

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

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 38

**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

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
-----------------------------	---

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Залевский Г.В.</i> ЧЕЛОВЕК И ЭКОЛОГИЯ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ (ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ)	6
<i>Петров А.В., Опарин Р.В.</i> ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА ВОСПИТАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ОБЩЕСТВЕННОГО МЕНТАЛИТЕТА	10
<i>Андросов М.А.</i> ПРОБЛЕМЫ ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ)	14
<i>Языков К.Г., Залевский Г.В.</i> ГЕНЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ЭКОГУМАНИТАРНОЙ КОЭВОЛЮЦИИ	16

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В.</i> ЗДОРОВЬЕ В СТРУКТУРЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	20
<i>Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Трифонова Е.А., Щелкова О.Ю.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В КЛИНИКЕ СОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ	24
<i>Копейкина Я.А.</i> РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ, ИМЕЮЩИХ РАЗНЫЕ ПРОФИЛИ ЛАТЕРАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МОЗГА	29
<i>Магденко О.В., Стоянова И.Я.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ МАТЕРИНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН	33

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Куфтяк Е.В.</i> СЕМЕЙНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	38
<i>Михайлова Л.Л.</i> РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ	45
<i>Дрейзин И.В.</i> ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ И УРОВЕНЬ ЕЕ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ	48

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ)

<i>Козлова Н.В.</i> ПРОГНОЗ СТРАТЕГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ	51
<i>Пронина А.Н.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРЕЖИВАНИЙ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ЦЕЛОСТНОМ ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ – ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ	54

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Демина Л.Д., Ральникова И.А.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА: КОНТЕКСТ САМООРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ ЛИЧНОСТИ	60
<i>Соловьева О.В., Папура А.А.</i> ФЕНОМЕН УВЕРЕННОСТИ: ПОНЯТИЕ, ПОДХОДЫ, СОСТАВЛЯЮЩИЕ	63

В ПОМОЩЬ ПСИХОЛОГУ – ИССЛЕДОВАТЕЛЮ И ПРАКТИКУ

<i>Кузьмина Ю.В.</i> ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ: МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ	66
<i>Николаева И.А.</i> НОВЫЙ МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ. Часть I. ИЗУЧЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ	70

ИНФОРМАЦИЯ

Из диссертационных советов	77
Наши авторы	79
Правила оформления материалов для публикации в «Сибирском психологическом журнале»	81

CONTENTS

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

ECOLOGICAL PSYCHOLOGY

<i>Zalevskij G.V.</i> MEN AND ECOLOGY: INTERDISCIPLINARY STUDY (PROBLEMS OF ECOLOGICAL HEALTH)	6
<i>Petrov A.V., Oparin R.V.</i> ECOLOGICAL EDUCATION AS A CULTURAL STRATAGY OF INDIVIDUAL AND SOCIAL UPBRINGING	10
<i>Androsov M.A.</i> SCHOOLCHILDREN ECOLOGICAL UPBRINGING ISSUES IN THE ALTAI REPUBLIC	14
<i>Yazykov K.G., Zalevsky G.V.</i> GENETIC MODELS OF ECOHUMANITARIAN COEVOLUTION	16

PSYCHOLOGY OF HEALTH. CLINICAL PSYCHOLOGY

<i>Zalevskij G.V., Kuzmina Y.V.</i> HEALTH IN THE STRUCTURE OF VALUES SYSTEM OF STUDENTS	20
<i>Wasserman L.I., Iovlev B.V., Trifonova E.A., Schelkova O.Yu.</i> METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS IN THE TREATMENT SOMATIC DISORDERS	24
<i>Kopeikina Y.A.</i> SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH A CEREBRAL PARALYSIS HAVING DIFFERENT PROFILES ЛАТЕРАЛЬНОЙ THE BRAIN ORGANISATIONS	29
<i>Magdenko O.V., Stoyanova I.Y.</i> METHODOLOGICAL APPROACHES IN RESEARCH OF WOMEN IDENTITY PREGNANT WOMEN	33

SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>Kuftyak E.V.</i> FAMILY RESILIENCE AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON	38
<i>Mikhaylova L.L.</i> THE DEVELOPMENT OF THE MANAGERS' PSYCHOLOGICAL COMPETENCE	45
<i>Dreizin I.V.</i> FEATURES OF CREATIVITY STUDENT-MANAGERS AND ITS DEVELOPMENT IN THE LEARNING PROCESS	48

GENETIC PSYCHOLOGY (PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT, ACMEOLOGY)

<i>Kozlova N.V.</i> PROGNOSIS OF PROFESSIONAL FOCUS' STRATEGY OF HIGH SCHOOL STUDENTS	51
<i>Pronina A.N.</i> THE FEATURE OF THE SUFFERINGS CHILDREN-ORPHANS IN HOLISTIC PROCESS OF THE SOCIALIZATIONS-PERSONALIZATIONS	54

GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

<i>Demina L.D., Ralnikova I.A.</i> FUNCTIONAL PECULIARITIES OF INTERRELATIONS BETWEEN SOCIAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCES: CONTEXT OF SELF-ORGANIZATION OF LIFE PERSPECTIVES OF PERSONALITY	60
<i>Soloviova O.V., Papura A.A.</i> THE PHENOMENON OF CONFIDENCE: NOTION, APPROACHES, CONSTITUENT PARTS	63

FOR PSYCHOLOGIST HELPING: RESEARCHERS AND PRACTITIONERS

<i>Kuzmina Y.V.</i> PROBLEMS OF HEALTH PSYCHOLOGY: METHODS OF EXAMINATION	66
<i>Nikolaeva I.A.</i> NEW METHOD FOR THE PERSON'S VALUES INVESTIGATION	70

INFORMATION

From dissertation advices	77
Our avtors	79
Rules of registration of materials in SPM	81

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ

ДОРОГИЕ КОЛЛЕГИ И ДРУЗЬЯ, ЗДРАВСТВУЙТЕ!

В настоящем выпуске Сибирского психологического журнала мы вновь возвращаемся к теме здоровья во всех его проявлениях или не проявлениях, когда, увы, приходится говорить о нездоровье и о том, как в этом случае вернуть человека к здоровью. В то же время мы делаем акцент на феномене здоровья в его соотношении со средой обитания человека. Увы, проблемы отношений человека и экологии все нарастают, что приводит к экологическим болезням человека и природы. В последние годы этим проблемам посвящается много научных форумов. 20–25 июня 2010 г. состоялись 2 конференции по теме «Человек и экология: междисциплинарные исследования» на базе Горно-Алтайского университета (Республика Алтай) и Бийской академии педагогического образования им. В.М. Шукшина. Отдельные выступления участников этих конференций мы публикуем в данном выпуске журнала. К теме экологии, экологической психологии и экологического здоровья мы будем возвращаться и в последующих выпусках журнала.

В канун Нового 2011 года я хотел бы поздравить наших читателей и авторов, пожелать всем крепкого здоровья, творческих успехов и благополучия.

Будьте здоровы!

Главный редактор

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

ЧЕЛОВЕК И ЭКОЛОГИЯ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ (ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ)¹

Г.В. Залевский (Томск)

Аннотация. Обсуждаются проблемы отношений человека и его естественной и искусственной среды обитания. Приводятся факты агрессивного поведения человека по отношению к ней. Среда обитания мстит людям болезнями цивилизации и экологии. Подчеркивается значение экологической психологии в профилактике экopatологии.

Ключевые слова: человек; экология; человеческий фактор; цивилизация; болезни цивилизации; экологическое здоровье; экологическая психология.

Экология – это наука об отношениях организмов и их сообществ между собой и с окружающей средой.

Во второй половине прошлого столетия заговорили о серьезной опасности, угрожающей здоровью и жизни человека в связи с тем, что главной причиной прогрессирующего ухудшения здоровья людей становилось повсеместное ухудшение экологической ситуации ввиду техногенного загрязнения окружающей среды. Эта опасность, доминирующая в процессе разрушения здоровья людей, получила название «болезни цивилизации» (К. Ясперс). В медицине появился даже специальный раздел, посвященный заболеваниям, вызванным техногенным загрязнением среды и получивший название «экopatология».

В основе современного представления о здоровье и болезни лежит оценка взаимодействия организма со средой. Здоровье, по определению ВОЗ, есть состояние полного физического, духовного и социального благополучия. А оценка среды обитания человека возможна лишь через состояние здоровья самого человека.

Человек – биосоциальное существо, а точнее – биопсихосоциодуховное/духовное существо, живущее в общем доме совместно с другими видами [1, 2]. Как неразрывная часть экосистемы человек живет по естественным законам дома, где он постоянно/временно проживает, либо, выражаясь привычно, ему надлежит жить по законам природы. Однако человек, в отличие от других существ, живущих в полной гармонии со средой обитания, будучи частью единого дома, биопсихосоциодуховным существом, вдруг слишком возгордился и, отказавшись следовать общим законам своего дома, решил изменить его, адаптировав «под свой интерес». То, что из этого вышло, теперь называют экологическим кризисом.

Начало кризиса было заложено еще два столетия назад. Он только усугубился в XX в. и продолжается в настоящее время в связи с галопирующим загрязнением окружающей среды в глобальном масштабе и во

всех сферах. Знание взаимосвязи окружающей среды и здоровья человека необходимо для понимания того, почему экологией необходимо заниматься уже сегодня, не откладывая ни на минуту, а то можно и опоздать.

Дело в том, что медико-экологические показатели России оцениваются как неблагоприятные. Ученые уверены: если не принять экстренных мер, то неминуема общенациональная (не только демографическая) катастрофа, последствия которой трудно предсказать. Речь идет не только о таких общеизвестных фактах, как показатели средней продолжительности жизни (менее 65 лет, за что мы занимаем «почетное» 63-е место в мире).

В последние годы особое значение придавалось унификации перечня индикаторов здоровья населения и среды в связи с назревшей необходимостью создания географических информационных систем по экологическому здоровью (HEGIS). Этой проблеме были посвящены семинары ВОЗ в Болгарии в 1995 г., а также в России (Тула, 1997 г.), целью которых было выработать перечень индикаторов экологического здоровья в России, совместимый с перечнем индикаторов, применяемых в европейской географической информационной системе:

В программе ВОЗ «Здоровье для всех» выделены следующие индикаторы экологического здоровья:

1. Ожидаемая продолжительность предстоящей жизни для разных категорий граждан.
2. Смертность (от злокачественных новообразований органов пищеварения, органов дыхания, от рака крови).
3. Младенческая смертность.
4. Доля детей с массой тела при рождении менее 2 500 г.
5. Показатели физического развития детей.
6. Заболеваемость: ОРЗ у детей, бронхиальная астма, онкологические заболевания, органов дыхания, пищеварения, крови, кожи, частота врожденных пороков развития, кишечные инфекции, данные по числу

¹ Это фактически текст доклада, представленного автором на конференциях с международным участием по одноименной теме 20–25 июня 2010 г. в г. Горно-Алтайске и г. Бийске Алтайского края.

заболевших, госпитализации, смертности, гепатит А, болезни щитовидной железы, профессиональные заболевания.

Особую тревогу вызывает то, что у болезней цивилизации (все хронические заболевания, в том числе сердечно-сосудистые, органов дыхания, болезни пищеварения и обмена веществ, иммунологии, психические болезни и неврозы, бесплодие, а также увеличение числа злокачественных новообразований и др.) выявилась тенденция роста.

По данным Росгидромета, мониторинг воздуха в 284 городах России показал, что 66 млн человек живут в городах с загрязнением воздуха, превышающим нормы ПДК, из них 40 млн – в условиях, когда воздух значительно загрязнен, а 1 млн – в условиях, когда уровень загрязнения считается опасным. «Цена» экологического неблагополучия России составляет 350 тыс. дополнительных смертей в год, что стало одним из главных факторов катастрофического падения численности населения. Как могло случиться, что из-за негативной экологической обстановки умирают ежегодно 350 тыс. россиян?

Неблагополучную экологическую ситуацию наша страна получила в наследство от СССР как следствие милитаризации экономики и экстенсивного использования природных ресурсов. Однако опасное наследство не оправдывает того, что происходит со средой нашего обитания сегодня. В настоящее время общая экологическая культура населения столь низка, что до 80% объемов всевозможных выбросов, осуществляемых промышленными предприятиями, являются несанкционированными.

