом мужчины представительницы неполных родительских семей одиноких матерей и разведен-

ных женщин значимо чаще считают бывших мужей (1-е место), литературных и киногороев (2-е место), родственников, авторитетных друзей и знакомых, которые в условиях отсутствия отца служат образцом мужчины, наряду с транслируемыми представлениями матери. Очевидно, у этих групп женщин имеет место сожаление по поводу расставания с бывшим мужем, который по прошествии времени и в сравнении с последующими другими мужчинами (а нередко и вообще в их отсутствие в личной жизни женщины) воспринимается уже иначе, и даже как идеал. Никто из исследуемой группы дочерей разведенных женщин и одиноких матерей не назвал сво-

его отца идеалом мужчины. Идеалом мужчины дочери вдов и представительницы полных родительских семей значимо чаще считают своего отца, причем дочери вдов его ставят на первое место в качестве идеала мужчины (как мифического положительного героя), ориентира в восприятии и оценке других, уже реальных мужчин, а представительницы полных родительских семей – на второе место, очевидно ввиду реальной неидеальности отца. Главную роль идеала мужчины у них начинают играть литературные и киногерои.

Результаты исследования содержания представлений *состоящих в браке* женщин из неполных родительских семей о своем муже, представленные в табл. 2, показали, что:

1. Представления о муже состоящих в браке представительниц неполных родительских семей характеризует когнитивная бедность, особенно у представительниц неполных родительских семей одиноких матерей.

*Представления о муже дочерей вдов* отличаются положительными установками, наименьшей по сравнению с представительницами других типов родительских семей критикой в адрес мужа. Процент негативных высказываний составляет всего 11,6%.

*Представления о муже дочерей разведенных женщин* отличаются наибольшей амбивалентностью оценок: от суждений типа «любящий мужчина» до суждений типа: «неудачник», «эгоист». В качестве основных недостатков дочери разведенных женщин значимо чаще атрибутируют мужу равнодушие (3,1% при  $p < 0,05$ ), пьянство (34,4% при  $p < 0,06$ ). Хотели бы иметь роман на стороне 17,8% респонденток данной группы.

*Представления о муже дочерей одиноких матерей* отличаются крайней когнитивной бедностью характеристик, амбивалентностью оценок. Негативные высказывания составляют 27,5%. В качестве основных недостатков дочери одиноких матерей значимо чаще атрибутируют мужу пьянство (40% при  $p < 0,06$ ) и ложь (20% при  $p < 0,06$ ). Хотели бы иметь роман «на стороне» (при этом сохраняя брак) 25% респонденток этой группы – это наибольшее число в сравнении с представительницами других типов родительских семей. Готовность к адюльтеру в ряде случаев у дочерей одиноких матерей может быть следствием неудовлетворенности эмоциональной стороной отношений с мужем в сочетании с желанием сохранить семью, ценность которой для женщин этой группы велика.

Т а б л и ц а 2

Представления *состоящих в браке* женщин из полных и неполных родительских семей о своем муже

Варианты завершения испытуемыми незаконченных предложений	Уровень значимости	Тип родительской семьи		Тип неполной родительской семьи		
		Полная	Неполная	Развод	Вдова	Одинокая мать
<i>«Мой муж...»</i>						
Хороший человек	0,06	<b>23,0769</b>	<b>14,8936</b>	15,625	20	0
Лучше всех		7,69231	10,6383	<b>9,37500</b>	<b>20</b>	<b>0</b>
Любит меня		7,69231	10,6383	<b>6,25000</b>	<b>20</b>	<b>20</b>
Надежный, опора		7,69231	4,25532	<b>6,25</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Неудачник		<b>0</b>	<b>6,38298</b>	<b>9,37500</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<i>«По сравнению с другими мужчинами мой муж...»</i>						
Любящий мужчина	0,09	30,7692	33,3333	<b>39,3939</b>	<b>20</b>	<b>20</b>
Хороший человек	0,02	<b>0</b>	<b>20,8333</b>	21,2121	10	40
Лучше других	0,02	<b>30,7692</b>	<b>10,4166</b>	12,1212	10	0
<i>«Мне очень не нравится, когда мой муж...»</i>						
Ругается, оскорбляет	0,009; 0,03	<b>7,69231</b>	<b>35,5555</b>	<b>31,25</b>	<b>50</b>	40
Пьет	0,06	30,7692	28,8888	<b>34,375</b>	<b>0</b>	40
Критикует	0,002	<b>15,3846</b>	<b>0</b>	0	0	0
<i>«Я люблю своего мужа, но...»</i>						
Устала от его критики		16,6666	26,8292	28,5714	22,222	25
Хотела бы иметь роман на стороне		<b>8,33333</b>	<b>19,5121</b>	<b>17,8571</b>	22,222	<b>25</b>
Его губит пьянство	0,06	16,6666	12,1951	<b>17,8571</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
У нас разные взгляды на жизнь	0,06	<b>0</b>	<b>7,31707</b>	<b>10,7142</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Примечание. В таблице указаны только те варианты завершения предложений, по которым выявлены значимые различия.

*Представления женщин из полных родительских семей о муже* отличаются общей положительной установкой. Они дали мужу больше всего положительных характеристик. Хотели бы иметь роман на стороне 8,3% респонденток данной группы (наименьшее число в сравнении с представительницами других типов родительских семей).

2. Состоящие в браке женщины, оценивая своего мужа, обращают особое внимание на наличие/отсут-

ствие у него качеств, дефицитарных для «своего» типа неполной родительской семьи. Сравнительный анализ качеств, образующих ядра представлений состоящих в браке женщин о муже и не состоящих в браке женщин о мужчинах в целом, выявил их подобие.

3. Представления о своем муже *состоящих в браке женщин* из всех исследуемых типов родительских семей более позитивны, чем о лицах противоположного пола в целом. В представлениях женщин муж при всех

своих недостатках, как правило, «лучше других». За счет негативности представлений о мужчинах в целом происходит укрепление позитивного образа мужа, стабилизация эмоционального состояния женщины.

Выводы:

1. Принадлежность женщины к определенному типу неполной родительской семьи обуславливает особенности ее представлений о лицах противоположного пола. Это связано с переживанием матерью, а потом уже и ребенком ментального диссонанса неполноты семьи, её отклонения от норм традиций. Этот диссонанс компенсируется у *не состоящих в браке женщин* выработкой защитных механизмов, реализующихся в негативных оценках лиц противоположного пола, рационально объясняющих невозможность реализации одинокой женщиной ценностей семейной жизни, а у *состоящих в браке женщин* – также в критике своего мужа, в готовности к адюльтеру при сохранении брака, в негативных представлениях о большинстве мужчин по сравнению с собственным мужем, в амбивалентности представлений.

2. Величина переживаемого ментального диссонанса, проявляющегося в негативизме представлений о лицах

противоположного пола, тесно коррелирует со степенью отклонения типа неполной родительской семьи от норм традиционного эталона семьи. Наибольший ментальный диссонанс обнаруживается в представлениях о лицах противоположного пола у женщин из неполных родительских семей *одиноких матерей*, наименьший – среди представительниц неполных родительских семей – у *дочерей вдов*.

3. Выдвинутая в исследовании гипотеза о специфическом влиянии неполной семьи, в том числе возникшей в результате вдовства, развода, одинокого материнства, на формирование представлений о лицах противоположного пола воспитывающихся в них дочерей, нашла свое подтверждение.

Таким образом, социальные представления являются неким компасом в малоструктурированном жизненном поле человеческих возможностей и подчас выступают как коллективный жизненный сценарий. В этом смысле сведения о социальных представлениях существенны для выработки принципиальных ориентиров практики, и прежде всего в области молодежной и семейной политики, практики семейного консультирования.

#### Литература

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи. СПб.: Речь, 2005. 436 с.
2. Дымнова Т.И. Зависимость характеристик супружеской семьи от родительской // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 46–56.
3. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М.: Смысл, 2005.
4. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16, № 1. С. 3–18.
5. Хорни К. Психология женщины // Собр. соч.: В 3 т. М., 2006. Т. 1. 240 с.
6. Якимова Е.В. Теория социальных представлений в социальной психологии: дискуссии 80–90-х годов: Научно-аналитический обзор. М.: РАН ИНИОН, 1996. 115 с.

SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT PERSONS OF THE OPPOSITE SEX DESIGNED BY GROUPS OF WOMEN OUT OF COMPLETE AND INCOMPLETE PARENTAL FAMILIES

Argentova L.V. (Kemerovo)

**Summary.** In the article the social representations designed by groups consisting of not married and married women of 35–59 years old out of complete and incomplete parental families, widows, lonely mothers and women in divorce about persons of the opposite sex are described and comparatively analyzed; the significant group distinctions are proved.

**Key words:** social representations; incomplete parental families of the widows; lonely mothers and women in divorce; persons of the opposite sex; mental dissonance of the incomplete family.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПАЦИЕНТОК ПЛАСТИЧЕСКОЙ ХИРУРГИИ

Л.И. Дементий, Е.А. Варлашкина (Омск)

**Аннотация.** Представлены результаты исследования социально-психологических особенностей женщин, избравших пластическую хирургию как способ коррекции внешности.

**Ключевые слова:** пластическая хирургия; демографические характеристики; социально-психологические особенности.

Динамизм современной социальной жизни человека обуславливает появление востребованного в обществе типа личности. Атрибутами такой востребованности являются не только социально-психологические аспекты, такие как успешность, уверенность, амбициозность, целеустремленность, эмоциональная уравновешенность, социальная и профессиональная реализованность, умение строить отношения, психическое здоровье, но и физические – привлекательная внешность, вес, рост и др.