Основные пути проникновения химических загрязнений из окружающей среды в организм человека – это прежде всего воздух, сомнительного качества питьевая вода и продукты питания.

Известно уже более 250 химических веществ, метаболиты которых, изменяя структуру ДНК, провоцируют мутации, что приводит к перерождению клеток. Все большую тревогу вызывает воздействие загрязнения среды обитания на детородную функцию и здоровье потомства.

Одним из самых распространенных и опасных химических веществ, обладающих сильным канцерогенным действием, является бензопирен. В городах, где его концентрация превышает ПДК в 2–4 раза, частота заболеваний раком на 12–24% выше, чем в городах, где его концентрация менее 2 ПДК.

Отдельную группу составляют негативные техногенные факторы, не изученные до конца, но также имеющие высокий потенциал опасности: загрязнение неионизирующими электромагнитными излучениями (в России за последние десятилетия в сравнении с фоном выросли показатели в 20–30 раз, создан даже Центр электромагнитной безопасности), повышенный уровень шума в городах, воздействие ракетно-космической техники и др.

Некоторые факты по регионам:

1. Смертность от загрязнения воздуха взвешенными частицами в среднем по стране достигает 40 тыс. человек в год, в Дзержинске, Иркутске, Кемерово, Красноярске, Новокузнецке, Норильске – в 1,5–3 раза выше, чем в среднем по стране.

2. Сходная ситуация имеет место и с водными ресурсами. В настоящее время до нормативного качества очищается около 10% вод, требующих очистки. Водоемы загрязняются по-разному: в Тюменской и в некоторых других областях – избыточное наличие в воде высокотоксичных хлорорганических соединений (в т.ч. диоксинов); в Томской и в некоторых других – имеет место радиоактивное загрязнение рек вблизи плутониевых производств.

3. Продолжает ухудшаться качество подземных вод, около 50% их загрязнено сульфатами, хлоридами, нефтепродуктами и др. При указанных тенденциях к 2012 г. 80% вод в Московском регионе будут опасно загрязнены. Чувствительный показатель экологического неблагополучия – репродуктивное здоровье мужчин. В крупнейших городах региона здоровых мужчин менее 50%.

4. В Новосибирске, где ежегодно в атмосферу выбрасывается около 400 тыс. т вредных загрязняющих веществ, уровень заболеваемости беременных с 1991 по 2000 г. вырос более чем в 2 раза. Такие же тенденции прослеживаются и в других регионах.

Подводя итоги вышесказанному, можно признать: здоровье человека непосредственно зависит от окружающей среды, играющей главную роль в инвалидизации населения и сокращении продолжительности жизни от болезней цивилизации. Человек не может быть здоровым, если среда больна. Но можно утверждать и обратное: среда не может быть здоровой, если болен человек, а, прежде всего если он болен социально и духовно, т.е. в нем не воспитана экологическая культура.

Академик Д.С. Лихачев писал, что экология – не междисциплинарная наука, а проблема человеческой культуры в целом. Причины гибели биологических, экологических систем и культурных человеческих ценностей одни и те же, они в главном – в культурном уровне общества, в его нравственной культуре. Без нравственной культуры никакие законы и постановления не будут действовать. Если состояние культуры в нашей стране не будет улучшаться, не улучшится и положение с экологией. Приказами отношение к природе изменить нельзя.

В последние годы пробивается осознание того, что решение региональных и глобальных экологических проблем посредством одного только технико-естественнонаучного подхода невозможно. Здесь очень велика роль так называемого «человеческого фактора» [7–9].

Основными признаками антропогенного воздействия на среду обитания являются: нарушение ее структуры в результате уничтожения элементов среды (например, лесов), обеспечивающих определенные стороны функционирования популяции, истощение абиотических и

биотических ресурсов; нарушение структурных связей среды в результате компенсаторного воздействия на одни из них за счет других; замена элементов трофических цепей и нарушение круговорота веществ, распространение монокультур, сосредоточение производства, выброс в среду элементов, не взаимодействующих в циклах круговорота, нарушающие эти циклы; создание новых структурных элементов и связей, ранее отсутствующих в природной среде. Например, синтетические вещества, взаимодействующие с биогенными факторами.

В связи со сказанным выше становятся очевидными роль и место психологии и психологов в этой сфере. В последнее десятилетие появилась даже особая область психологии – экологическая психология (*environmental psychology*, *Umweltpsychologie*, *Umweltschutzpsychologie*) [10–12].

Экологическая психология является относительно молодой частью психологии. Она охватывает взаимодействия человек–среда как взаимоотношения между материально-физическим и социокультурным внешним миром и человеческими переживаниями и поведением [3, 4, 5–15].

Environmental psychology is that branch of psychology that studies the relationship between people psychological processes and sociophysical features of the built and natural environment, in order to enhance human well-being and to improve people-environment relations [6. P. 801–814].

Экопсихология притягивает на междисциплинарность, поскольку человеческая среда – феномен комплексный. Ею признается необходимость сотрудничества с инженерами, естествоиспытателями, экономистами, социологами, политологами, медиками, биологами, архитекторами, планировщиками городов, дизайнерами и другими специалистами.

Сегодня экопсихология как наука больше ориентирована проблемно и в меньшей степени – на создание собственных экопсихологических теорий, а потому при решении конкретных проблем она прибегает к теориям и знаниям всех психологических дисциплин. Например, для улучшения охраны природы на предприятиях используются знания из когнитивной, социальной, трудовой, организационной и рекламной психологии.

Научное исследование взаимосвязей (каузальных и коррелятивных) между переменными среды, переживаниями и поведением находящегося в ней человека является основным пунктом экопсихологического исследовательского интереса. Такие темы, как «загрязнение среды» или «экознание», представляют собой прикладные области, а не только области экопсихологического исследования. Помимо научных задач, экопсихология должна заниматься множеством практических проблем, и тут возникают большие возможности для профессиональной деятельности дипломированных экопсихологов. Правда, их практически никто (прежде всего в России) не готовит. Пока только обозначены намерения в этом направлении.

Нас в этом отношении опережает, например, Германия, где психология начала интересоваться «экологическими перспективами» уже приблизительно 25 лет назад. Имеется довольно большое число публикаций в виде монографий, периодических изданий как в Германии, так и в других зарубежных странах. Что касается отечественных публикаций, то мы можем сослаться лишь на книгу В.И. Панова «Экологическая психология. Опыт построения методологии» [3], в которой автор пытается определить «проблемное поле экопсихологии» (психология глобальных изменений, природная среда как объект восприятия, психология окружающей среды, психология образовательной среды как части социокультурной среды, основные модели образовательной среды, проектирование и экспертиза образовательной среды, экологическое сознание, экопсихология развития и т.д.).

Итак, экопсихология занимается отношениями между человеком и средой. В рамках экопсихологии специалисты озабочены мыслями, моделями и теориями о том, как люди должны обходиться со своей средой, находясь в зависимости от нее. Из этого и вырастают центральные проблемы экопсихологии.

Одной из них является изменение экологического поведения людей, человечества. Как можно сподвигнуть людей к более справедливому поведению по отношению к среде? Когда и в каких созданных ими же условиях чувствуют себя люди лучше всего? Что это для природы, в условиях которой люди могут существовать и отдыхать?

Конкретно это означает, что экологию/среду следует учитывать, а экологические проблемы – решать. Нужно понять, как люди должны себя вести, чтобы это было в интересах среды обитания, и как могут измениться их мышление, суждения и чувства, чтобы учитывались в интересы среды обитания. Что в этом плане изменилось за последние годы? Вначале специалисты были озабочены выяснением того, что такое экологическое сознание, затем – каков вклад экологического сознания в экологическое поведение. Здесь наши достижения скромны. Сегодня мы имеем специфические модели и теории, которые объясняют экологическое поведение/деятельность. Как же с помощью этих моделей и теорий можно изменить экологическое поведение людей?

Между экопсихологией и другими научными дисциплинами (прежде всего с экономикой) могут и должны быть точки соприкосновения. Стратегически было бы правильно свести в одних головах системы стимулов и необходимость изменений. Далее с техникой: инновации должны быть правильно использованы, чтобы действовали не исключительно принципы эффективности, но и принципы достаточности (*Effizienz-Prinzip sonder nur das Suffizienz-Prinzip*). Затем должна быть точка соприкосновения с медициной: что это значит для здоровья людей – вести себя экологично?

Сегодня в работе экопсихолога существуют большие трудности, поскольку мало кто имеет представление об экопсихологии вообще. При упоминании о психологии

люди думают прежде всего о психотерапии. Следует избавить человека от этого ограниченного представления и связанного с ним страха. Другая трудность: люди испытывают дискомфорт, когда их пытаются привлечь к исследованиям в сфере экологических проблем.

Как могут быть использованы результаты экопсихологического исследования в практике? В рамках экопсихологии лабораторные эксперименты довольно редки, преимущественно это полевые исследования: работа с людьми, в общинах, с прессой [13, 14].

Востребованы ли экопсихологи в нашем обществе? Да, востребованы, но, разумеется, необходимы время и большая работа с общественностью, управленцами разного уровня, бизнесменами. Востребованность растет, но нужны потрясающие примеры эффективной практики, а не только хорошие теории и модели. Необходимо значительное усиление экологической психоэдукации в образовательных учреждениях и за их пределами.

В рамках американской экопсихологии (environmental psychology) самыми актуальными являются следующие вопросы:

Что означает экологически осознанное действие в становящейся комплексной действительности?

Какое отношение с природой из этого вытекает и какие побуждающие экопсихологические стратегии могут выступить в качестве конструктивного ответа?

Почему отношение человека к сохранению нашей природы (экосистемы) все ухудшается; почему растет количество экологических кризисов, угрожающих благополучию и жизни людей?

Как может экопсихология стимулировать сознание, направленное на сохранение наших жизненных оснований?

Эти вопросы являются в одинаковой степени проблемными для нас, как и для американцев. Ведь среда обитания у нас одна – Земля.

Литература

1. Залевский Г.В. От «демонической» до «биопсихосоционотической» модели психического расстройства // Сибирский психологический журнал. 2009. № 32. С. 57–64.
2. Залевский Г.В., Залевский В.Г., Кузьмина Ю.В. Антропологическая психология: биопсихосоционотическая модель развития личности и ее здоровья // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33. С. 99–103.
3. Панов В.И. Экологическая психология. Опыт построения методологии. М., 1993.
4. Bechtel R.B., Chuchman A. Handbook of Environmental Psychology. N.Y., 2002
5. Bonnes M. et al. Perceptions of urban environment and physical activity. 5th Annual meeting of HEPA-EUROPE. 11–12 november 2009. Bologna, Italy.
6. Bonnes M. Carrus, Environmental Psychology: a definition // Environmental Psychology, Overview. Encyclopedia of Applied Psychology. 2004. Vol. 1. P. 801–814.
7. Gibson J.J. The Ecological Approach to Visual Perception. N.Y.: Hillsdale, 1979.
8. Graumann C.F., Lanterman E.D., Kruse I. Oekologische Psychologie. 2. Aufl. Beltz: Weinheim, 1996.
9. Hellbrueck J., Fischer M. Umweltpsychologie. Ein Lehrbuch. Hogrefe: Goettingen, 1999.
10. Homburg A., Matthies E. Umweltpsychologie. Umweltkrise, Gesellschaft und Individuum. Juventa: Weinheim, 1998.
11. Kaminski G. Psychologie und Umweltschutz // Umweltpsychologie. 2009. № 1(2). P. 8–24.
12. Miller R. Einführung in die Oekologische Psychologie. Opladen: Leske, 1992.
13. Miller R. Umweltpsychologie. Eine Einführung. Kohlhammer, Stuttgart, 1998.
14. Roszak Th. Oekopsychologie – Der entwurzelte Mensch und der Ruf der Erde. Stuttgart: Kreutz Verlag, 1994.
15. Stengel M. Oekologische Psychologie. Oldenburg; Muenchen, 2002.