Отношение современного человека к внешности определяется, с одной стороны, ее высокой значимостью и для личности, и для общества в целом. Актуальными до настоящего времени остаются слова чеховского героя доктора Астрова: «В человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли». С другой стороны, чрезмерное увлечение заботой о внешности приводит к тому, что для многих людей внешность становится единственной всепоглощающей самооценностью, при этом игнорируется развитие таких ресурсов личности, как интеллект, нравственность, духовность и многие другие социальножелательные и необходимые качества.

Значимость обозначенной проблемы усиливается в связи с тем, что общественно-культурные нормы, сформированные под влиянием СМИ, моды, рекламы, создают стандарты красоты и отводят особое, центральное место привлекательной внешности в качестве ведущего фактора, обеспечивающего социально-психологическую успешность и востребованность человека в обществе.

В настоящий момент люди как никогда раньше интересуются своей внешностью, посвящают много сил и времени для ухода за ней. Современное общество вне зависимости от возраста и пола охвачено модой на молодость и свежесть, подтянутую спортивную фигуру, ухоженное лицо и тело без признаков приближающегося старения.

Все большей популярностью в обществе пользуются соблюдение различных диет, применение БАДов, массовое увлечение фитнесом и йогой, различные виды массажей, нетрадиционные практики оздоровления и омоложения организма, высокотехнологичные услуги косметологов, услуги стилистов и визажистов, а также услуги пластической хирургии. Российский рынок пластической хирургии переживает настоящий бум. Спрос на пластические операции намного опережает предложение, несмотря на возможные медицинские послеоперационные осложнения, вред здоровью, угрозу

жизни, а также на достаточно высокую стоимость данного вида медицинских услуг.

Следует отметить, что в настоящее время меняется отношение к пластической хирургии как со стороны оценок общества, так и со стороны самих потребителей услуг пластической хирургии. Если в свое время медицинская тайна круговой подтяжки лица Л. Орловой была делом государственной тайны и важности, то сегодня отношение к пластической хирургии перестало быть эксклюзивным и чем-то недоступным. В XX в. к услугам пластической хирургии чаще обращались по объективным показаниям – устранение недостатков внешности после аварий или врожденных дефектов, медицинские показания в связи с трудностями дыхания и т.д. Сегодня пациенты обращаются за помощью к пластической хирургии с просьбой улучшения внешности, чтобы стать моложе или быть похожим на кого-то в соответствии с субъективной самооценкой внешности, ориентируясь на сформированный идеал красоты.

Кроме того, если раньше отношение к пластической хирургии в обществе имело отрицательные социальные оценки, а сам факт перенесенной операции находился в плоскости высокой интимной значимости, то в современном обществе постепенно меняются социальные оценки, пластическая операция превращается в элемент социального престижа, который становится доступным для большинства людей независимо от возраста, пола, социального положения, материального дохода и др.

Такое изменение акцентов отношения к внешности в современном обществе формулирует для психологической науки новые задачи в целостном, комплексном исследовании феномена образа физического Я и обуславливает актуальность предстоящих исследований. Практическая ценность подобных исследований для нас очевидна, так как, определяя особенности и проблемы людей, пользующихся услугами пластической хирургии, мы определяем «мишени» психологической работы с данной категорией испытуемых.

В последнее время в науке значительно увеличилось количество исследований, направленных на изучение образа физического Я (тело, телесность, телесное Я, физическое Я, внешность). Данная проблема традиционно разрабатывается в рамках медицинского, клинического, психосоматического (Е.Т. Соколова, А.Н. Дорожевец, Е.С. Креславский, В.Д. Менделевич и др.), психотерапевтического (Б.Д. Карвасарский, Л.Т. Баранская,

С.И. Блохина, А.Т. Леонов, А.Е. Ткаченко, В.В. Летуновский и др.) подходах.

Формирование социально-психологического подхода в исследовании образа физического Я берет начало в зарубежной психологии и представлено работами таких психологов, как К. Левин, Е. Эден, А. Харт, М. Финкенберг, Т. Фроминг, Б. Килборн, Н. Рамси, Д. Харкорт, Дж. Кент, Дж. Томсон, С. Хартер и др.

В отечественной психологии социально-психологические исследования внешности представлены работами А.В. Брушлинского, Л.И. Божович, И.С. Кона, А.А. Бодалева и др. В последнее время данный феномен исследовали В.А. Лабунская, Е.В. Белугина, Я.Б. Наровская, О.В. Герасимова и др. Однако следует отметить, что количество социально-психологических исследований, раскрывающих проблему образа физического Я во взаимосвязи с внутренними психологическими особенностями, с социальными достижениями личности, остается крайне недостаточным. Фактически отсутствуют исследования феномена образа физического Я как одного из ведущих регуляторов социально-психологической жизни личности, обеспечивающего чувство внутренней красоты, защищенности, гармонии, реализованности, востребованности и успешности в современном обществе.

Кроме того, потребность в социально-психологическом исследовании образа физического Я обусловлена запросом со стороны пластической хирургии, поскольку, как часто показывает практика, даже после блестяще и безупречно выполненной пластической операции (в 80% случаев) пациенты клиник пластической хирургии остаются по-прежнему недовольными своей внешностью [3]. Ведущие российские пластические хирурги, выступая в различных СМИ, говорят о том, что решение проблемы повышения внешней привлекательности находится не только в компетенции пластической хирургии, но также требует оказания психологической помощи пациентам, которая в некоторых случаях может быть даже более действенной и эффективной. Поскольку новый, радикально измененный образ физического Я, возвращающий человека на 10–15 лет назад, не совпадает с психологическими состояниями («образ психологического Я») и социальными достижениями («образ социального Я») на данный момент времени и как следствие формирует общую неудовлетворенность собой и жизнью в целом.

Поэтому, на наш взгляд, особый научный интерес представляет исследование внутренних психологических факторов личности, обуславливающих выбор пластической операции для коррекции физического Я. И, как справедливо указывает В.А. Лабунская, «влияние социокультурных факторов не является исчерпывающим объяснением реализации стремления изменять свой внешний облик. Любая активность субъекта не может объясняться исключительно внешними детерминантами, поскольку обусловлена внутренним миром лич-

ности, индивидуальной историей ее формирования, развития» [1. С. 100].

Приступая к исследованию социально-психологического портрета пациенток пластической хирургии, мы определили ряд базисных положений, определяющих логику нашего исследования:

1. Внешность человека рассматривается нами как личностная и социальная ценность. В современном стандарте успешной личности привлекательная внешность занимает лидирующее место. Все чаще в обществе человека не принимают дряхлеющим и старым. Все это, несомненно, приводит к завышению значимости внешности в самосознании человека, при этом занижается значимость выполняемых социальных ролей, достигнутого личностного и социального статуса, игнорируется значимость реальных результатов, достигнутых личностью на данный момент.

2. Отношение к внешности определяется спецификой демографических и социально-психологических факторов, влияющих на формирование самосознания личности. Человеку на всех этапах онтогенетического развития свойственна переоценка своих социальных достижений (наличие семьи, детей, друзей, интересной работы, материальный и социальный статус), внутреннего психологического комфорта (уверенность, целеустремленность, общая удовлетворенность собой и жизнью в целом, ощущение счастья). Переоценка и осознание личностью своих достижений в различных сферах жизнедеятельности неизбежно приводят к необходимости изменения социальной ситуации развития личности; социальных ролей; спектра решаемых проблем; возможностей и ответственности; образа жизни, образа Я, представлений о самом себе [6]. Таким образом, во внешности фиксируется специфика демографических, социально-психологических факторов, отражающих социальный и психологический контекст жизни личности в обществе.

3. Самосознание, являясь высшим уровнем развития сознания, регулирует все поведение личности и состоит из следующих структурных компонентов: «образ физического Я», «образ психологического Я», «образ социального Я», самооценка (В.В. Столин, П. Фресс, Ж. Пиаже) [5, 8]. Данные структурные компоненты очень тесно связаны между собой, и изменение каждого из них приводит к изменению других в общей структуре самосознания.

4. Возрастной период 30–50 лет (вторая половина ранней зрелости (20–40 лет) и первая половина средней зрелости (40–60 лет) – по возрастной периодизации Г. Крайг [2. С. 650]) является сенситивным в отношении возрастных изменений внешности, причем наиболее чувствительными являются женщины [4]. К. Коларуссо указывает, что после 30 лет, когда признаки физического старения заметны у каждого человека, феномен утраты в отношении собственного тела транслируется растущему осознанию собственной ограниченности во времени. Это особенно очевидно у женщин (цит. по: [6]). Таким

образом, период взрослости – это время угасания физических возможностей человека, напоминая ему самому и социальному окружению о приближающемся старении, это осознание ограниченности времени и конечности жизни (К. Левин, К. Муздыбаев, Л.В. Бороздина, И.А. Спиридонова, А. Сырцова, О.В. Митина, О.Н. Арестова и др.).

5. В данный возрастной период самооценка и самоотношение женщин к внешности в значительной степени начинают определять выбор способов в уходе за внешностью. Активность ухода за внешностью может характеризоваться от умеренного (самостоятельный уход за внешностью, посещение врачей-косметологов, диетологов и др.) до гиперактивного ухода (единичное или многократное вмешательство пластической хирургии).

6. Обращение женщин к пластической хирургии для коррекции внешности относится нами к гиперактивному уходу за внешностью, характеризуется как революционный способ, имеющий серьезные последствия для здоровья, но в то же время позволяющий добиться состояния внешности на 10–15 лет моложе.

Обозначенное проблемное поле исследования определило его цель – изучение социально-психологического портрета пациенток пластической хирургии.

В исследовании были поставлены следующие задачи:

- выявить демографические характеристики пациенток пластической хирургии;
- определить самоотношение к внешности у пациенток пластической хирургии;
- выявить социально-психологические особенности пациенток пластической хирургии.

В исследовании приняли участие женщины-пациентки пластической хирургии в возрасте от 30 до 50 лет, имеющие различную занятость в профессиональной сфере, разное семейное, социальное, материальное положение. Основным критерием формирования выборки является факт перенесенных пластических операций. Выбор данной возрастной категории определялся следующими критериями: 1) по оценкам пластических хирургов, именно в этом возрасте женщины наиболее часто обращаются к их услугам; 2) именно в зрелом возрасте личность достигает достаточно высокого уровня развития самосознания; 3) достигнутый уровень социальных и материальных достижений позволяет женщинам быть свободными в выборе способов ухода за своей внешностью.

В работе использовались следующие методы сбора эмпирических данных: опрос (анкетирование); тестирование.

Исследование демографических характеристик и самоотношения к внешности проводилось с использованием авторской анкеты. Для исследования социально-психологических особенностей испытуемых использовалась методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный НИИ им. В.М. Бехтерева) [7. С. 20]. Данная методика позволяет исследовать структуру са-

мосознания по компонентам: «образ физического Я»; «образ психологического Я»; «образ социального Я».

Для обобщения и систематизации полученных данных был применен метод контент-анализа, а также последующий частотный анализ.

В качестве метода статистической обработки информации применялся корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

### Результаты и их обсуждение

Анализ демографических характеристик пациенток пластической хирургии позволил установить, что:

- большинство испытуемых данной возрастной группы имеют высшее образование (71%);
- имеют постоянное место работы (37% работают в ЧП, 23% – в государственных учреждениях и 23% имеют самостоятельный бизнес) при средней продолжительности рабочего дня более 10 часов (51%);
- не замужем или разведены (60%);
- чаще имеют одного ребенка (47%) в ситуации разведенного брака или вне брака ( $r = -0,42$  при  $p \leq 0,05$ );
- обладают высоким материальным достатком в семье. При этом нами была установлена обратная корреляционная взаимосвязь между демографическими характеристиками «наличие семьи» и «материальный семейный доход» ( $r = -0,46$  при  $p \leq 0,01$ ). Это позволяет нам предполагать, что высокий материальный семейный доход обеспечивается не только материальной состоятельностью членов семьи, но и способностью самих женщин добиваться высокого материального результата.

Изучение самоотношения к внешности проводилось посредством анализа интенсивности ухода за внешностью испытуемыми по следующим показателям:

- ежедневные затраты времени на уход за внешностью;
- % расходов от ежемесячного дохода семьи на уход за внешностью;
- способы ухода за внешностью;
- количественное сочетание способов ухода за внешностью.

Пациентки пластической хирургии характеризуются большим разбросом ежедневных затрат времени, которые они отводят своей внешности: от 20 минут до 3 часов и даже более. Большинство испытуемых (84%) отводят своей внешности в день от 1 до 3 часов. Такая продолжительность времени при уходе за внешностью оценена нами как достаточно продолжительная и требующая больших физических и психологических ресурсов, поскольку женщины данной выборки в среднем заняты в деловой сфере в среднем около 10 часов.

Большинство женщин (83%), ухаживая за собой, в среднем за месяц тратят до 30% семейного бюджета. Такой высокий уровень семейных расходов на внешность очень высоко коррелирует с затратами времени на внешность ( $r = 0,54$  при  $p \leq 0,001$ ). Следовательно, при-

влекательность образа физического Я у пациенток пластической хирургии определяется ресурсом времени на уход за внешностью и материальным благополучием.

Анализ способов ухода за внешностью показал, что все женщины одинаково активны в выборе способов ухода за внешностью. Учитывая, что 100% выборки являются потребителями услуг пластической хирургии, дополнительно 77% ухаживают за собой сами, 93% посещают специалистов, 47% регулярно занимаются в спортивных клубах (фитнес, бассейн, танец живота, йога, гидроаэробика и др.), 20% пользуются прочими способами (сауна, массаж, БАДы, народные средства и др.). Кроме того, корреляционный анализ выявил обратную взаимосвязь между способами ухода за внешностью и ежемесячными расходами на внешность ( $r = -0,42$  при  $p \leq 0,05$ ). Мы предполагаем, что выбор в пользу того или иного способа ухода за внешностью не определяется исключительно материальными возможностями женщин, а скорее всего обуславливается внутренними психологическими причинами (самооценка, самоотношение, самопринятие и т.д.) и социальными факторами (реклама, мода, СМИ, возможности современной индустрии красоты и т.д.).

Пациенткам пластической хирургии свойственно одновременное применение сразу нескольких способов

ухода, направленных на комплексное решение проблем с внешностью: три способа определяют 53% выборки, четыре способа – 28%, пять способов – 10%. Нами также была выявлена обратная взаимосвязь между количеством способов ухода за внешностью и возрастом женщин ( $r = -0,36$  при  $p \leq 0,05$ ). Вероятно, выбор женщинами тех или иных способов ухода за внешностью не учитывает специфику возрастных изменений внешности, а ориентируется на достижение социально желательного идеала любыми возможными способами и средствами.

Таким образом, анализ самоотношения к внешности у пациенток пластической хирургии характеризует поведение женщин как гиперактивное, выражающееся в высоких материальных и временных затратах, в сочетании множества разнообразных способов ухода за внешностью. Самоотношение к внешности у пациенток пластической хирургии понимается нами как проявление высокой ценности и личностной значимости внешности в их социально-психологической жизни.

Исследование самооценки и структуры самосознания пациенток пластической хирургии проводилось нами по следующим компонентам: «образ физического Я», «образ психологического Я», «образ социального Я». Результаты исследования представлены в таблице.

**Представленность структурных компонентов самосознания испытуемых по параметрам силы (С), оценки (О), активности (А) (% испытуемых)**

Уровень выраженности	Образ физического Я			Образ психологического Я			Образ социального Я		
	О	С	А	О	С	А	О	С	А
Высокий	10	3	10	33	7	17	20	3	13
Средний	80	37	63	60	40	43	67	37	47
Низкий	10	60	27	7	53	40	13	60	40

В самооценках «образа физического Я» испытуемые обладают средним уровнем по параметрам оценки, низким уровнем по параметру силы, средним уровнем с тенденцией к низкому по параметру активности. В данной выборке 80% испытуемых не в полной мере удовлетворены своей внешностью, у 60% испытуемых отношение к внешности зависит от внешних оценок и обстоятельств социального мира. При этом лишь 10% испытуемых считают, что в своем стремлении к идеальному образу внешней привлекательности они проявляют максимум активности (время, материальные затраты, разнообразие и полнота способов ухода за внешностью), которая оценивается ими как достаточная. Соответственно, 90% испытуемых считают свои усилия и активность недостаточными для достижения идеала, а «образ реального» и «идеального физического Я» характеризуются нами как несовпадающие.

«Образ психологического Я» испытуемых обладает средним уровнем с тенденцией к высокому по параметру оценки, низким уровнем по параметру силы, а также средним уровнем с тенденцией к низкому по параметру активности. Лишь 33% испытуемых удовлетворены собой, принимают себя как личность. В соответствии с интерпретацией фактора силы (выявление отношения

«доминирование – подчинение») авторами методики «Личностный дифференциал», на наш взгляд, вероятнее всего, пациентки пластической хирургии в своих самооценках проявляют внутреннюю напряженность и неуверенность в себе, тревожность, астеничность, недостаточность волевой регуляции поведения. Кроме того, интерпретация фактора активности (выявление экстраинтроверсии), согласно данной методике, позволяет нам говорить о том, что психическая активность обусловлена фактором экстравертированной направленности пациенток пластической хирургии. Эти данные позволяют нам также утверждать, что внешность для наших испытуемых есть, прежде всего, социальное «послание», самопрезентация себя в своем окружении.

«Образ социального Я» оценен испытуемыми по параметру оценки как средний, по параметру силы как низкий, по параметру активности как средний с тенденцией к низкому уровню. Всего 20% испытуемых испытывают полную удовлетворенность уровнем своих социальных достижений (семья, наличие детей, профессиональная и творческая реализация и др.). Понимая вслед за авторами методики «Личностный дифференциал» интерпретацию факторов силы и активности, мы имеем возможность предположить, что реализация

«социального Я» обладает высокой личностной значимостью и зависимостью от социальных факторов. Лишь 13% испытуемых считают, что сделали все что могли в социальной реализации. Но оставшаяся часть испытуемых (87%) склонна в своих самооценках к тому, что ими использованы не все имеющиеся ресурсы (в том числе внешность и психологические факторы) для достижения социальных целей. Соответственно, «образ реального» и «идеального социального Я» характеризуются нами как несовпадающие.

Ориентируясь на показатели фактора оценки в общей структуре самосознания, мы полагаем, что наиболее выраженным структурным компонентом самосознания является «образ физического Я», так как всего 10% проявляют высокую удовлетворенность внешностью. Однако, анализируя показатели фактора силы в структуре самосознания, мы отметили, что испытуемые испытывают напряженность, затруднения в реализации не только «образа физического Я», но и образов «психологического Я», «социального Я». Представленность фактора активности в структуре самосознания позволяет нам предположить, что у пациенток пластической хирургии выражено рассогласование «реального» и «идеального образов» в «физическом Я» и в «социальном Я».

Проведенное исследование позволило нам сформулировать следующие выводы:

1. Самоотношение к внешности у пациенток пластической хирургии определяется высокой ценностью и личностной значимостью внешности в их социально-психологической жизни.

2. Активность ухода за внешностью у пациенток пластической хирургии определяется не только материальными возможностями, но также психологическими и социальными факторами.