MEN AND ECOLOGY: INTERDISCIPLINARY STUDY (PROBLEMS OF ECOLOGICAL HEALTH)
Zalenskij G.V. (Tomsk)

Summary. In the article are discussed the problems of relationship of men to his nature and art ecology. The facts are adduced of aggressive ecological behavior. The role of men factor of doing harm by men and civilization to nature is stressed. The ecology revenges oneself upon people by civilizations and ecologies diseases. The role of ecological psychology on the ecopathology prevention is underlined.

Key words: person; ecology; human factor; civilization; sickness of civilization; ecological health; ecological psychology.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА ВОСПИТАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ОБЩЕСТВЕННОГО МЕНТАЛИТЕТА

А.В. Петров, Р.В. Опарин (Горно-Алтайск)

Аннотация. В работе анализируются цель, задачи, результаты экологического образования с точки зрения философии и культурологии. Показана взаимосвязь теории и практики экологического образования с национальным и общественным менталитетом.

Ключевые слова: экологическое образование; экологическая культура.

Необходимо учитывать, что **менталитет** – это **квинтэссенция культуры** народа. В нем фиксируются наиболее существенные, исторически сложившиеся особенности мировосприятия, мироощущения и мировоззрения того или иного человеческого сообщества, глубинные основания индивидуального и общественного сознания, поступков и поведения. Ментальные ценности обладают повышенной устойчивостью и инерционностью, противодействуя насильственным деформациям и форсированным революционно-реформистским преобразованиям, допуская лишь эволюционный путь сколько-нибудь существенных и тем более необратимых изменений. В то же время стабильность, устойчивость менталитета не являются абсолютными. Менталитет нужно не только изучать. Менталитетом можно и при определенных условиях даже необходимо **управлять**.

Весь вопрос – **в каком направлении, с какой целью и каким путем** осуществляется такое управление. Апеллирует ли оно к доброму или злему началу в человеке и обществе. Ведет ли оно к порабощению и угнетению человеческой индивидуальности, насилию над человеческой природой или, напротив, направлено на возвышение человека, создание условий для его свободного, природосообразного самосозидания, самотворчества, самореализации на основе тех высших духовных ценностей, которые восходят к ценностям абсолютным. Ценностям, несомненно, **существующим** в мире независимо от того, считать ли их божественным откровением или аккумулированной мудростью человечества, концентратом его многовекового жизненного опыта. Важен сам факт их существования. Вопрос же об источнике этих идеалов и ценностей – дело совести каждого свободного человека.

В конечном счете и локальными человеческими поступками, и мировой историей в целом движет **менталитет** – те глубинные, «корневые» духовно-нравственные, культурные ценности и мировоззренческие основания индивидуального и общественного поведения, которые при условии их согласованного, массового проявления по своей духовной энергетической мощи оказываются несопоставимыми с любыми рукотворными материальными энергоносителями или политическими акциями. Последние способны вызвать лишь относительно кратковременные, спорадические возмущения мирового исторического процесса или же, что при нынешних

средствах массового уничтожения совсем несложно, прекратить этот процесс вовсе.

Иными словами, историю человеческой цивилизации можно понять не путем скрупулезного изучения и сопоставления тех или иных исторических явлений, событий и фактов (хотя и это необходимо), а лишь на основе изучения истинных движущих, **созидательных** сил поведения человека и общества. Точно так же и предвидение будущего возможно только на основе изучения ментальных предпочтений и жизненных приоритетов человеческих сообществ.

Но если это так, а весь ход мировой истории свидетельствует о том, что это, несомненно, так, то именно **менталитет**, как индивидуальный, так и общественный, должен быть в фокусе внимания всех без исключения общественных наук, озабоченных прогрессивным развитием локальных социумов и человеческой цивилизации, предвидением и поиском рациональных путей такого развития. Несомненно, наукоемкая, отнюдь не только психологическая, но и в широком смысле **социокультурная, нравственная** категория «менталитет» («ментальность») должна привлечь повышенное внимание и сферы образования, отражаясь прежде всего в ее аксиологических, ценностно-целевых приоритетах.

Б.С. Гершунский, анализируя понятие «менталитет», выделил несколько подходов к его определению [1. С. 113]:

- **менталитет** – это некая интегральная характеристика людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет описать своеобразие видения этими людьми окружающего мира и объяснить специфику их реагирования на него;

- в философской и культурологической литературе **менталитет** понимают как совокупность представлений, воззрений, чувствований общности людей определенной эпохи, географической области и социальной среды, особый психологический уклад общества, влияющий на исторические и социальные процессы;

- **менталитет** как явление умственного порядка, вовсе не идентичен общественному сознанию, а характеризует лишь специфику этого сознания относительно общественного сознания других групп людей, причем, как правило, речь идет о таких больших группах, как этнос, нация или социальный слой;

- в самом общем виде **менталитет** может быть, вероятно, определен как некая характерная для конкретной

культуры (субкультуры) специфика психической жизни представляющих данную культуру (субкультуру) людей, детерминированная экономическими и политическими условиями жизни в историческом аспекте;

– содержание **менталитета**, как это вытекает из самой этимологии слова, заключается в когнитивной сфере и определяется теми знаниями, которыми владеет изучаемая общность. Совместно с верованиями знания составляют представления об окружающем мире, которые являются базой менталитета, задавая вкупе с доминирующими потребностями и архетипами коллективного бессознательного иерархию ценностей, характеризующую данную общность.

Вызов XXI в., напрямую обращенный к образованию, как раз и состоит в том, чтобы пробудить естественные, но все еще неосознаваемые, дремлющие в анабиозе менталеобразующие потенции, менталеобразующие функции образования как важнейшей сферы познания, формирования, коррекции, а в необходимых случаях и преобразования менталитета и личности, и социума в целом.

Сделать это, на наш взгляд, можно и нужно через специально организованный образовательный процесс, через дидактику, которая сумеет в качестве концептуального принципа образования (обучения, воспитания, развития) принять **принцип экологического образования**. Только в таком образовании ценностная характеристика самого образования предполагает рассмотрение таких взаимосвязанных блоков, как: 1) образование как ценность **государственная**; 2) образование как ценность **межгосударственная**; 3) образование как ценность **общественная**; 4) образование как ценность **личностная**; 5) образование как ценность **планетарная**.

Речь идет об образовании как единственной, достаточно жесткой **технологической** сфере формирования личности человека, не только приспособляющегося к внешней среде, но и способного увидеть несовершенство этой среды и активно участвовать в ее преобразовании; об образовании как сфере **культурообразования** социума; об образовании как сфере воспроизводства и непрерывного обогащения жизненных ценностей и идеалов человека и общества; наконец, об образовании как сфере, обеспечивающей не только связь времен и преемственность поколений, но и непрерывное спиралевидное восхождение цивилизации в целом ко все более высоким вершинам человеческого духа и человеческого предназначения.

Экологическое образование – сложное, остросоциальное, комплексное, развивающееся, многоаспектное понятие, претендующее, на наш взгляд, на основополагающую педагогическую категорию. Мы отстаиваем в работе позицию, что экологическое образование в педагогике – это не элемент образования, а самое образование, которое по своему содержанию с осознанной всеми необходимостью становится экологическим.

Проблема экологического образования должна исследоваться в нескольких аспектах: методологическом,

философско-социологическом, естественнонаучном, психолого-педагогическом и др. О степени разработки проблемы экологического образования можно судить по тем дискуссионным вопросам, которые осмысливаются в научной литературе.

При этом базой, на наш взгляд, должно быть осознание концептуально-методологических сдвигов в естествознании, которые произошли в конце XX в. [2. С. 346–370]. Именно философский анализ этих концептуально-методологических изменений, сделанный нами с позиции осознания роли экологии в развитии человеческой цивилизации, привел нас к выводу о необходимости экологического образования и разработки новой концепции такого образования.

Опыт показывает, что такой концептуальный подход дает возможность определить общую направленность и ориентиры исследовательского поиска; отобрать актуальные именно для данного исследования положения, расставить соответствующие акценты; позволяет выделить ведущие факторы развития изучаемого объекта; открывает возможность получить не только практические результаты, но и сделать теоретические приращения и выводы.

Экологическое образование мы рассматриваем как систему идей, взглядов, установок, которая должна служить отправной теоретической базой, стратегическим ориентиром конкретного поиска модели современного образования.

Мы считаем, что идея экологического образования должна быть отнесена к принципам обучения, потому что она представляет собой одно из универсальных руководящих положений современного образования, которое относится ко всему процессу обучения в целом, распространяется на все учебные предметы, без него невозможно формировать экологическую культуру учащихся, оно не может быть заменено никакими другими принципами. Принцип экологического образования снимает главное противоречие между предметным обучением и необходимостью формирования экологической культуры, что является в настоящее время концептуальным требованием всего цивилизованного человечества: современное образование в любом государстве должно стать экологическим.

Однако чтобы данный принцип обладал и инструментальностью, необходимо разработать для него сущностные, нормативные и процессуальные функции. Однако дидактические принципы могут быть однозначно понимаемыми только в контексте конкретной педагогической системы. В своей работе мы определяем эти функции в рамках компетентностно-деятельностного подхода при использовании личностно-ориентированной педагогической системы развивающего обучения.

Появление в дидактике принципа экологического образования должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии формирования у учащихся комплекса необходимых

компетенций по всем учебным дисциплинам, на основе экологической структуры учебных знаний, а это в свою очередь приведет к формированию экологической культуры и соответствующего мышления школьников. В связи с этим экологический принцип должен определять содержание технологии и методики личностно-ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения. Таким образом, экологическое образование в современной дидактике приобретает статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов, усиливая системность знаний учащихся, активизирует методы обучения, ориентирует учителя на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса, и способствует формированию и развитию экологической культуры и соответствующего экологического мышления учащихся.

Принцип экологического образования должен определять основные направления в деятельности учителя и характер познавательной деятельности учащихся. В связи с этим для успешной реализации экологического образования в школе педагогу необходимо знать основные дидактические функции, общие теоретические основы и статус принципа экологического образования в современной дидактике, пути, способы и средства его реализации. Что касается основных понятий, принципов, положений, определяющих до настоящего времени экологическое образование, все они должны быть переосмыслены с новых позиций, положенных в основание концепции экологического образования.

В новых обстоятельствах крайне необходимо философское обоснование основных понятий экологического образования, несмотря на то, что они давно разработаны философами и экологами. Любые понятия, категории, принципы, методы наполняются конкретным содержанием только в рамках той или иной системы. При изменении системы следует производить их переосмысление, если мы не хотим плодить противоречия в этой системе.

В результате исследовательской деятельности нами построена концепция, имеющая всеобщий характер; определены новые философские и методологические аспекты, раскрывающие новую роль экологии в развитии человеческой цивилизации и приводящие нас к выводу о необходимости экологического образования не как элемента образования, а как самой системы образования; предложена новая дидактика как теория обучения, в основе которой должен быть ведущий принцип экологического образования с конкретными содержательными, нормативными и процессуальными функциями; технология экологического образования, определяемая принципом экологического образования и потому снимающая противоречие в системе образования, когда дидактика практически не имела дидактического обеспечения

для практики реализации экологического образования; система экологического обеспечения, учитывающая обеспечение философское, методологическое, дидактическое, методическое и технологическое. Должны быть переосмыслены базовые понятия, принципы, положения, определяющие методологическое, дидактическое, методическое и технологическое содержание современного экологического образования.

Всемирная история школы свидетельствует о том, что смена социокультурной эпохи неизбежно влечет за собой изменение *системы образования*, поскольку изменяются фундаментальные представления *о ребенке*, его главных врожденных и приобретаемых качествах, способностях, возможностях, интересах; *о знаниях*, которые составляют содержание образования; *об учителе*, его функциях, личностных свойствах, о целях педагогического труда, приемах и методах образовательной работы.

Обычно рассматривают три компонента, составляющих *парадигму* образования: *ребенок, учитель, знание*; анализируют случаи, когда то один, то другой из них становится главным и определяет тип образовательной системы: *догматический*, если в центре учитель; *просветительский*, если главное – сумма установленных знаний; *гуманистический*, если цель – личность [3. С. 74]. Однако, на наш взгляд, такой подход упускает самые главные компоненты: *компетенции* (что должно быть сформировано и что развито на выходе?) и *природную среду*, в которой живут и развиваются человек и общество.