3. Основными ресурсами, позволяющими стремиться к идеальной внешности, являются: высокий материальный семейный доход; высокие материальные и временные затраты на внешность; разнообразие и

большое количество используемых способов ухода за внешностью.

4. Выбор способов ухода за внешностью и их количество у пациенток пластической хирургии определяется без учета возрастных и физических возможностей организма, а в соответствии с социально-желательным идеалом для достижения целей.

5. У пациенток пластической хирургии «образ физического Я» характеризуется наибольшей выраженностью в структуре самосознания.

6. Психическая активность пациенток пластической хирургии обусловлена фактором экстравертированной направленности.

7. Реализация «социального Я» обладает высокой личностной значимостью и зависимостью от социальных факторов.

8. Пациентки испытывают напряженность, затруднения в реализации не только «образа физического Я», но и образов «психологического Я», «социального Я».

9. У пациенток пластической хирургии выражено рассогласование «реального» и «идеального» образов в «физическом Я» и в «социальном Я».

В заключение отметим, что затронутая нами тема отнюдь не исчерпывается эмпирическими данными, полученными нами в данном исследовании. Мы предполагаем, что затруднения и дискомфорт в реализации «психологического Я», критичность и неудовлетворенность уровнем социальных достижений являются мотивирующими факторами для коррекции внешности с помощью пластической хирургии. Кроме того, мы также предполагаем, что неудовлетворенность внешностью способствует переносу неудовлетворенности во все сферы жизнедеятельности и приводит к психологическим переживаниям личности, нарушая гармонию компонентов самосознания и целостного «Я» личности. Обозначенные нами предположения в исследовании данной темы открывают дальнейшие перспективы научных исследований в рамках социально-психологического подхода.

#### Литература

1. Лабунская В.А., Наровская Я.Б. Типы преобразования внешнего облика как отражение направленности преобразовательной активности субъекта в социальном общении // Мир психологии. 2006. № 4. С. 96–104.
2. Лапутин Е.Б. Мастер-класс пластического хирурга. М.: Литтерра: Косметик интентешнл форум, 2007. 312 с.
3. Палуди М. Психология женщины. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 384 с.
4. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
5. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983. 286 с.
6. Сырцова А., Митина О.В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 41–54.
7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 490 с.
8. Экспериментальная психология: Сб. статей: Пер. с фр. / Ред.-сост. П. Фресс, Ж. Пиаже; предисл. и общ. ред. А.Н. Леонтьева. М.: Прогресс, 1966. Вып. 5. 284 с.

#### SOCIAL-PSYCHOLOGICAL «PORTRAIT» OF PATIENTS OF PLASTIC SURGERY

Dementiy L.I., Varlashkina E.A. (Omsk)

**Summary.** The article presents the results of the study of socio-psychological characteristics of women who choose plastic surgery as a way to change the appearance or correct it. The choice of plastic surgery consistent with hyperactive mode grooming and is due to demographic characteristics, socio-psychological characteristics of personality and self attitude to the appearance. The set of these characteristics forms of socio-psychological portrait of patients of plastic surgery.

**Key words:** plastic surgery; demographic characteristics; socio-psychological characteristics.

## ДИНАМИКА ДОВЕРИЯ К СЕБЕ И К ДРУГИМ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Т.С. Пухарева (Иркутск)

**Аннотация.** Представлены результаты исследования динамики доверия к себе и к другим у студентов-юристов в период обучения в вузе. Доверие рассматривается как установка-отношение к себе и к другим людям в контексте проблемы обучения студентов профессиональной юридической деятельности.

**Ключевые слова:** доверие к себе; доверие к другим; отношение; профессиональная юридическая деятельность; психологические особенности доверия; динамика.

Стремление российского общества к построению правового и социального государства актуализирует проблему повышения эффективности профессионального обучения и воспитания студентов юридических факультетов. Профессиональное становление, успешность реализации юриста зависят от подготовки к профессиональной деятельности в вузе, поэтому в процессе обучения студентов-юристов должны быть заложены и задействованы личностные характеристики, которые в условиях демократизации общества становятся важными составляющими профессиональной компетентности и в таких строго регламентированных структурах, как правоприменительные органы. В связи с этим представляет интерес изучение доверия у студентов-юристов как базовой, интегральной характеристики личности, поскольку доверие к себе и к другим определяет ее готовность к обеспечению любых профессиональных задач, желание их выполнить, чувство ответственности за их выполнение с наибольшим результативным эффектом.

Проблема изучения доверия является одной из актуальных в современной психологической науке и представляет собой достаточно обширную область научного поиска. Исследование доверия нашло отражение в фундаментальных работах С. Джурард, П. Ласкау, Дж. Хоманса, Р. Эмерсона, В.П. Зинченко, А.Б. Купрейченко, Т.П. Скрипкиной и др. В отечественной психологии сформировалось представление о доверии как отношении. В основу исследований легла идея Т.П. Скрипкиной о доверии как установке-отношении к себе и к миру. Доверие понимается также как метаотношение (И.В. Антоненко); психологическое отношение, включающее три основных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий (А.Б. Купрейченко). Анализ работ отечественных авторов показал, что условиями возникновения доверия являются актуальная значимость объекта доверия и оценка его как безопасного для субъекта, а термин «отношение» подразумевает субъективную позицию личности, включает момент оценки, специфической его чертой является эмоционально-чувственная основа. Это позволило нам прийти к пониманию, что доверие – есть субъективное отношение личности, отражающее ее внутреннюю позицию и имеющее эмоционально-чувственную основу, сущность которого связана с актуальной значимостью

объекта доверия и оценкой его как безопасного для субъекта. Доверие к себе есть отношение к собственной субъектности как значимой для личности. Доверие к другим – субъективное отношение к личности другого, основанное на позитивном прогнозировании его будущих поступков. Доверие к себе и к другим взаимосвязаны и являются обобщенным ресурсом гармонично развивающейся личности.

В связи с вышесказанным было организовано исследование, целью которого стало изучение динамики доверия к себе и к другим у студентов юридического факультета в процессе профессионального обучения. Теоретическое изучение проблемы и анализ практического опыта позволили сформулировать гипотезу исследования, согласно которой можно предположить, что в период профессионального обучения у студентов-юристов снижается уровень доверия к другим людям и увеличивается уровень доверия к себе. При этом допущении мы опирались на принцип сознания и деятельности человека, сформулированный в работах С.Л. Рубинштейна, на основные теоретические положения системно-деятельностного подхода к личности А.Н. Леонтьева; на представления о личности как субъекте активности К.А. Абульхановой-Славской, на методологическое положение Э.Ф. Зеера о том, что процесс профессионального становления личности индивидуально своеобразен и неповторим, тем не менее, существуют его общие особенности и закономерности. В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой были поставлены задачи: во-первых, на основе анализа литературы изучить психологическую природу доверия и его виды – доверие к себе и к другим; во-вторых, исследовать уровень доверия к себе и к другим у студентов-юристов в течение их профессионального обучения; в-третьих, выявить динамику доверия к себе и к другим у студентов-юристов в период обучения в вузе.

Для верификации выдвинутой гипотезы было проведено лонгитюдное исследование уровня доверия к себе и к другим у студентов-юристов, общая выборка составила 132 человека. Исследование проводилось в течение трех лет, уровень доверия к себе и к другим, его изменения отслеживали у группы испытуемых в процессе их обучения на втором, третьем, четвертом курсах. Доверие мы изучали посредством прямого са-

мооценивания испытуемыми меры доверия к себе и к конкретным людям. Диагностика уровня доверия к себе осуществлялась с помощью опросника, направленного на рефлексивный анализ доверия к себе в различных сферах жизни (Т.П. Скрипкина). При исследовании доверия к другим использовался опросник исследования уровня доверия к другим людям. Достоверность результатов и выводов исследования обеспечивалась соблюдением основных методологических принципов психологической науки, содержательным анализом полученных данных, использованием статистических методов обработки данных, включающих сравнительный анализ, расчет стандартного отклонения, определение  $\chi^2$ -критерия Пирсона.

Результаты изучения динамики доверия к себе показывают, что в процессе обучения среди студентов возрастает количество доверяющих себе в профессиональной деятельности. Так, если на втором курсе обучения в этой сфере жизнедеятельности полностью себе доверяли 52,2% студентов, то на третьем курсе – 86,4%, на четвертом – 92,5%. Данные свидетельствуют о возрастании у студентов уверенности в своих профессиональных знаниях и умениях, о психологической готовности испытуемых к профессиональной юридической деятельности. Существенно возрастает у студентов в период обучения доверие к себе в интеллектуальной деятельности. На втором курсе полное доверие к себе в этой сфере отмечали 60,8%, на третьем курсе – 91%, на четвертом – 95% испытуемых. Таким образом, к четвертому курсу обучения большинство испытуемых высоко оценивают свои знания, умения, интеллектуальные качества. Важно отметить, что благодаря доверию к себе человек приписывает себе определенный набор возможностей, стремится соответствовать миру и самому себе. Приведенные данные могут указывать на стремление испытуемых быть компетентными в профессиональной сфере жизни, о значимости интеллектуальных характеристик личности при оценивании как себя, так и других. В умении строить взаимоотношения с близкими людьми доверяют себе 63,1% студентов второго курса; 79,5% студентов третьего курса и 72,5% студентов четвертого курса. Интересно, что полное доверие к себе в умении налаживать отношения в семье рефлексировать 65,2% второкурсников; 81,8% третьекурсников и 82,5% четверокурсников. Вероятно, увеличение уровня доверия к себе в данной области жизни связано с процессами становления личности, осмыслением семейных ценностей, близких и родственных связей.

Особого внимания заслуживают данные, свидетельствующие о снижении у студентов в процессе обучения уровня доверия к себе. Так, в умении строить взаимоотношения с одногруппниками полностью доверяют себе на втором курсе обучения – 30,3%, на третьем – 27,2%, на четвертом – лишь 17,5% испытуемых. Думается, снижение уровня доверия студентов к себе в данном случае можно объяснить содержанием и требованиями про-

фессионального обучения, предполагающего высокую способность к самоорганизации, самостоятельность, независимость личности. Вместе с тем профессия юриста предполагает умение выстраивать отношения с людьми разных убеждений, взглядов, социального положения, поэтому можно сказать, что существует проблема формирования и развития коммуникативных качеств личности на этапе профессионального обучения юристов. Установлено также, у испытуемых снижается уровень доверия к себе в умении строить взаимоотношения с вышестоящими людьми. Высокое доверие к себе в этой области отметили 43,6% студентов второго курса, 16% студентов на третьем курсе обучения и 15% – на четвертом курсе. С нашей точки зрения, это свидетельствует о противоречии между складывающимися свойствами, качествами личности и объективными требованиями профессии юриста, одной из сторон которой является коммуникативная деятельность.

Статистический анализ результатов показал, что на втором, третьем и четвертом курсах обучения у студентов-юристов существуют различия в уровне доверия к себе в профессиональной деятельности ( $\chi^2 = 54,406$  при  $p \leq 0,001$ ), в интеллектуальной деятельности ( $\chi^2 = 48,153$  при  $p \leq 0,001$ ), в умении строить взаимоотношения с близкими людьми ( $\chi^2 = 16,203$  при  $p \leq 0,003$ ), с одногруппниками ( $\chi^2 = 16,600$  при  $p \leq 0,002$ ), с вышестоящими людьми ( $\chi^2 = 30,185$  при  $p \leq 0,001$ ). Таким образом, доказано, что в процессе обучения у студентов-юристов происходит увеличение уровня доверия к себе в профессиональной и интеллектуальной сферах жизни и снижение уровня доверия к друзьям, одногруппникам и вышестоящим лицам. Можно утверждать, что к концу обучения большинство студентов-юристов высоко оценивают свои личностные возможности в сфере профессиональной деятельности, интеллектуальные способности, одновременно упуская важную составляющую юридического труда – коммуникативную деятельность.

Лонгитюдное исследование уровня доверия к другим позволило выявить, что в период обучения у студентов юридического факультета снижается уровень доверия по отношению к объектам доверия: «лучший друг», «одногруппник», «вышестоящий человек». Так, по данным самоотчетов, другу полностью доверяют 20% студентов на втором курсе, 24% – на третьем курсе, 17% – на четвертом курсе. Можно предположить, что для большинства испытуемых дружба не включается в орбиту реальных жизненных отношений. Могут полностью довериться сокурснику на втором курсе 9% испытуемых, на третьем – 7%, на четвертом – 5%. Возможно, снижение уровня доверия к другу и к одногруппникам обусловлено спецификой приобретаемой профессии, которая требует высокой формализации контактов, самостоятельности, уверенности прежде всего в самом себе. Среди всей выборки испытуемых не выявлены показатели полного доверия к вышестоящему человеку. Считают, что можно

частично довериться вышестоящему лицу 57% второкурсников, 38% третьекурсников и 44% четверокурсников. Полностью не доверяют вышестоящим людям на втором курсе 43% испытуемых, на третьем курсе – 62%, на четвертом курсе – 56%. Снижение у студентов уровня доверия по отношению к вышестоящим лицам может свидетельствовать о наличии трудностей в общении, в установлении психологического контакта с людьми в сфере профессиональных отношений. Отметим, что подобного рода отношения подразумевают субординацию и, как следствие, большую психологическую дистанцию, при которой неуместным является полное раскрытие внутреннего мира участников взаимодействия, вместе с тем построение конструктивных деловых отношений невозможно без умения доверять друг другу.

На основе статистической обработки установлено, что у студентов-юристов на разных курсах обучения различается уровень доверия к лучшему другу ( $\chi^2 = 12,536$  при  $p \leq 0,014$ ), однокласснику ( $\chi^2 = 25,008$  при  $p \leq 0,001$ ) и вышестоящему человеку ( $\chi^2 = 7,585$  при  $p \leq 0,023$ ), что подтверждает полученные данные о снижении уровня доверия в данных сферах жизнедеятельности у студентов-юристов в период обучения в вузе. Отметим, что доверие к другим

выражает признание ценности личности другого, является исходным условием общения. Очевидно, доверие к другим в ситуациях профессионального общения юриста ограничивается рамками закона, при этом без доверительного общения невозможна успешная деятельность адвоката, инспектора по делам несовершеннолетних, следователя и др. Согласно «Кодексу чести рядового и начальствующего состава ОВД РФ» «вежливое и предупредительное обращение с гражданами не является проявлением слабости и вполне совместимо с твердостью» [3. С. 502]. Это обуславливает необходимость целенаправленной психологической работы по развитию доверия у студентов, обучающихся профессии юриста.

В целом проведенное исследование позволило доказать, что существуют особенности доверия у студентов-юристов в период обучения, которые состоят в увеличении уровня доверия к себе в профессиональной и интеллектуальной сферах жизни и одновременно в снижении уровня доверия к друзьям, одноклассникам и вышестоящим лицам. Перспективой данного исследования является разработка и апробация программы, направленной на развитие доверия у студентов юридического факультета с учетом динамики его проявления.

#### Литература

1. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М.: Ин-т психологии РАН, 2008. 571 с.
2. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учеб. пособие. М.: Академия, 2000. 264 с.
3. Этика сотрудников правоохранительных органов: Учеб. М.: ЩитМ, 2007. 524 с.

LAW STUDENTS' TRUST DYNAMICS TO THEMSELVES AND TO OTHERS DURING THEIR TRAINING AT THE UNIVERSITY  
Pukhareva T.S. (Irkutsk)

**Summary.** This article is devoted to research of law students' trust dynamics to themselves and to others during their professional training. Trust is considered as self-attitude and attitude towards other people in the context of the problem of teaching students their professional law activity. The results of studying law student's trust dynamics to themselves and others.

**Key words:** trust to them; trust to others; attitude; professional law activity; physiological peculiarities of trust; dynamic.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

О.И. Муравьева, Т.С. Попкова (Томск)

**Аннотация.** Представлены результаты исследования, направленного на выявление взаимосвязи субъективного благополучия и ценностных ориентаций у современной студенческой молодежи. Выявлено, что эмоциональная оценка студентами уровня собственного благополучия положительно взаимосвязана с ценностными типами «универсализм» как нормативный идеал и «стимуляция» как индивидуальный приоритет. Вторая составляющая субъективного благополучия – удовлетворенность жизнью – имеет статистически значимую взаимосвязь с ценностным типом «достижение» как нормативный идеал.

**Ключевые слова:** субъективное благополучие; удовлетворенность жизнью; эмоциональная оценка уровня счастья; ценностные ориентации; студенты 1-го курса.

В настоящее время проблема счастья и субъективного благополучия в психологии становится все более актуальной. Это вызвано необходимостью для психологической науки определить все разнообразие факторов, которые служат основанием для благополучия, внутреннего равновесия человека и способны усилить ощущение счастья и субъективного благополучия. Исследователи стремятся изучить как объективные, внешние факторы жизни, так и психологические процессы, которые влияют на субъективное благополучие человека. В настоящее время наиболее изученным является вопрос о взаимосвязи субъективного благополучия с показателями, которые М. Селигман называет внешними факторами, или обстоятельствами жизни: доход, состояние здоровья, наличие семьи, работы, образования и т.д. Исследования Э. Динера и М. Аргайла [1], М. Селигмана [7] и других авторов показывают, что целый ряд объективных факторов оказывает существенное влияние на субъективное благополучие человека. Многие исследователи сходятся во мнении, что объективные показатели – не единственный источник благополучия; часто «объективно» благополучные люди субъективно себя таковыми не считают. Необходимо расширять предметную сферу исследований и изучать взаимосвязь субъективного благополучия с внутренними, психологическими факторами: смыслами, ценностями, целями, установками и т.д. Многие исследователи занимаются изучением данного вопроса [5, 9 и др.]. Например, Р. Эммонс изучал связь личных стремлений (индивидуализированных целей) человека с устойчивым уровнем счастья и удовлетворенностью жизнью, а данные исследований Э. Динера в целом свидетельствуют о том, что ценности и цели людей могут вносить вклад в общий уровень счастья [9]. Мы в своем исследовании также стремимся изучить связь субъективного благополучия с психологическими факторами, а именно с ценностями. *Целью* данного исследования является выявление взаимосвязи субъективного благополучия с ценностными ориентациями современной студенческой молодежи.

Теория психологических систем (ТПС) В.Е. Ключко рассматривает человека как открытую самоорганизую-

щуюся систему, а мир конкретного человека, или «ментальное пространство» человека, – как «переходный слой», пространство между объективной и субъективной реальностями [4]. Характерная особенность этого пространства – его «многомерность, которая возникает в результате интеграции в нем объективных и субъективных измерений» [4. С. 103]. По мнению В.Е. Ключко, ментальное пространство отличается от «объективной реальности» тем, что для его описания недостаточно четырех координат (трех пространственных координат и времени), оно включает в себя еще три субъективных координаты – значение, смысл и ценность. Именно эти измерения мира человека обеспечивают превращение внешних по отношению к человеку предметов в вещи, имеющие для человека субъективную значимость, личностную отнесенность [4. С. 126, 138]. В.Е. Ключко рассматривает последовательность становления многомерного мира человека как обретение им новых измерений – сначала значений, затем смыслов и, наконец, ценностей. Именно ценности обеспечивают стабильность, устойчивость жизненного мира во времени. Смыслы и ценности являются базовыми конструкциями в многомерном мире взрослого человека.