Речь идет о новом пути, об особой образовательной системе, которая ориентирована на включение личности в развитие культуры социума, где задача школы состоит в том, чтобы *воспитать* личность высокой экологической культуры.

Центром экологической культуры являются универсальные человеческие ценности и такие способы деятельности, которые позволяют сохранить и приумножить эти ценности. Критерий сформированности экологической культуры – обоснованные с точки зрения законов экологии поступки, поведение и деятельность человека, действия, экологически сообразные социоприродной среде, т.е. все то, что составляет компетентность экологически образованного человека.

Необходимо видеть, что перед лицом экологической проблемы сегодня стоит все человечество в целом, что проблема эта, иначе говоря, стала всепланетарной, глобальной: «Экологическую культуру можно рассматривать в качестве интеллектуально-духовной основы цивилизации устойчивого типа» [4. С. 15].

Экологическое образование выступает как становление человека в качестве духовного существа, как становление его самосознания и обретение возможностей для самореализации в культуре. В соответствии с этим общая ориентация современного образования направлена на формирование, раскрытие и использование безграничных потенциальных возможностей и способностей личности. В прагматическом плане образование

выступает как подготовка человека к жизни в сложном и меняющемся мире. Рост образованности означает возрастание активности и творческого отношения человека к миру, а реформация образования позволяет обществу на основе подрастающих поколений решать новые задачи. Курс на радикальное обновление экологического образования в нашей стране диктуется прежде всего глубокими и глобальными сдвигами (переменами, изменениями) и новыми образовательными потребностями демократической России.

Общей и конечной целью экологического образования, как мы считаем, является формирование экологической культуры личности на философском уровне. Такая культура есть одна из сущностных характеристик человека, ибо она принадлежит его духовному миру. *Культура личности на философском уровне* – это мера и характер владения экологическими знаниями на уровне философского их осмысления, степень владения стилем философского мышления. Экологическая культура личности находит свое выражение прежде всего в характере мировоззренческой и методологической ориентации личности. Экологическая образованность на философском уровне должна предполагать: 1) знание интерпретации экологических проблем на уровне философии; 2) умение ориентироваться в основных направлениях философии и типах философствования; 3) умение диалектически мыслить; 4) способность философского осмысления (анализа) экологических проблем. Отсюда вытекают и основные методологические задачи экологического образования в школе и вузе: 1) формирование научно-философского взгляда на

мир и место в нем человека; 2) приобщение к мировой философской культуре как общечеловеческой ценности; 3) формирование способности к самостоятельному и творческому решению философско-методологических проблем, касающихся экологии.

В рассматриваемой модели становление самознания оказывается системообразующим в предметном поле, поскольку экология все чаще рассматривается как интегрированная наука, объединяющая в своем содержании естественные, гуманитарные и технические области знания. Значит, эта задача решается отнюдь не отдельными дисциплинами, но общими усилиями учителей всех предметов, воссоздающих целостный образ мира в междисциплинарных циклах компетентностно-деятельностного подхода.

Одна из острейших проблем современного российского социума – поиск идеологии, национальной идеи, способной сплотить людей в единое жизнеспособное общество и государство, придать ему смысл и цель, помочь не потерять лица после поражения, выстоять и развиваться. Экологическое воспитание в этом смысле решает и данную проблему без искусственного поиска «смысла жизни», объединяя опыт других народов, ближних и дальних, организуя диалог культур в поле мировой всечеловеческой культуры.

Вот почему предлагаемая нами модель образовательного процесса рассматривается как «культурологическая школа»: она предполагает формирование менталитета личности и общества в человеческой культуре. Такой подход обеспечивает культурную самоидентификацию личности и ее нравственный ориентир.

Литература

1. Герцунский Б.С. Философия образования для XXI в. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998.
2. Кохановский В.П. Философия и методология науки: Учебник для вузов. Ростов н/Д: Феникс, 1999.
3. Валицкая А.П. Новая школа России: культуротворческая модель (Культуротворческие школы Алтая: поиски и решения). Барнаул: АРТИКА, 2007.
4. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учебное пособие. М.: Академия, 2002.

ECOLOGICAL EDUCATION AS A CULTURAL STRATEGY OF INDIVIDUAL AND SOCIAL UPBRINGING
Petrov A.V., Oparin R.V. (Gorno-Altai)

Summary. The article contains the philosophical and cultural analyses of the aim, the component goals and the results of ecological education. It reveals the connection of the ecological education theory and practice with the individual and social upbringing.

Key words: ecological education; ecological culture.

ПРОБЛЕМЫ ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ)

М.А. Андросов (Горно-Алтайск)

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (грант № 10-06-90760 моб-ст)

Аннотация. Раскрываются основные аспекты этноэкологического воспитания, его цели, задачи, региональная специфика. Приводятся рекомендации по совершенствованию этноэкологического воспитания школьников в Республике Алтай.

Ключевые слова: этнос; экология; экологическое воспитание.

Культура и содержание воспитания детей в народной среде – предмет интереса и научного анализа этнопедагогической мысли. Этот интерес, несомненно, распространяющийся и на традиционную систему коренных народов Сибири, вызван в настоящее время не только академическими соображениями, но и кризисным состоянием территорий и проживающих там этносов.

Сохранение традиционной воспитательной системы возможно на основе использования массива этнокультурных традиций коренного населения в условиях сосуществования и взаимосвязи разных культур и изменяющегося мира [9]. Примером этого может служить Республика Алтай, которая признана мировым сообществом экосистемным резерватом планетарного масштаба, всемирным банком биологического, ландшафтного и этнического разнообразия планеты. Кроме того, Республика Алтай является концентратом традиций природопользования коренных народов Сибири, позволивших сберечь это уникальное разнообразие [6]. Комплекс этноэкологических традиций являет собой образец гармоничного взаимодействия человека со средой обитания и может стать основой построения качественно нового подхода к природопользованию, образованию и воспитанию, в основе которых лежит народная система воспитания [5].

Народная система воспитания – это комплекс традиций, обычаев, обрядов, норм поведения, запретов, передающихся из поколения в поколение. Педагогическая мысль этноса представлена в устном народном творчестве. Каждый народ имеет свой идеал воспитания. Русскому человеку присущи такие черты, как духовность, поиск высшего смысла жизни, религиозность, гуманность, душевность, размах и героизм. Чувашский эталон воспитания складывается из гармонического единства семи добродетелей: трудолюбия, здоровья, ума, дружбы, доброты, целомудрия, честности. Модель саамского этнического воспитания определяется такими качествами, как миролюбие, кротость, гостеприимство, замкнутость. Этнопедагогика алтайцев раскрывается в системе «природа – человек – общество». Идея гармонического совершенства личности была заложена в самой природе человека и в характере его деятельности [3], поэтому мы и говорим об этноэкологическом воспитании школьников и необходимости обосновать

условия и пути использования этнопедагогики народа в современной практике обучения и воспитания [3].

В переосмыслении отношений человека и природы трудно переоценить роль экологического воспитания, задачи которого состоят в создании мотивации к сохранению природного разнообразия, гармонизирующего отношения в системе «человек – окружающая среда». Этноэкологическое образование признано международным экологическим движением педагогов важнейшим направлением педагогических исследований и совершенствования образовательных систем в целях выживания и развития человечества.

Для сохранения национального самосознания малочисленных коренных народов необходимо решение задач этнического, экологического воспитания не только на федеральном, но и на региональном уровне. Большое внимание следует уделять системному рассмотрению видов национально-хозяйственной деятельности, элементов праздничной и игровой культуры, обучению родному языку в детских садах, школах и вузах, организации культурно-досуговых мероприятий в открытой среде, погружению в мир природы [2].

В связи с этим особое значение имеет анализ огромного исторического, этнопедагогического, этнокультурного и этноэкологического потенциала различных народов, сформировавших конкретные виды взаимоотношений человека и окружающей среды, природы и общества.

Изучая исторический путь человечества, необходимо констатировать, что различные этносы всегда и везде в своей жизнедеятельности были объединены со средой своего обитания множеством связей планетарного, регионального, местного масштаба. В самых разных уголках России теми или иными народами накоплен значительный опыт природопользования, что сделало взаимоотношения этносов, долго живущих на данной территории, более уравновешенными с ее природными условиями.

В традиционных культурах различных народов не было экологии в современном смысле. Тем не менее в культуре каждого этноса, безусловно, существовал и существует определенный пласт человеческой деятельности, который так или иначе связан с регуляцией процессов взаимодействия человека с природой. Издавна бытующие в народе экологические ценности повлияли на формирование строгих экологических норм, воплощенных в педагоги-

ческие идеи, традиции, обычаи. Поэтому вполне правомерно вести речь об экологии как универсальной заботе человечества – экологии окружающей природы, экологии культуры, экологии этнических образований [1].

Перед педагогической наукой поставлена проблема научного обоснования принципов структуры, содержания, форм и методов системы экологического воспитания школьников в современной школе на каждой возрастной ступени, прежде всего в начальной школе, которая является решающим этапом в становлении личности.

Экологическое воспитание – составная часть нравственного воспитания. Поэтому под экологическим воспитанием понимается единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой. На формирование экологического сознания оказывают влияние экологические знания и убеждения. Экологическое поведение складывается из отдельных поступков (совокупность состояний, конкретных действий, умений и навыков) и отношения человека к поступкам, на которые оказывают влияние цели и мотивы личности. В сущности экологического воспитания есть две стороны: первая – экологическое сознание, вторая – экологическое поведение.

Термин «этноэкологическое образование» впервые прозвучал в 2004 г. на Межправительственной конференции ЮНЕСКО, посвященной международному году гор. По ее итогам была принята программа действий, названная «Концепцией этнорегионального природопользования», в которой был отмечен глобальный характер этноэкологического образования [4].

Концепция этноэкологического образования представлена в материалах Межправительственной конференции ЮНЕСКО и ЮНЕП. Она основывается на представлении о необходимости включения в систему образования знаний, умений и навыков, составляющих основы этноэкологии и рационального природопользования в условиях уязвимых горных экосистем.

При этом в настоящее время проблема сущности этноэкологического образования остается дискуссионной.

В разработку основ экологического образования и воспитания на современном этапе основной вклад внесли А.А. Захлебный, И.Д. Зверев, И.А. Рыков, И.Т. Суравегина и др. Ими определены цели экологического воспитания и образования, их методологические и педагогические принципы, разработана система знаний о природе. В педагогической науке рассмотрены вопросы эколого-краеведческого воспитания с общетеоретических, мировоззренческо-ценностных и методических позиций (В.Е. Борейко, В.Г. Бабанов, О.Н. Галчинова, Г.Н. Волков, Б.Т. Лихачёв, А.Ф. Родина и др.).

Некоторые педагоги прошлого (В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, И.Я. Коменский), а также современные отечественные педагоги (Г.Н. Волков, В.Г. Бабанов, О.Н. Галчинова и др.) в своих трудах обращались к педагогическому опыту, наследию разных народов, раскрывали воспитательное значение национальных традиций, их роль в формировании ответственного отношения к природе [7].

Анализ современной педагогической теории и образовательной практики показывает, что технологии решения данной проблемы пока изучены недостаточно. Потребность в разработке системы этноэкологического воспитания с использованием национально-этнических традиций обусловлена еще и тем обстоятельством, что в регионах России имеются свои природно-экологические, физико-географические, экономические, социокультурные предпосылки развития, которые необходимо учитывать при создании региональной системы экологического образования и ее реализации в демократической, национально ориентированной школе [8].

Таким образом, специфика этноэкологического воспитания связана с развитием новой модели природопользования и воспитательно-образовательного процесса подрастающего поколения.