Смыслы и ценности отражаются эмоциями и через них открывают для человека возможность дальнейшего развития; эмоции возникают самопроизвольно, они – результат проекции в окружающую среду наличного состояния человека, а также его потребностей и возможностей [4]. По мнению В. Вилюнаса, любые условия и детерминанты, определяющие жизнь и деятельность человека, психологически действенными становятся лишь в случае, если им удастся проникнуть в сферу его эмоциональных отношений, преломиться и закрепиться в ней. Эмоция нарушает равнозначность ориентиров перед субъектом, и некоторые из этих ориентиров приобретают особый смысл [2].

Одной из основных функций, которые выполняют эмоции, является функция оценки: «...изначальное и главное назначение эмоций состоит в непосредственной оценке и выражении мотивационной значимости отражаемых предметов, сигнализации о них субъекту»

[2. С. 26]. В. Вилюнас пишет об эмоциях как о психологических образованиях, которые «окрашивают» в образе отражаемое содержание, выражая значимость этого содержания для человека, и определяют его к соответствующей деятельности [2]. Это значит, что эмоциональные переживания, оценивая действительность, сигнализируют человеку о значимости происходящего, о соответствии или несоответствии действительности его потребностям, возможностям и интересам.

Б.И. Додонов отмечает, что в настоящее время не представляется возможным определить все оценочные параметры эмоций. Каждый класс эмоций оценивает действительность по различным параметрам. К числу таких классов эмоций Б.И. Додонов относит следующие:

– наши желания как оценки степени соответствия какого-либо объекта нашим потребностям;

– эмоции, субъективно выявляющие себя в форме радости, огорчения, досады и т.п., как оценки изменения действительности в благоприятную или неблагоприятную сторону; оценки успеха или неуспеха по реализации мотива;

– чувства удовольствия и неудовольствия как оценки качества удовлетворения каких-либо потребностей;

– наши настроения и эмоциональные состояния как оценки общего соответствия действительности нашим потребностям и интересам.

На основании этих теоретических положений можно понимать субъективное благополучие как интегральное психологическое образование, которое также выполняет функцию оценки. Оно является понятием, которое отражает оценку человеком соответствия его реальной жизни представлению об идеале. Субъективное благополучие является глобальной оценкой человеком своей жизни, включающей две составляющие: эмоциональную оценку собственного благополучия и удовлетворенность жизнью, понимаемую как когнитивная оценка человеком своей жизни [1, 6, 9]. Удовлетворенность жизнью состоит в оценке различных аспектов собственного бытия. Эмоциональная оценка выражена в доминирующей эмоциональной окраске отношений к этим аспектам бытия, что выражается в ощущении счастья или несчастья. Итак, можно обобщить, что субъективное благополучие – понятие, которое выражает собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим для него большое значение.

Таким образом, возвращаясь к цели данного исследования – изучению взаимосвязи субъективного благополучия и ценностных ориентаций, – отметим теоретические представления, которые выступили основой для выдвижения гипотезы исследования. Во-первых, это представление о том, что многомерный мир человека имеет системный характер. Из этого следует, что все конструкции многомерного мира взаимосвязаны между собой, а значит, и субъективное благополучие связано с ценностными ориентациями. Во-вторых, согласно ТПС ценности являются базовыми конструкциями в

многомерном мире взрослого человека, и именно они обеспечивают стабильность, устойчивость жизненного мира во времени. Ценности определяют направленность целей и мировоззренческих ориентиров. Следовательно, ценности как базовые конструкты многомерного мира человека определяют также и направленность поиска счастья, и качественные характеристики самого состояния благополучия человека. Речь идет о благополучии, понимаемом по-разному, в зависимости от того, насколько значимыми для человека являются те или иные ценности. Субъективное благополучие, в свою очередь, является глобальной оценкой (как эмоциональной, так и когнитивной) человеком того, насколько реальная жизнь соответствует его представлению об идеале, поэтому оно также отражает, насколько ценности и мотивы человека реализуются им в реальной жизни.

Эмпирическое исследование, направленное на выявление взаимосвязи субъективного благополучия и ценностных ориентаций у студенческой молодежи, было проведено в ноябре 2008 г. в г. Томске. В исследовании приняли участие 72 студента 1-го курса (49 женщин и 23 мужчины) четырех специальностей факультета философии Томского государственного университета: специальность «философия» – 23 человека, «политология» – 27 человек, «социология» – 14 человек, «социальная работа» – 8 человек. Возраст респондентов: 17–22 года.

Под субъективным благополучием мы понимаем интегральное психологическое образование, включающее две составляющие: 1) эмоциональную оценку человеком собственного благополучия (или эмоциональную оценку уровня счастья); 2) удовлетворенность жизнью как глобальную оценку своей жизни, отражающую, насколько реальная жизнь человека близка к его представлению об идеале [9. С. 91]. Для выявления первой составляющей субъективного благополучия использовался опросник М. Фордайса [7. С. 30], для выявления второй составляющей Шкала удовлетворенности жизнью [7. С. 92].

Изучение ценностных ориентаций студентов проводилось с использованием методики Ш. Шварца в адаптации В.Н. Карандашева [3. С. 35]. Методика Ш. Шварца отвечает его концепции мотивационной цели ценностных ориентаций. Под ценностными ориентациями понимается отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров; ценностные ориентации – это интериоризированные личностью ценности социальных групп [3. С. 5]. Ш. Шварц говорит о ценностях личности как ее ценностных ориентациях и считает, что наиболее существенный содержательный аспект, лежащий в основе различий между ценностями, – это тип мотивационных целей, которые они выражают. Он отобрал и сгруппировал отдельные ценности в 10 типов на основании общности их мотивационных целей. В.Н. Карандашев приводит следующее краткое

определение данных мотивационных типов в соответствии с их основной целью [3. С. 27]:

- *власть* (Power) – социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами;
- *достижение* (Achievement) – личный успех в соответствии с социальными стандартами;
- *гедонизм* (Hedonism) – наслаждение, чувственное удовольствие;
- *стимуляция* (Stimulation) – стремление к новизне и глубоким переживаниям;
- *самостоятельность* (Self-Direction) – самостоятельность мысли и действия;
- *универсализм* (Universalism) – понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы;
- *добродота* (Benevolence) – сохранение и повышение благополучия близких людей;
- *традиция* (Tradition) – уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи;
- *конформность* (Conformity) – сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям;
- *безопасность* (Security) – безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя.

Согласно теории Ш. Шварца, ценности личности существуют на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов (на уровне убеждений) и на уровне индивидуальных приоритетов (на уровне поведения). Первый уровень более стабилен и отражает представления человека о том, как нужно поступать, определяя его жизненные принципы поведения [3. С. 34]. Второй уровень более зависим от внешней среды, например, от группового давления, и соотносится с конкретными поступками человека [3. С. 34]. Таким образом, все 10 типов ценностей могут выступать либо как нормативные идеалы, оказывающие наибольшее влияние на человека, но не всегда проявляющиеся в его реальном социальном поведении, либо как индивидуальные приоритеты, которые соотносятся с конкретными поступками человека. Поэтому методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности состоит из двух частей: первая часть опросника предоставляет возможность изучить нормативные идеалы, вторая – индивидуальные приоритеты. В нашем исследовании мы стремились изучить взаимосвязь субъективного благополучия студентов с ценностными типами, существующими на обоих уровнях.

Для выявления взаимосвязи субъективного благополучия с ценностными типами был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Гамма, который позволил выявить, что эмоциональная оценка студентами уровня собственного благополучия положительно коррелирует со следующими ценностными типами: «**универсализм**» как нормативный идеал ( $G = 0,19$ ,  $p = 0,0331$ ) и «**стимуляция**» как индивидуальный приоритет ( $G = 0,24$ ,  $p = 0,0084$ ). Эмоциональная оценка собственного благополучия – это, по сути, ответ на вопрос: «Насколько счастливым

вы чувствуете себя в целом?» Ценностный тип «универсализм» как нормативный идеал подразумевает убеждение человека в необходимости и значимости понимания, терпимости и защиты благополучия всех людей и природы; «стимуляция» как индивидуальный приоритет – стремление к новизне и глубоким переживаниям, проявляющееся в реальном поведении человека.

Таким образом, наше исследование показало, что студенты, ориентированные на эти ценности, высоко оценили уровень собственного счастья. Такой результат, с нашей точки зрения, объясняется тем, что данные ценностные типы относятся к идеалам, направляющим человека на гармонию с людьми и окружающим миром, актуализацию своего потенциала и поиск нового, т.е. на то, что А. Маслоу называл метапотребностями, которые должны обогатить и расширить жизненный опыт, увеличить напряжение посредством нового, волнующего и разнообразного опыта [8. С. 497]. Многие исследователи говорят о том, что люди, ориентированные на подобные потребности, чаще и интенсивнее других испытывают положительные эмоциональные переживания, поэтому взаимосвязь эмоциональной оценки студентами собственного благополучия с данными ценностными типами является вполне закономерной [6, 7, 9].

Вторая составляющая субъективного благополучия – удовлетворенность жизнью – в нашем исследовании имеет статистически значимую взаимосвязь только с ценностным типом «достижение» как нормативный идеал ( $G = 0,17$ ,  $p = 0,04$ ). Содержательно данный ценностный тип предполагает убеждение человека в необходимости стремления к личному успеху в соответствии с социальными стандартами, к социальному одобрению собственных результатов, т.е. к социальному успеху как идеалу. Удовлетворенность жизнью, вслед за Р. Эммонсом, мы рассматриваем как оценку человеком того, насколько реальная жизнь близка к его представлению об идеале. Таким образом, мы видим, что чем больше в качестве идеала поведения для студентов нашей выборки выступает стремление к социальному успеху, тем больше они считают, что их жизнь близка к идеалу.

Мы можем предположить, что это связано с особенностями выборки данного исследования. Молодые люди, принявшие участие в исследовании, только что поступили на первый курс университета (исследование проводилось в ноябре), что, безусловно, является субъективно очень значимым для них. При этом этот факт, с одной стороны, имеет значение и личного успеха как первого «взрослого» достижения, перехода на другой, нешкольный, этап социализации, который актуализирует новые мечты, надежды, планы. С другой стороны, поступление в университет, конечно же, отвечает социальным ожиданиям и социальным стандартам, что еще более усиливает переживание субъективного удовлетворения в связи с этим событием. Возможно, именно поэтому студенты, для которых в силу их возраста значимым является социальное одобрение результатов,

отмечают, что удовлетворены собственной жизнью, т.е. что их настоящая жизнь близка к их идеальным представлениям.

Связи уровня субъективного благополучия с остальными ценностными типами выявлено не было. Интересно отметить, что ни эмоциональная оценка собственного благополучия, ни уровень удовлетворенности жизнью студентов не связаны с ценностным типом «гедонизм», т.е. со стремлением к получению наслаждения, чувственного удовольствия. Отсюда следует, что стремление студентов к получению удовольствий не сопровождается повышением уровня их субъективного благополучия.

Наше исследование не выявило взаимосвязи субъективного благополучия с ценностным типом «конформность», определяющими целями которого является «сдерживание и предотвращение действий, а также склонностей и побуждений к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям» [3. С. 30], а также с ценностным типом «самостоятельность», подразумевающим «само-

стоятельность мышления и выбора способов действия, творчество и исследовательскую активность» [3. С. 28]. Эти результаты оказались для нас неожиданными, так как мы предполагали, что субъективное благополучие студентов может быть взаимосвязано с данными ценностными типами, поскольку на этапе адаптации к новым условиям мотивационные цели, которые характеризуют эти типы, могут быть актуальными для студентов первого курса.

Таким образом, результаты нашего исследования позволяют утверждать, что: 1) эмоционально ощущение благополучия переживают те студенты нашей выборки, которые ориентированы на ценности, предполагающие понимание, терпимость и защиту благополучия всех людей и природы, а также стремление к новизне и глубоким переживаниям; 2) удовлетворенность жизнью, или соответствие реальной жизни студентов их представлению об идеале, оказалась связана только с личным успехом, соответствующим социальным стандартам, с проявлением социальной компетентности, что влечет за собой социальное одобрение.

#### Литература

1. Аргайл М. Психология счастья. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
2. Виллюнас В. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2007. 496 с.
3. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
4. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск: Том. гос. ун-т, 2005. 174 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2007. 511 с.
6. Пучкова Г.Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: Дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2003. 163 с.
7. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Пер. с англ. М.: София, 2006. 368 с.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2007. 607 с.
9. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Пер. с англ., под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 416 с.

MODERN STUDENTS' SUBJECTIVE WELL-BEING AND VALUE ORIENTATIONS INTERDEPENDENCE  
Muravyova O.I., Popkova T.S. (Tomsk)

**Summary.** There are results of the research on revelation of the interdependence of modern students' subjective well-being and their value orientations presented in the article. It has been revealed that students' emotional evaluation of their own well-being level is positively connected with value types «universalism» as a normative ideal, and «stimulation» as an individual priority. The second component of the subjective well-being – life satisfaction – is statically connected with the «progress» value type as a normative ideal.

**Key words:** subjective well-being; life satisfaction; emotional evaluation of the happiness level; value orientations; first-year students.

## ИНФОРМАЦИЯ

### ИЗ ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТОВ

В Томском государственном университете решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки России от 30 мая 2008 г. № 937-801 открыт диссертационный совет Д 212.267.16 по защите диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по специальностям 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии», 19.00.04 – «медицинская психология».

Председатель диссертационного совета – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой генетической и клинической психологии факультета психологии ТГУ Г.В. Залевский; заместитель председателя – доктор психологических наук, профессор В.Е. Ключко; ученый секретарь – доктор психологических наук, доцент Т.Г. Бохан.

21 мая 2010 г. состоится заседания диссертационного совета по защите диссертаций:

– *Мацута В.В.* «Аутокоммуникация человека: функциональный аспект» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии».

– *Замарёхиной И.В.* «Особенности коммуникативного мира личности с разными показателями открытости – закрытости» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – «Общая психология, психология личности, история психологии».

*Ученый секретарь совета  
доктор психологических наук, доцент  
Т.Г. Бохан*

В Томском государственном университете решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки России от 30 мая 2008 г. № 937-802 открыт диссертационный совет Д 212.267.20 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по специальностям 19.00.13 – «психология развития, акмеология» (психологические науки); 13.00.01 – «общая педагогика, история педагогики и образования» (педагогические науки).

Председатель диссертационного совета – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой управления образованием Факультета психологии ТГУ Г.Н. Прозументова; заместитель председателя – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой психологии личности, декан факультета психологии ТГУ Э.В. Галажинский; ученый секретарь – доктор педагогических наук, доцент И.Ю. Малкова.

3 июня 2010 г. состоится заседания диссертационного совета по защите диссертаций:

– *Балакиной Л.Л.* «Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетентности учащихся» на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – «общая педагогика, история педагогики и образования» (научный консультант – профессор Г.И. Петрова);

– *Морозовой А.Л.* «Педагогические основы развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза» на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 – «общая педагогика, история педагогики и образования» (научный руководитель – профессор Т.А. Костюкова);

– *Шпаковой В.В.* «Организационно-педагогические условия сопровождения семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 – «общая педагогика, история педагогики и образования» (научный руководитель – профессор Т.А. Костюкова).

*Ученый секретарь совета  
доктор педагогических наук, доцент  
И.Ю. Малкова*

## НАШИ АВТОРЫ

**Аргентова Лариса Валерьевна**, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития Кемеровского государственного университета (Кемерово). E-mail: [argent@kemcity.ru](mailto:argent@kemcity.ru)

**Березина Елена Михайловна**, старший преподаватель кафедры организационной психологии Томского государственного университета (Томск). E-mail: [bem12@yandex.ru](mailto:bem12@yandex.ru)

**Богомаз Сергей Александрович**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой организационной психологии Томского государственного университета (Томск). E-mail: [bogomazsa@mail.ru](mailto:bogomazsa@mail.ru)

**Варлашкина Евгения Анатольевна**, ассистент кафедры общей психологии Омского государственного университета (Омск). E-mail: [varla6kina@mail.ru](mailto:varla6kina@mail.ru)

**Волкова Наталья Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бийского государственного университета (Бийск). E-mail: [VolkovaNVI@yandex.ru](mailto:VolkovaNVI@yandex.ru)

**Воронцова Евгения Геннадьевна**, старший преподаватель кафедры экономики, маркетинга и психологии управления Ангарской государственной технической академии (Иркутск). E-mail: [ptisa130678@rambler.ru](mailto:ptisa130678@rambler.ru)

**Гетманская Елена Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного гуманитарного университета (Москва). E-mail: [getmel@mail.ru](mailto:getmel@mail.ru)

**Дементий Людмила Ивановна**, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Омского государственного университета (Омск). E-mail: [dementiy@univer.omsk.su](mailto:dementiy@univer.omsk.su)

**Дикая Людмила Александровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и клинической психологии Южного федерального университета (Ростов-на-Дону). E-mail: [dikaya@sfedu.ru](mailto:dikaya@sfedu.ru)

**Доманецкая Людмила Викторовна**, старший преподаватель кафедры психологии детства Красноярского государственного педагогического университета (Красноярск). E-mail: [Domaneckaya@kspsu.ru](mailto:Domaneckaya@kspsu.ru)

**Залевский Генрих Владиславович**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заслуженный деятель науки РФ, член Всемирной федерации психического здоровья, заведующий кафедрой генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск). E-mail: [usua9@sibmail.com](mailto:usua9@sibmail.com)

**Ивенских Ирина Валентиновна**, соискатель кафедры теоретической и прикладной психологии Пермского государственного педагогического университета, директор МОУ «Лицей №10» при ГУ-ВШЭ (Пермь). E-mail: [i.shibakova@mail.ru](mailto:i.shibakova@mail.ru)

**Кабрин Валерий Иванович**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности Томского государственного университета (Томск). E-mail: [kabrin@list.ru](mailto:kabrin@list.ru)

**Козлова Наталья Викторовна**, доктор психологических наук, профессор кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск). E-mail: [akme\\_2003@scalpnet.ru](mailto:akme_2003@scalpnet.ru)

**Корниенко Александр Федорович**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета педагогики и психологии Академии социального образования (Казань). E-mail: [korniaf@inbox.ru](mailto:korniaf@inbox.ru)

**Коротовских Любовь Анатольевна**, соискатель кафедры психологии развития Пермского государственного университета, заместитель заведующего кафедрой психологии НОУ ВПО Уральского гуманитарного института (Пермь). E-mail: [korotovskikh@yandex.ru](mailto:korotovskikh@yandex.ru)

**Кузьмина Юлия Викторовна**, ассистент кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск). E-mail: [usua9@sibmail.ru](mailto:usua9@sibmail.ru)

**Лебедева Юлия Вениаминовна**, педагог-психолог МОУ Детская школа искусств «Весна» (Новосибирск). E-mail: [Lebedevnu@rambler.ru](mailto:Lebedevnu@rambler.ru)