Литература

1. Бабанов В.Г., Матюнина Е.В., Семенов В.М. Национальные культуры в общественном развитии России // Социально-политический журнал. 1995. № 5. С. 66–67.
2. Вавилихин И.А., Скалон А.В. История и проблемы природопользования в Горном Алтае // Проблемы формирования и развития эколого-экономической зоны «Горный Алтай»: Материалы Международного симпозиума. Горно-Алтайск, 1992. С. 106–107.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика. М.: Академия, 2000. 427 с.
4. Конференция ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, июнь 1992 г.): Информационный обзор. Новосибирск, 1992. 62 с.
5. Природный и этнокультурный потенциал Алтае-Саянского экорегиона: Сборник статей. Красноярск, 2001. 215 с.
6. Проект правового и экономического статуса Алтае-Саянского биосферного резервата. М., 2001. С. 20–30.
7. Столяренко А.Д., Кукушин В.С. Этнопедагогика и этнопсихология: Учебник для вузов. М.: Юнита, 2000. 428 с.
8. Табакаев Ю.В. Уровень культуры и социальные ценности народов Горного Алтая // Этносоциальные процессы в Сибири. Горно-Алтайск, 2004. С. 185–193.
9. Фролова А.Н. Этнопедагогика детства древних коренных народов Северо-Востока России. Магадан: Кордис, 2003. 183 с.

SCHOOLCHILDREN ECOLOGICAL UPBRINGING ISSUES IN THE ALTAI REPUBLIC
Androsov M.A. (Gorno-Altai)

Summary. The article reveals the main aspects of the ecological education, its goals, local specifics. It affords the recommendations on schoolchildren ecological upbringing improvement in the Altai Republic.

Key words: nationality; ecology; ecological upbringing.

ГЕНЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ЭКОГУМАНИТАРНОЙ КОЭВОЛЮЦИИ

К.Г. Языков, Г.В. Залевский (Томск)

Аннотация. Рассмотрены современные отечественные антропопсихологические коэволюционные модели с позиции информационно-знаковых структур.

Ключевые слова: экологическая психология; биопсихосоционотическая модель; коэволюция.

На основании результатов исследования культурной среды созданы многочисленные методологические схемы, каждая из которых выявляет ту или иную существенную ее сторону. Наиболее значимое антропологическое направление, определяемое как движение «Культура и Личность», является областью исследований, где культурная и социальная антропология связаны с психологией личности. Направление, определяемое как «когнитивная антропология в картине мира», изучает значения и смыслы элементов культуры. Постмодернистский взгляд рассматривает культуру как процесс.

Ряд направлений, например институциональное, включает и экологию как институцию (наряду с экономикой), извне формирующую человека. В то же время в современной антропологии экология занимает пока позицию, целиком зависящую от исследователя.

Проблема конгруэнтности социокультурной и природной среды прямо пока не ставится. Причина, видимо, в слабости внутренних мотивирующих тенденций к интегративному сопряжению методологического основания.

Включение человека в природную среду как носителя субъективного идеального, сознательного и бессознательного не хаотизирует, как предполагается сторонниками, экологически ориентированными на антропо-деструктивную роль, а являет новую составляющую, которая структурирует среду особым образом – исключительно человеческим – в виде ценностей и смыслов. Данное направление носит разные названия, выявляющие те или иные приоритеты: «биоэтика»; «глубинная экология»; «биополитика».

Общим в них является утверждение приоритета глубинных человеческих ценностей и практики по отношению к окружающему миру.

В области антропологической психологии совершенно очевидно развитие темы собственного природного обоснования. Естественно, что оно вложено в ценностно-смысловую сферу и определяется формально, в виде смысловых форм как мыслеформ. В теориях оно явно или неявно прослеживается на всех уровнях развития человека.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского (КИТ) базируется на системном понимании единства духовного и материального в системе психологических координат [2]. КИТ объединяет принципы социогенеза психики человека, принципы системного строения и динамической организации и локализации высших

психических функций. Такое системное объединение культурно-исторического и естественно-природного принципов выступает как образование «слоев» психики в метафоре продукции ранних геологических эпох (глубинные слои психики) и напластовывания на них более поздних (новообразования). Новое качество возникает на стыке двух реальностей – «внешней» и «внутренней» – как эффект «самовозгорания» культурного развития.

В КИТ указан генезис психической формы; каждой форме присущ свой геологический пласт. КИТ принадлежит фундаментальная идея информационной сущности развития, в частности синхроничность лингвистическим моделям.

В интегративных, системных психологических моделях, базирующихся на биопсихосоционотических (БПСН) основаниях, по-разному конструируется модель человека.

В работе рассмотрены отечественные современные антропопсихологические коэволюционные модели на предмет их информационно-знаковых структур как составляющих.

Концепция структурно-уровневой организации психики человека М.С. Роговина, Г.В. Залевского (СУОП) является дальнейшим развитием культурно-исторической теории Л.С. Выготского [5].

Рассмотрим, как СУОП проявляет ЭГ – коэволюционную сущность человека.

Основное ядро теории есть ее акциональная сущность, т.е. уровни являются акциональными. СУОП идейно связана с нейрофизиологической (неврологической, натуралистической) теорией Джексона, в которой уровневой организации психофизиологических функций соответствует мозговая организация, с теорией функциональных уровней П. Жане и теорией З. Фрейда. Их дальнейшим развитием и стала СУОП – иерархическая структура, возглавляемая уровнем цели с подчинением ему уровня средств, где цели – формодействия, алгоритмы деятельности и поведения.

В теории психологических систем В.Е. Ключко (ТПС-К – синтез идей самоорганизации; КИТ; постнеклассическая наука) человек есть сложная СО-психологическая система, открытая в социум и объективное пространство. В ТПС-К психика отражает природные и такие системные качества, как смысл (предметно-системное качество) и ценность (системно-интегративное качество) [3]. Структура также системно-уровневая, она включает такие подсистемы,

как предметная, смысловая, ценностная. Идея системности заложена в постулате транспективности – поиске способов наращивания открытости, целостности и перспектив развития. Психологическая система производит качества и отражает их опосредованно и непосредственно. В единстве этих двух форм обеспечиваются саморегуляция в психологических системах (направленность, селективность, процессуальная детерминация) и дальнейшее развитие всей системы и ее компонентов (психика, деятельность, личность).

В данной теории сам человек понимается как психологическая система, которая выступает не в противопоставлении объективному миру, а в единстве с ним, в своей продленности в ту часть мира, которая им «освоена», т.е. имеет для него значение, смысл, ценность.

При этом смыслы понимаются В.Е. Ключко как особые системные и сверхчувственные качества предметов, намечающие границы многомерной системы «Человек». Именно они определяют поле сознания и делают мир реальным. Данная концепция показывает путь развития и, являясь весьма обобщенной, дает эвристический принцип в рамках психологического осознания философии космизма.

В концепции А.Ю. Агафонова человек рассматривается как смысловая модель мира [1]. Человек определяется на пересечении четырех смысловых сфер (биосфера, когнитивная сфера, социальная сфера, духовная сфера) в континууме пространства и времени, как объединение этих сфер в континууме их атрибутов. Согласно Агафонову, человек как индивид обладает телесностью, целью активности которой является выживание. Человек как сознающий субъект обладает активностью, которая реализуется в познании. Как личность человек социален, целью социальности является адаптация. Человеку как индивидуальности присуща духовность, целью которой является творчество. При этом сам смысл понимается А.Ю. Агафоновым как уникальный психический продукт, каким является человеческая жизнь, сознательный опыт каждого человека.

Анализ аксиологически ориентированных психологических теорий показывает, что формализованная часть представлена в весьма общем виде. Это подвигает к рассмотрению некой общности – коэволюционной сущности развития человека в экогуманитарном пространстве. Экогуманитарный взгляд есть частный по отношению к более общему, разрабатываемому в философии космизма. Однако это дальнейшая перспектива, которая развивается в качестве философского обоснования сущности человека – его космической миссии.

Наш взгляд основан на существовании аксиологически ориентированной модели уровневой организации с разной информационной, но гомоморфной сущностью. Специфика подхода состоит в том, что каждый уровень имеет собственный «язык». Кроме того, соотношение уровней предполагает ряды относительно независимых текстов, характеризующих их специфику. Такие ряды

определяют эколого-гуманитарную сущность человека и сопряженность в целостность.

Для обоснования в рамках философского направления русского космизма нами использована концепция «развивающейся» гармонии известного философа В.П. Сагатовского [6]. В рамках концепции с использованием строгого категориального аппарата автор формирует структурно-функциональную (SF) систему координат, в которой на пересечениях уровней определяется специфика человека как носителя социоантропологической целостности, имеющей определенную смысловую нагрузку в S–F проекции.

Уже в КИТ отмечается лингвистический контекст теории. В середине XX в. теория информации породила эпистемологическое направление в науках, для которых «языки» являются обслуживающими и определяющими существование системы. Раздел «Эволюционная эпистемология» рассматривает процесс познания как биоформообразование.

Представитель эволюционной эпистемологии Э. Уилсон проводит сильную коэволюционную идею, что СТЭ (современная теория эволюции, основанная на учении Ч. Дарвина) релевантна процессу познания. Уилсон вводит понятие «культуроген» – эпигенетический код, благодаря действию которого возможно распознавание «эпистемологического смысла» любого вида знания, а значит, в конечном итоге становится возможным определение сходных или специфических особенностей теорий [8].

Далее вводится понятие «эпигенетических правил», гомоморфных биологическим конструкциям, определяющим развитие человеческого интеллекта [8]. Известно, что в биологии в генетической системе управления (МГСУ; В. Ратнер) существует принцип эпигенетического наследования (ЭН). ЭН есть наследуемые изменения в фенотипе или экспрессии генов, вызываемые механизмами, не связанными изменением нуклеотидной последовательности ДНК.

В культурной антропологии существует путь репрезентации образов, путь культурно-детерминированных «сценариев». Сценарии – это структуры одно- и много-элементные, серийно повторяющиеся и неспецифичные, в которых присутствуют элементы и каузальные связи между ними. Сценарии «scenes» есть целостные образцы любой сложности, своего рода алгоритмы взаимодействия людей, которые гомоморфно транслируются в сферах деятельности.

Генетик А.Е. Седов говорит о необходимости структуралистского диалога между генетиками и лингвистами с позиций когнитивной психологии [7]. Для понимания проблем генетики созданы концепции генетических систем, представляемые в виде когнитивных моделей. Предполагается, что симбиоз генетиков, лингвистов, программистов и психологов позволит строить разнообразные модели для изучения поведения G-систем. Полиморфизм моделей, их эволюционный характер

помогают понять, как работают реальные сложные генетические системы.

А.Е. Седов полагает, что одни из этих моделей могут иметь «человеческие» свойства и обладать «свободой воли» (самопроизвольной динамикой, поведением), другие – управляться детерминированно извне. Такие свойства биосистем, постулируемые разными авторами, позволяют выявить метафорическая лексика и стилистика – анимизация и физикализация объектов в активных и пассивных формах.

Среди семантических кластеров метафор самой генетики существуют такие, с помощью которых сами генетики «анимизировали» или «физикализировали» свои объекты. С этих позиций А.Е. Седов указывает на высокую метафоричность генетических текстов. Это словосочетания, более протяженные, чем термины (от трех слов до абзаца или набора высказываний с общими сюжетами), и, в отличие от терминов, не становящиеся рабочими «инструментами» профессионального сообщества, а сохраняющиеся лишь в авторских текстах. Это свойство, на наш взгляд, отражает глубинную сущность генетики как универсального транслятора текстов, сопровождающегося текстами форм.

Седов предлагает метод поиска метафорических концептов, которые образуют «метаметафоры» – блок-схемы концептов. Такие модели могут совпадать с текстами самих генетиков, а также выявлять важнейшие особенности этих концепций, которые авторы и сообщество генетиков упускают из вида в силу обилия эмпирических данных, заслоняющих логику самих процессов и их описаний.

Научно-философская традиция взаимной работы для выявления по сути гомоморфных преобразований текстов наук естественных и гуманитарных (в нашей терминологии – экогуманитарных) существует уже длительное время.

Т.Г. Лешкевич в работе «Философия науки: традиции и новации» отмечает, что первоначально Т. Кун и П. Фейерабенд утверждали тезис о неадекватности чисто методологического описания научной деятельности и необходимости дополнения такого подхода социологическими, психологическими, культурологическими описаниями [4].

Для Куна основой такого объяснения общезначимости стала коллективная гештальтпарадигма. Фейерабенд

видел ее в методологическом анархизме, провозгласив самой важной эпистемологической категорией конца XX в. плюрализм, хотя первоначально эпистемология отталкивалась от принципа соизмеримости всех познавательных утверждений.