**Левикова Екатерина Викторовна**, аспирант 3-го года обучения кафедры нейро- и патопсихологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (Москва). E-mail: [abelga@mail.ru](mailto:abelga@mail.ru)

**Лобастова Ирина Валерьевна**, психолог ООО «Классик» (Томск). E-mail: [den@psy.tsu.ru](mailto:den@psy.tsu.ru)

**Мацута Валерия Владимировна**, старший преподаватель кафедры организационной психологии Томского государственного университета (Томск). E-mail: [matsuta-vv@mail.ru](mailto:matsuta-vv@mail.ru)

**Муравьева Ольга Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Томского государственного университета (Томск). E-mail: [muravey59@mail.ru](mailto:muravey59@mail.ru)

**Петрова Валерия Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии Томского государственного университета. (Томск). E-mail: [valerpsy@yahoo.com](mailto:valerpsy@yahoo.com)

**Попкова Татьяна Сергеевна**, студентка 5-го курса факультета психологии Томского государственного университета (Томск). E-mail: [t\\_popkova@70.ru](mailto:t_popkova@70.ru)

**Пухарева Татьяна Сергеевна**, аспирант 3-го года обучения кафедры общей и прикладной психологии НОУ ВПО «Сибирская академия права, экономики и управления» (Иркутск). E-mail: [puchareva@bk.ru](mailto:puchareva@bk.ru)

**Хрусталева Татьяна Михайловна**, доктор психологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии Пермского государственного педагогического университета (Пермь). E-mail: [psychology@bk.ru](mailto:psychology@bk.ru)

**Черданцева Анна Валерьевна**, ассистент кафедры психологии образования Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета (Чита). E-mail: [noskovaa83@mail.ru](mailto:noskovaa83@mail.ru)

**Шелехов Игорь Львович**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития личности Томского государственного педагогического университета (Томск). E-mail: [brief@sibmail.com](mailto:brief@sibmail.com)

## ОТКРЫТИЕ МАГИСТРАТУРЫ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ ТГУ

С 2010/2011 учебного года на факультете психологии ТГУ планируется открытие магистратуры (магистерской программы) «Психология безопасности и здоровья».

*Цель программы* – обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов, обладающих глубокими знаниями в области психологии безопасности и здоровья, способных решать следующие профессиональные задачи:

1. Оказание психологической помощи людям, пережившим экстремальные и кризисные ситуации.
2. Разработка программ диагностики и реабилитации посттравматических стрессовых расстройств и иных проблем, связанных с психологической травмой.
3. Психолого-акмеологическое сопровождение деятельности специалистов экстремального профиля: психолого-акмеологическая диагностика; психолого-акмеологическая подготовка специалистов к деятельности в условиях действия экстремальных факторов; профилактика проблем, связанных с профессиональным стрессом; реабилитация специалистов экстремального профиля.
4. Разработка теоретических основ и освоение практических методов коррекции патогенного поведения, образа жизни.
5. Разработка профилактических и терапевтических программ, направленных на совладание со стрессом, формирование охраны и укрепление здоровья как ценностной ориентации.
6. Формирование здорового образа жизни.

*Дисциплины:*

1. Психологическая безопасность в технологически ориентированном обществе.
2. Методологические проблемы психологии экстремальных ситуаций.
3. Психологическая безопасность как условие личностно-профессионального становления.
4. Модели и уровни психологического здоровья.
5. Социально-психологические аспекты болезни и здоровья.
6. Теоретические основы психологии конфликта.
7. Психологическое благополучие как составляющая качества жизни.
8. Психофизиология эмоций и стресса: диагностика, коррекция и профилактика.
9. Психология высших достижений.
10. Психология профессионального здоровья.
11. Деятельность психолога при работе с кризисными состояниями.
12. Психолого-акмеологическая диагностика в системе сопровождения специалистов экстремальных видов деятельности.
13. Стресс-менеджмент.
14. Технологии формирования моделей безопасного поведения.
15. Психологическая подготовка и коррекция специалистов экстремального профиля.
16. Формирование установок на здоровый образ жизни.

**По вопросам зачисления в магистратуру по данной программе обращаться на кафедру генетической и клинической психологии факультета психологии Томского государственного университета: тел. (3822) 529-580; e-mail: den@psy.tsu.ru.**

## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В «СИБИРСКОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Редакция принимает статьи, набранные в текстовом редакторе WinWord. Статьи должны быть представлены в электронном и в распечатанном виде (формат А4). Иллюстрации (рисунки, таблицы, графики, диаграммы и т.п.) дополнительно предоставляются в отдельных файлах, вложенных в авторскую электронную папку.

Все рисунки выполняются только в черно-белой гамме, полноцветные иллюстрации не допускаются.

В начале статьи указывается номер по Универсальной десятичной классификации (УДК).

Приводятся (каждый раз с новой строки):

– название статьи (заглавными буквами, по центру);

– инициалы и фамилия автора (по центру), название города (в скобках);

– краткая аннотация (до 50 слов), которая предваряется словом «**Аннотация**», выделенным жирным шрифтом;

– список ключевых слов (5–7), предваряющийся словосочетанием «**Ключевые слова**» (с двоеточием, после которого перечисляются слова через точку с запятой).

Текст набирается шрифтом Times New Roman. Размер шрифта – 12, межстрочный интервал – полуторный, поля: левое – 20 мм, правое – 20 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 25 мм, абзацный отступ – 10 мм.

Нумерация страниц сплошная, с 1-й страницы, внизу по центру.

При использовании дополнительных шрифтов необходимо представить их в редакцию в авторской электронной папке.

Ссылки на использованные источники приводятся после цитаты в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника цитирования, тома и страницы, например: [9. Т. 2. С. 25]. **Список литературы** располагается после текста статьи, предваряется словом «Литература», нумеруется (начиная с первого номера) и **оформляется в алфавитном порядке. Его оформление должно соответствовать общепринятым требованиям.** Под одним номером допустимо указывать только один источник. Количество ссылок не должно превышать 20 (за исключением обзорных статей).

Примечания оформляются в виде **концевых** сносок.

После списка литературы приводятся на английском языке (каждый раз с новой строки):

– название статьи (заглавными буквами);

– фамилия автора и инициалы, название города (в круглых скобках);

– аннотация (**Summary**);

– ключевые слова (**Key words**).

Объем статьи, включая аннотацию и список литературы: для авторов, имеющих учёную степень, **не более 12 стр.**, для авторов без учёной степени – **до 5 стр.**

Отдельным файлом (а также в распечатанном виде) обязательно предоставляются сведения об авторе по форме:

– фамилия, имя, отчество (полностью);

– учёная степень, учёное звание;

– должность и место работы / учёбы (кафедра / лаборатория / сектор, факультет / институт, вуз / НИИ и т.д.) без сокращений, например:

**Иванов Иван Иванович**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Энского государственного университета (Энск). E-mail: ivanov@mail.ru

Кроме того, отдельно в том же файле указываются:

– ФИО, должность и место работы научного руководителя (для студентов, аспирантов и соискателей);

– специальность (**название** и номер по классификации ВАК);

– почтовый адрес (рабочий, домашний);

– телефоны (служебный, домашний, **сотовый**).

Статья и сведения об авторе заверяются подписью автора (и научного руководителя – в случае, если автор не имеет учёной степени).

Всего автор оформляет и подаёт 2 электронных и бумажных документа:

1) текст статьи;

2) сведения об авторе.

Файлы, представляемые в редакцию, должны быть поименованы по фамилии автора (например, Иванов1.doc, Иванов2.doc) и вложены в папку, названную аналогично (например, Иванов). **При передаче электронной папки обязательно использование архиваторов WinZip или WinRar (например, Иванов.zip или Иванов.rar).**

Авторы должны представить в редакцию письмо, в котором указывается согласие автора на публикацию статьи и размещение её в Интернете. Письмо должно быть подписано автором и заверено в организации, в которой он работает или обучается. В случае соавторства каждый из авторов подписывает и заверяет отдельное письмо.

Бумажные варианты статей направляются по адресу: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36, Томский государственный университет, факультет психологии, редакция «Сибирского психологического журнала» и **обязательно** дублируются на сайте журнала в разделе «Регистрация»: <http://spj.tsu.ru>

Статьи, присланные по электронной почте, не рассматриваются.

После регистрации и прикрепления статьи авторы имеют возможность отслеживать изменение ее состояния (получение бумажного варианта, результат рецензирования и т.д.) в своем личном профиле.

Не рекомендуется посылать статьи ценным письмом или бандеролью, так как это значительно задерживает получение вашего почтового отправления. В случае несоблюдения каких-либо требований редакция оставляет за собой право не рассматривать такие статьи.

Публикации аспирантов осуществляются на некоммерческой основе.

# СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Главный редактор Г.В. Залевский

№ 36. 2010 г.

Адрес редакции: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.  
Томский государственный университет, факультет психологии,  
редакция Сибирского психологического журнала.  
Телефон редакции (3822) 52-95-80; факс (3822) 52-97-10  
E-mail: den@psy.tsu.ru  
Залевский Генрих Владиславович

Редактор К.Г. Шилько  
Корректор Ю.П. Готфрид  
Оригинал-макет А.И. Лелоюр  
Дизайн обложки А.В. Бабенко

Подписано к печати 10.04.2010 г.  
Формат 60x84/8. Бумага белая офсетная. Гарнитура Times New Roman.  
Ризография. Усл. печ. л. 12. Тираж 1000 экз.

Издательство «ТМЛ-Пресс»  
634050, г. Томск, ул. Гагарина, 31, оф. 49  
Тел. 8-3822-52-66-83