Плюрализм современной эпистемологии утверждает толерантность отношений между разными типами рациональности, культурно-исторической детерминацией, научной институционализацией и многообразием традиций. Однако плюрализм не должен восприниматься как отсутствие какой-либо возможности поиска единства в многообразии. Именно в этом состоит значение создаваемой эволюционной эпистемологии (ЭЭ). От гносеологии как науки о познании ЭЭ предполагает эмпирическую теорию познания.

Гносеология изучает познавательное отношение человека к действительности (в зависимости от конкретно-исторических условий и социокультурных факторов), ограниченной возможностями общественной практики. Таким образом, гносеология, в отличие от эпистемологии, истолковывается как теория познания, охватывающая весь познавательный процесс в целом, начиная от исходных предпосылок и кончая результатами.

Гносеология немыслима вне субъектно-объектных отношений, где на одном полюсе располагается отражаемый в познании или мышлении объект, а на другом – отражающий его субъект. Эпистемология может рассматриваться как система референций. Их функция – зафиксировать и представить нечто. В этом смысле системы референции могут быть инвариантными либо отличными и релятивными.

В нашем формате данный тип отношений назван гомоморфным (т.е. разной степени подобия и коэволютивным (соразвивающимся в собственных кодах и текстах).

Как результат существования подобного рода описания предлагается схема коэволюционного сопряжения в свойствах разноуровневых текстов. Задача описания – дать в первом приближении последовательное сопоставление кодовых структур уровня свойства.

К уровням экогуманитарного масштаба человека нами отнесены: ген; биоморфа; человек; культура; душа-Дух. Не определяя оснований выбора уровней, отметим их эволюционную значимость в реализации некой сущности (таблица).

Ген	Биоморфа	Человек	Культура	Душа-Дух	Уровни
МГСУ (В. Ратнер) – кодона, дистроны, скриптоны, сайзеры. Семантика кода	Биогеномика; протеиномика	Антропогеномика; протеиномика	Эпигенетика	Эйдетика (в античном смысле) (Аристотель)	Ген
–	Мерономика (мероны) (С. Мейен)	Архетип (К. Юнг)	Агрономия, животноводство (селекция)	Фенетика	Биоморфа
–	–	Этнос (Л. Гумилев)	Мем, мемом (меметика)	Логос (религиозные учения)	Человек
–	–	–	Гений народа	Миф	Культура
–	–	–	–	Эгрегоры (термин Д. Андреева)	Душа-Дух

Литература

1. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла. Самара: Бахрах-М, 2000.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001.
3. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Томск, 2005.
4. Лешкевич Т.Г. Философия науки: традиции и новации: Учеб. пособие для вузов. М.: ПРИОР, 2001.
5. Роговин М. С., Залевский Г.В. Теоретические основы психологического и психопатологического исследования. Томск: Красное знамя, 1988.
6. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии. Философские основы мировоззрения. Ч. 3: Антропология. СПб.: Петрополис, 1999.
7. Седов А.Е. Метафоры в генетике // Вестник РАН. 2000. Т. 70, № 6. С. 526–534.
8. Lumsden Ch.J., Wilson E.O. Genes, mind end culture. The coevolutionary process. Harvard: Harvard University Press, 1981.

GENETIC MODELS OF ECONUMANITARIAN COEVOLUTION

Yazykov K., Zalevsky G. (Tomsk)

Summary. Modern domestic anthropopsychological coevolutionary models from a position of information-sign structures are considered.

Key words: ecological psychology; biopsychosocioethical model; coevolution.

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

ЗДОРОВЬЕ В СТРУКТУРЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Г.В. Залевский, Ю.В. Кузьмина (Томск)

Наш мир болезни тела победит,
Коль от болезней духа исцелится!
Р. Гамзатов

Аннотация. Обсуждаются проблемы здоровья в рамках антропоцентрической и биопсихосоционотической модели здоровья в контексте интегративной антропологической психологии. Подчеркивается малоразработанность понятия здоровья, его структуры, представлений о здоровье как о ценности. Отмечается нарастание числа «болезней цивилизации», которые молодеют, что представляет угрозу для молодежи как интеллектуального потенциала нации.

Ключевые слова: здоровье; ценности; здоровье как ценность; молодежь; студенты; антропоцентрическая модель; биопсихосоционотическая модель; интегративная антропологическая психология.

По справедливому мнению А. Шопенгауэра, «здоровье до того перевешивает все остальные блага жизни, что поистине здоровый нищий счастливее больного короля». Исчерпывающе, на наш взгляд, оценил роль здоровья в жизни человека русский врач и писатель В. Вересаев, считая, что со здоровьем ничего не страшно, никакие испытания, но его потерять – значит потерять все: без него нет свободы, нет независимости, человек становится рабом окружающих людей и обстановки; оно – высшее и необходимое благо, а между тем удержать его так трудно. Г. Гейне, следуя за Платоном, считал здоровье «единственной красотой». Еще значительно раньше об этом сказал Геродот: «Когда нет здоровья, молчит мудрость, не может расцвести искусство, не играют силы, бесполезно богатство и бессилён разум» (цит. по: [1. С. 74]). Казалось бы, что эту «красоту» и одну из величайших ценностей человека люди должны лелеять, беречь и укреплять как никакую другую. Но, увы! Статистика неумолимо демонстрирует тенденцию ухудшения здоровья человечества. Это при увеличении в среднем продолжительности жизни. Парадокс состоит в том, что вторую половину жизни (которая, кстати, всё больше удлиняется в ущерб первой половине) человек, как правило, уже лечится и увеличивает продолжительность жизни только за счет достижений медицины. Однако какими бы ни были достижения медицины, здоровье людей зависит от них не более чем в пределах 10%!

Цивилизация галопирует и далеко не всегда во благо человека, во благо культуры, в том числе и во благо культуры здоровья. Крупнейший этолог XX в. К. Лоренц говорил о «Восьми смертных грехах цивилизованного человечества», грозящих современной цивилизации саморазрушением, а человечеству как виду – гибелью. Это: «перенаселение Земли», «опустошение естественного жизненного пространства», «все ускоряющееся раз-

витие техники, которое делает людей слепыми ко всем подлинным ценностям», «исчезновение всех сильных чувств и аффектов», «генетическое вырождение, связанное с невозможностью наследования социальных норм и духовных традиций, приводящее к закреплению асоциальных и «паразитических» способов существования у новых поколений», «разрыв с традициями, ведущий к разрыву в преемственности поколений», «возрастающая индоктринируемость человечества, т.е. унификация взглядов и убеждений, потеря индивидуальности (представление о человеке как системе – системологический редукционизм. – Г.В. Залевский), манипулирование массами людей с помощью всевозможных доктрин, идеологических средств и технологий воздействия на массовое сознание», «ядерное оружие, не только грозящее глобальной катастрофой, но и удерживающее человечество в состоянии страха и недоверия» [16. С. 4–60].

Неумолимая статистика, противоречивая в цифрах, но единодушная в оценке тенденций, свидетельствует, что большинство известных человеку болезней молодеют, а некоторые из них – это вообще болезни молодых: СПИД, алкоголизм, наркомания, токсикомания и многие так называемые нехимические аддикции. Все эти проблемы здоровья человека провидчески причислял к «болезням цивилизации» К. Ясперс [26]. Растет также число часто болеющих детей [4, 14]. Однако сегодня речь идет не только об ухудшении физического здоровья, но и о других его аспектах, так сказать, по всей структурно-уровневой вертикали индивидуальности человека (биопсихосоциодуховности) – о психологическом, социальном и духовном здоровье. Так, растущий в мире терроризм – это кровавое свидетельство все возрастающего духовного нездоровья отдельных людей и социальных сообществ, обесценивания человеческой жизни [10]. «Все здоровые люди любят жизнь», – гово-

рил Г. Гейне. Сегодня создается впечатление, что все больше появляется людей, которые жизнь не любят, а значит, можно ставить вопрос об их духовном здоровье (фанатизм, терроризм, сектанство).

Проблемы состояния здоровья людей сегодня – это и вызов науке, в том числе и психологической, поскольку еще очень много проблем теоретического плана и рекомендаций практике по сохранению и укреплению всех аспектов здоровья людей остаются еще нерешенными. Это обусловлено многими факторами, в том числе и тем, что в общественном сознании многие годы культивировалась болезнь как ценность (по существу, псевдоценность), на нее преимущественно были направлены усилия финансовые и научные, а здоровье воспринималось как нечто само собой разумеющееся. А духовность и духовное здоровье вообще оказались вне предмета психологии.

Есть тысяча болезней, но только одно здоровье (Л. Берне), но мы так много, хотя, может быть, еще и недостаточно, знаем об этих «тысячах», и так мало – об этом «одном». Сегодня в специальной литературе мы находим десятки определений здоровья, в том числе психического, психологического и духовного. Правда, можно ориентироваться на определение здоровья, которое дала ВОЗ еще 50 лет назад и несколько расширила его в последнее десятилетие: здоровье – это не только отсутствие болезни, но и физическое, психическое и духовное благополучие (1948–2010 гг.). Однако остаются открытыми вопросы об объяснительных моделях здоровья, эталонах здоровья и здорового человека (личности), здорового образа жизни, места здоровья в иерархии ценностных ориентаций и т.д. Прояснение этих и других вопросов о здоровье современного человека сегодня особенно актуально, поскольку в переживаемую нами эпоху социально-экономических кризисов и инновационных процессов должен быть поставлен и вопрос о той цене – здоровье, которую должны заплатить люди, чтобы преодолеть эти кризисы, осуществляя инновационную деятельность.

Стремясь укрепить свое здоровье и вести здоровый образ жизни, каждый человек, часто не осознавая этого, ориентируется на определенные образцы или эталоны здоровья. Многие авторы сходятся на выделении главным образом трех социокультурных эталонов здоровья: античного, адаптационного и антропоцентрического. Не считая их исчерпывающими сегодня, некоторые исследователи предпринимают попытки представить интегративный эталон здоровья [1, 13]. Мы же кратко остановимся на определении антропоцентрического эталона здоровья и охарактеризуем попытки современных исследователей дать представление об интегративных моделях здоровья.

В свете антропоцентрического эталона здоровье рассматривается как всесторонняя самореализация, или раскрытие творческого и духовного потенциала личности. Правда, этот эталон «высвечивает» различные

границы понимания характеристик и измерений здоровья. Так, теория Э. Эриксона предполагает наличие внутренней связи между личностным ростом и здоровьем [25], теория Э. Фромма – между самоопределением, свободой выбора и здоровьем [23], теория Г. Олпорта – между здоровьем и зрелостью личности, которая обретается в процессе личностного роста и предполагает: сформированность проприотических функций (интегративных аспектов Самости); свободу, выражающуюся в ответственности, самоопределении; проактивность, или целеустремленность; цельную философию жизни, или мировоззрение, основанное на определенной системе ценностей (цит. по: [24. С. 300–303]).

Нами и нашими сотрудниками такого рода исследования в контексте интегративной антропологической психологии с позиции биопсихосоциодуховной модели здоровья проводятся уже в течение ряда лет [2, 4–6, 7–13, 15, 20, 22] в рамках основного направления научных исследований кафедры генетической и клинической психологии факультета психологии Томского госуниверситета на перспективу до 2015 г.: «Психология здоровья и здоровый образ жизни студенческой молодежи – интеллектуального потенциала нации».

В последнее десятилетие в теорию и практику понимания детерминант здоровья вошло понятие биопсихосоционезитической модели, указывающей на мультифакторную природу и структурно-уровневую организацию феномена здоровья и его носителя – человека [12, 13]. В то же время ученые склоняются к тому, что доминирующую роль в этой интегрированной целостной организации играет именно неэтическая/духовная составляющая, которая и определяет «индивидуальную ответственность человека за свое здоровье» [17. С. 275]. Иначе говоря, **здоровье начинается со здорового отношения к здоровью**. Для современного человека болезнь – это вопрос не необходимости, а выбора: природа не навязывает нам бактерии или вирусы, вызывающие сердечные приступы, диабет, рак, артрит или остеохондроз; эти болезни являются следствием неверных действий человека (Д. Чопра. Цит. по: [17. С. 275]).

Отношение к здоровью – один из центральных, но пока еще очень слабо разработанных вопросов психологии здоровья и здорового образа жизни. Поиск ответа на него сводится, в сущности, к одному: как добиться того, чтобы здоровье стало ведущей, органичной потребностью человека, ведущей ценностью в его системе ценностей на всем протяжении жизненного пути; как помочь людям сформировать адекватное отношение к своему здоровью.

Некоторые исследователи сходятся на трехкомпонентном строении понятия «отношение к здоровью». Так, Г.С. Никифоров [17. С. 279] выделяет три следующих компонента отношения к здоровью: когнитивный (знание человека о своем здоровье, понимание роли здоровья в жизнедеятельности, знание основных фак-

торов, оказывающих как негативное (повреждающее), так и позитивное (укрепляющее) влияние на здоровье человека и т.п.); эмоциональный (переживания и чувства человека, связанные с состоянием его здоровья, а также особенности эмоционального состояния, обусловленные ухудшением физического или психического самочувствия человека); мотивационно-поведенческий (определяет место здоровья в индивидуальной иерархии терминальных и инструментальных ценностей человека, особенности мотивации в области здорового образа жизни, а также характеризует особенности поведения в сфере здоровья, степень приверженности человека здоровому образу жизни, особенности поведения в случае ухудшения здоровья).

Мы солидарны с В.М. Розиным, который говорит о необходимости «духовной навигации» для каждого человека, в том числе и для тех, кто не религиозен, кто «обходится без этой гипотезы»; им определиться труднее, поскольку гипотеза эта более индивидуальна, не опирается на столь проработанные культурные формы. ...новый человек – это человек не просто конституирующий себя, т.е. не только личность, а человек, вставший на путь «духовной навигации». Духовная навигация – это наблюдение за собой, продумывание своей жизни, ее смысла и назначения, это стремление реализовать намеченный сценарий жизни (скрипт), отслеживание того, что из этого получается реально, осмысление опыта своей жизни, собирание себя вновь и вновь, наконец, работа на культуру, **на человека и здоровье** (выделено нами. – Г.З., Ю.К.), противостояние нежизненности и разрушению» [21].

Л.С. Выготский присоединяется к мнению тех исследователей и докладчиков, выступавших на Первом немецком конгрессе по лечебной педагогике (1922), которые отвергали концепцию *moral insanity* (моральной дефективности, помешательства или безумия) как душевной болезни, но понимали ее как «выпадение тех или иных ценностей или оценок, например мотивов поведения, мотивов ценностей, которые встречаются и у нормальных людей... их следует искать не во врожденном дефекте воли или извращении отдельных функций, но в среде и воспитании. Как недостаток нравственного воспитания» [3. С. 151].

Завершить мы хотим мыслью, которая, на наш взгляд, вбирает всю мудрость человеческую о здоровье как ценности: здоровье – не все, но все без здоровья – ничто! А путь к здоровью как высочайшей человеческой ценности указал еще в свое время Сократ: Если человек сам следит

за своим здоровьем, то трудно найти врача, который знал бы лучше полезное для его здоровья, чем он сам. И добавим, что «это полезное» – здоровый образ жизни.

Античность оставила нам не только наиболее общую концептуальную схему и эталон здоровья, но также и основополагающие принципы и конкретные «технологии» оздоровления. Два главенствующих принципа, на которые опирается античная практика оздоровления, – это здоровая умеренность (атараксия) и забота о себе («культура себя»). Это хорошо отражает совет Ювенала: «Живи скромно, ухаживай за своим садом, желай ровно столько, сколько диктуют тебе голод и жажда, жара и холод; учись состраданию, будь добр к детям, пусть в твоём здоровом теле будет здоровый дух (*mens sana in corpore sano*)» (цит. по: [5. С. 480]). Нам мысль Ювенала кажется более правильной, чем мысль Л.Н.Толстого о том, что «болезни почти всегда, уничтожая телесную силу, освобождают духовную силу».

Нами было проведено исследование по определению места здоровья в структуре системы ценностей студенческой молодежи разных форм обучения, разных курсов и специальностей, географически представляющей вузы Дальнего Востока, Урала и Западной Сибири (всего свыше 800 человек – мужчин и женщин в возрасте 18–35 лет).

В данной статье мы приводим предварительные данные исследования, в котором приняли участие 65 студентов 1, 3 и 5-го курсов (специальность – клиническая психология). Использовался известный тест «Оценки ценностных ориентаций Рокича» [27] (таблица).

Как видно из таблицы, общегрупповой средний ранг (из 18 возможных) оказался равен 6,3. Согласно Рокичу, это свидетельствует о достаточно высоком месте показателя «здоровье» в структуре системы ценностей, но не самое высокое. Что касается распределения данных по курсам, то среднegrupповой ранг 1-го курса равен 9, 3-го курса – 6 и 5-го курса – 4. Заметна тенденция уменьшения ранга здоровья как ценности в структуре системы ценностей студентов от 1-го к 5-му курсу.

Дополнительно мы ввели в оценку ранга «здоровье» критерий «уровень выраженности» и указали процент числа испытуемых с соответствующей оценкой уровня выраженности: высокий – ранг 1–5, средний – ранг 6–13 и низкий – ранг 14–18.

От 1-го к 5-му курсу выявилась тенденция снижения числа испытуемых с низким уровнем выраженности ценности здоровья: 13,6% на 1-м курсе; 10% на 3-м курсе и 13,6% на 5-м курсе.

Оценка места здоровья в структуре системы ценностей студентов, по данным теста М. Рокича

Показатель	Все студенты	1-й курс	3-й курс	5-й курс
1. Среднegrupповой ранг	6,3	9	6	4
2. Уровень выраженности ценности здоровья, %:				
– высокий	56,9	45,4	65	60,9
– средний	33,8	41	25	34,8
– низкий	9,3	13,6	10	4,3

Теоретический анализ литературных данных и собственные предварительные данные позволяют сделать следующие выводы:

1. Здоровье в структуре системы ценностей студентов (клинических психологов) занимает высокое ранговое место, но не столь высокое, чтобы «здоровье духа сообщалось телу» (Бальтасар Грасиан). Данные получены с помощью «Вопросника об уровне здоровья и стиля жизни» Р. Страуба (Straub R.O. – 28) в модифи-

кации Г.В. Залевского (см. статью Ю.В. Кузьминой в этом номере СПЖ).

2. Студенты-первокурсники приходят из школы в вуз с особо низкой оценкой здоровья как ценности, которая может повышаться за время учебы, если социально-образовательная ситуация этому способствует.

3. Вуз должен стать настоящей страной здоровья для всех участников образовательного процесса, поскольку «здоровье так же заразительно, как и болезнь» (Р. Роллан).

Литература

1. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека. М.: Академия, 2001.
2. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: Дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2002.
3. Выготский Л.С. Moral insanity // Выгодский Л.С. Собр. соч. М., 1983. Т. 5. С. 150–152.
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. 65–68.
5. Дюрант В. Цезарь и Христос. М., 1995.
6. Залевский Г.В. Психическая ригидность–флексibilität в структуре личности людей с субъект-субъектной профессиональной ориентацией: Дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 1999.
7. Залевский Г.В. Основы современной биопсихосоциально-когнитивной терапии и консультирования. Томск, 2006.
8. Залевский Г.В. Введение в клиническую психологию [Электронный ресурс]. ИДО ТГУ, 2006.
9. Залевский Г.В. Личность и фиксированные формы поведения. М.: ИПРАН, 2007.
10. Залевский Г.В. Фанатизм как основание и характеристика деструкции системы ценностей и духовного нездоровья личности и социальных сообществ // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Под ред. В.В. Знакова, Г.В. Залевского. М.: ИПРАН, 2008. С. 314–342.
11. Залевский Г.В. К проблеме психологии инновационного поведения и его барьеров // Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 7–11.
12. Залевский Г.В. От «демонической» до «биопсихосоциально-этической» модели психического расстройства. // Сибирский психологический журнал. 2009. № 32. С. 57–64.
13. Залевский Г.В., Залевский В.Г., Кузьмина Ю.В. Антропологическая психология: биопсихосоциально-этическая модель развития личности и ее здоровья // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33. С. 99–103.
14. Кравцова Н.А. Психологическое содержание организационных форм и методов оказания помощи детям и подросткам с психосоматическими расстройствами: Дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2009.
15. Кузьмина Ю.В. Программа психологического сопровождения беременных женщин в контексте биопсихосоциально-этической модели беременности // Сибирский психологический журнал. 2008. № 27. С. 113–115.
16. Лоренц К. Обратная сторона зеркала. М., 1998. С. 4–60.
17. Никифоров Г.С. Психология здоровья. СПб., 2002.
18. Платон. Государство. Тимей. Эриксий. М., 1994, Т. 4. С. 79–575.
19. Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. М., 1995.
20. Розгачева Т.В. Смысловая реальность болеющей личности: структурно-функциональный анализ: Дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2004.
21. Розин В.М. Здоровье как философская и социально-психологическая проблема // Мир психологии. 2000. № 1 (21). С. 10–30.
22. Смирнова С.В. Профилактика дезадаптации первокурсников вуза посредством развития психической флексibility: Дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2005.
23. Фромм Ж.Э. Бегство от свободы. М., 1998.
24. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1998.
25. Эрикссон Э. Идентичность: Юность и кризис. М., 1996.
26. Ясперс К. Общая психопатология. М., 1997.
27. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values. San Francisco, 1969.
28. Straub R.O. Health Psychology. N.Y.: Worth Publishers, 2001.

HEALTH IN THE STRUCTURE OF VALUES SYSTEM OF STUDENTS

Zalavskij G.V., Kuzmina Y.V. (Tomsk)

Summary. In the article the problems of health are discussed in the context of anthropocentric and biopsychosocioeconomic models of health in the context of integrative anthropological psychology are discussed. Insufficiently working out of health conception, its structure, health as value. An increase in the number of “civilization diseases” which are younger and threaten the youth (student youth) as an intellectual potential of nation.

Key words: health; anthropocentric model; biopsychosocioeconomic model; value; youth; students; health as value; integrative anthropological psychology.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В КЛИНИКЕ СОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ

Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.А. Трифонова, О.Ю. Щелкова (Санкт-Петербург)

Аннотация. Рассматриваются концептуальные вопросы и методология использования общемедицинской концепции адаптации и теории отношений личности в психологической диагностике при соматических расстройствах.

Ключевые слова: психологическая диагностика; психосоматически-соматопсихические соотношения; адаптация; концепция отношений.

Психологическая диагностика давно и прочно утвердила себя как связующее звено между психологической наукой и практикой [17], как инструмент целенаправленного познания личности.

В клинической и профилактической медицине психологическая диагностика, по существу, решает те же задачи, реализуя идеи и методы медицинской психологии, поэтому представляется адекватным и целесообразным выделить понятие «медицинская психологическая диагностика» [8]. Фактически медицинская психология вполне обоснованно может рассматриваться как одна из фундаментальных и прикладных медицинских дисциплин. Именно такой её видел В.Н. Мясищев [20] в период становления и развития. Медицинская психодиагностика, таким образом, отражает интеграционные тенденции при анализе взаимодействия биологических и психосоциальных факторов любой формы патологии, в том числе и соматической.

Реализация клинико-психологического и экспериментально-психологического подходов в психодиагностике позволяет получить очень важную информацию о личности больного (в широком контексте понятия «личность»), о психологических механизмах фрустрирующего влияния болезни и потенциальных возможностях индивида её преодолеть, мобилизуя личностные ресурсы и социальную поддержку. Медицинская психодиагностика, являясь важнейшим инструментом профессиональной деятельности психолога (или психологически подготовленного врача) в клинической медицине, направлена прежде всего на раскрытие содержательных характеристик личности пациента, динамики их проявлений под влиянием болезни, оценки эффективности лечения, в том числе и психотерапии.

В профилактической медицине психодиагностика, как это уже неоднократно подчёркивалось, решает задачи определения факторов риска нарушений психической адаптации под влиянием потенциально патогенных (стрессогенных) форм личностно-средового взаимодействия [1, 8].

Следует особо подчеркнуть, что именно в процессе психологической диагностики уточняются и решаются вопросы квалификации и оценки выраженности «сохраняемых» сторон личности – личностных ресурсов для преодоления стресса болезни, кризиса или экстремальных ситуаций (в частности, за счёт актуализации

конструктивных механизмов совладания – копинга) [4]. Указанный подход, на наш взгляд, полностью вытекает из современной биопсихосоциальной парадигмы психического и соматического здоровья человека [12, 27].

Проблема психосоматических и соматопсихических соотношений в общемедицинской практике давно обсуждается в литературе [3, 13, 19, 28]. Представления о доминирующей роли эмоциональных факторов в инициации психосоматических расстройств, сформированные в классических работах представителей психосоматического направления в медицине и психологии, принципиально остаются ведущими и в настоящее время [22]. Вместе с тем исследовательская практика показывает, что так называемые психосоматические расстройства при их, условно говоря, «большом стаже» и резистентности к традиционным формам лечения в процессе психодиагностики целесообразно рассматривать с позиций соматопсихических соотношений, в особенности если речь идёт о дифференциальной диагностике, стратегии и тактике психологической помощи. Например, нередко возникают трудности в дифференциальной диагностике соматоформных вегетативных дисфункций, соматизированных и соматогенных психических расстройств пограничного спектра [9, 23]. Иными словами, стрессогенные факторы и другие эмоционально обусловленные причины развития психосоматических расстройств не всегда являются очевидными и убедительными в период клинико-психологического исследования больных. Реально на первый план в этих случаях выступают реакции личности на актуальное болезненное состояние, проявляющиеся симптомами эмоционально негативных переживаний и поведенческих реакций, особенно если имеет место когнитивно опосредованное влияние витальной угрозы и формирующаяся на этой основе субъективная концепция прогноза у больного с риском развития аффективных расстройств и суицидальных тенденций [14].

Таким образом, при проведении психологической диагностики в соматической клинике актуальными представляются не только причины и механизмы возникновения болезни, но и многомерные факторы, обуславливающие характер течения, уровни и психологическое содержание системы отношения к болезни и возможным ее последствиям, а также характер совладающих механизмов личности, специфика ценностного отношения

к здоровью, представленная в самосознании больного. (Понятие «отношение к болезни» в известной мере синонимично понятиям «реакция личности на болезнь», «внутренняя картина болезни» и др.). С нашей точки зрения, такой подход к психологической диагностике в соматической клинике с концептуальных (методологических) позиций обосновывается общемедицинской концепцией психической адаптации человека [2, 5] и теорией личности как системы её значимых отношений [11].

Такая методология исследования личности больного в соматической клинике в настоящее время востребована не только с научных, но и с практических позиций; она позволяет более дифференцированно подходить к решению задач индивидуальной психодиагностики в целях обеспечения эффективности комплексной терапии и реабилитации, вторичной психопрофилактики и повышения качества жизни больных.

Говоря о психологических «мишенях» психотерапии с больными соматического профиля, важно подчеркнуть, что они («мишени») должны ориентировать врачей и психологов на мобилизацию и активацию психологических резервов («личностных ресурсов») больного, которые обычно не только соотносятся с системой значимых отношений личности во всей сложности триединства когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, но и опосредованы ими. Знания и учет механизмов формирования реакций личности на болезнь – важное условие обоснования и оценки эффективности различных форм психотерапии, что неоднократно подчёркивалось психотерапевтами школы В.Н. Мясничева [13, 25].

Изучение механизмов адаптации личности к болезни, как уже говорилось, актуально при любых формах патологии, но особенно важно при соматических расстройствах. Любая хроническая болезнь (если она осознаётся индивидом), как правило, ставит человека в психологически особенные жизненные обстоятельства, обозначаемые как ситуации кризиса. Вызываемая болезнью дезорганизация социальной жизни пациента переживается им иногда более остро, чем нарушения функционирования органов и систем организма. Поэтому механизмы психологической адаптации к болезни, направленные на восстановление нарушенного взаимодействия больного с макро- и микросоциальным окружением, должны исследоваться с особой тщательностью.

В отечественной клинической (медицинской) психологии наиболее разработанной концепцией личности в контексте психологической адаптации к болезни является концепция значимых отношений (к себе, другим людям, к болезни, лечению и другим психосоциальным детерминантам) [11]. Особое место здесь занимает комплекс аффективно-когнитивного реагирования, обозначенный понятием «внутренняя картина болезни» (ВКБ) [6, 18, 21]. Это «психологическое новообразование» в существенной степени участвует в регуляции психи-

ческой деятельности и поведения больного, а иногда полностью это поведение определяет.

Учитывая указанные положения, остановимся более подробно на проблеме «больной – болезнь».

В этой проблеме можно выделить два взаимодополняемых аспекта: биологический и психологический. При биологическом аспекте рассмотрения соотношение «больной – болезнь» редуцируется к соотношению «организм – болезнь», а при психологическом аспекте – к соотношению «личность – болезнь». Смысл проблемы «личность – болезнь» может существенно изменяться в зависимости от того, какого рода болезнь рассматривается в этом соотношении. При нервно-психических заболеваниях личность и болезнь образуют нерасчленимое целое, поэтому противопоставление понятий «личность» и «болезнь» в процессе научного анализа является в известной мере условным. Конечно, психически больные и больные невротами могут страдать и соматическими заболеваниями. В этом случае проблема «личность – болезнь» должна обсуждаться с позиций проблемы коморбидности – «психически больная личность – соматическая болезнь», но это уже другая тема.

Наиболее отчетливо структурированную форму проблема «личность – болезнь» приобретает при рассмотрении соматических заболеваний у психически здоровых людей. При очевидной теоретической «автономности» понятий «личность» и «болезнь» в реальной исследовательской практике (психодиагностике) они (эти понятия) созависимы и должны обсуждаться в контексте анализа причинно-следственных связей.

Вместе с тем эмпирически выявляемая корреляция между особенностями личности и особенностями патологии может быть обусловлена двумя разными составляющими всей совокупности причинно-следственных связей, ответственных за эту корреляцию. Одной из таких составляющих является генетически заданная конституция человека.

Другая же составляющая причинно-следственных связей, обуславливающих корреляцию между личностью и болезнью, отражает не общую причину их формирования, а причинно-следственные связи их взаимовлияния. Болезнь влияет на личность и изменяет ее, но и личность влияет на болезнь и в той или иной мере изменяет ее течение. В этом случае и личность может выступать причиной изменений в патологическом состоянии, а болезнь, в свою очередь, может быть причиной изменений, происходящих в личности больного. Коррелятивная связь такого рода выступает как связь между причиной и следствием. Взаимовлияния личности и болезни реализуются разнообразными психологическими, психофизиологическими и физиологическими механизмами.

При рассмотрении влияния личности на болезнь могут быть выделены две основные патогенетические цепи причинно-следственных связей. Одна из них отражает влияние тех личностных особенностей, которые через

особенности поведения формируют условия жизнедеятельности (во всём их многообразии и сложности), в том числе потенциально патогенные, вторая – отражает влияние особенностей личности на спектр доминирующих во времени психофизиологических состояний, проявляющихся расстройствами аффективного спектра [14]. Эти состояния, в свою очередь, могут изменять физиологический гомеостаз организма (например, при изменениях серотонинергической или норадреналинергических систем), отдельные проявления болезни, влияя тем самым на её течение.

Следует еще раз подчеркнуть общий характер механизмов влияния личности как на возникновение, так и на течение соматического заболевания. Эти влияния личности на болезнь по психологическим, психофизиологическим и физиологическим механизмам могут быть как отрицательными, усугубляющими тяжесть заболевания и обуславливающими его прогрессирующий характер, так и положительными, облегчающими субъективную тяжесть течения заболевания, способствующими его регрессу. Положительные влияния личности, по существу, являются однонаправленными с лечебно-реабилитационными усилиями терапевтической бригады, повышая их эффективность. Соответственно, отрицательные влияния личности на болезнь препятствуют достижению терапевтического эффекта лечения и могут ухудшать качество жизни больных и прогноз заболевания.

При анализе влияния болезни на личность по аналогии с тем, что было указано выше, также могут быть выделены две основные цепи причинно-следственных связей. Одна из них отражает влияние условий внутренней среды организма, измененных в связи с болезнью, функционального состояния системных компенсаторных механизмов головного мозга, которые, в свою очередь, находят отражение в изменениях психических процессов и личности в целом.

Второй аспект влияния болезни на личность отражает изменения психологических характеристик ее существования, которые обусловлены болезнью как значимым событием в жизни личности в общем контексте её значимых отношений, т.е. речь идёт о личностном смысле болезни. При таком понимании психологические механизмы влияния болезни на личность являются семиотическими по своей природе. Личностный смысл события «болезнь» изменяет другие психологические смыслы, тем самым изменяя семиотические условия (среду) существования личности и саму личность. Проблема «болезнь – личность» в этом аспекте ее рассмотрения может быть понята как сугубо психологическая, связанная со смыслом события «болезнь» в жизни личности. Поэтому рассматриваемый аспект проблемы можно определить как психодинамический, т.е. связанный с динамикой психологических смыслов [15, 26].

Влияние болезни на личность по физиологическим и психологическим механизмам, как правило, является

отрицательным. Однако личность может противодействовать этому отрицательному, подчас разрушительному влиянию болезни, преодолевая его. Это преодоление возможно при когнитивном анализе события болезни в контексте всей истории развития и функционирования личности. В случае конструктивной когнитивной переработки экзистенциально значимой ситуации, противодействующий болезни, личностный потенциал может укрепиться, а сама личность может стать более зрелой и глубокой. Несомненно, что здесь очень многое зависит от личности лечащего врача и психолога, их Духовного, Психотерапевтического (с большой буквы) потенциала [16].

Таковы основные психологические, психофизиологические и физиологические механизмы взаимовлияния личности и болезни. Эти механизмы здесь охарактеризованы лишь в самом общем виде. Конкретный содержательный анализ указанных механизмов требует более чёткого рассмотрения того, какая теория личности используется при этом анализе. В настоящей статье проблема «личность – болезнь» рассматривается в контексте психологической теории отношений.

Уже говорилось, что болезнь непосредственно затрагивает и изменяет систему значимых отношений личности больного, более того, может изменить и устойчивые параметры личности, например характер [11].

В концепции отношений характер понимается как инвариантная особенность отношений, воспроизводящихся в различных ситуациях и в разное время, детерминированных как историей развития личности, так и общебиологическими (генетическими) факторами; он может трансформироваться в связи с заболеванием лишь при его длительном течении, особенно при возникновении в детско-подростковом возрасте, когда характер формируется. К одной из категорий характера, например, может быть отнесена психическая ригидность [10].

Наиболее чувствительным к развитию болезни является ядро личности – система отношений. При таком понимании сама проблема «личность – болезнь» должна быть проинтерпретирована в рамках концепции В.Н. Мясищева как «система отношений – болезнь». Тем самым психологический механизм влияния болезни на личность может рассматриваться в связи с динамикой всей системы отношений, обусловленной развитием заболевания, включая возникновение и динамику отношения к болезни, а также и самоотношение как проявление ценностного сознания личности [24]. Именно на этих характеристиках необходимо сконцентрировать внимание при психологическом анализе результатов психодиагностики.

Изучение механизмов психологической адаптации к болезни, исходя из современной концепции психической адаптации человека и теории отношений личности, должно включать также анализ особенностей совладающего и защитного поведения больных. Структура и выраженность указанных механизмов позволяет оценить «баланс» конструктивных и деструктивных способов

совладания с кризисом в связи с болезнью и тем самым определить потенциальные личностные ресурсы, которые должны использовать психотерапевт и психолог в психокоррекционной работе [4, 25].

Отдельную задачу психологической диагностики в соматической клинике составляет изучение качества жизни (КЖ) больных. В этой проблеме ещё много дискуссионных вопросов [7]. Вместе с тем очевидно, что современные подходы к терапии и оценке ее эффективности, в том числе и через «призму» КЖ, предполагают анализ не только объективной динамики симптомов болезни, но и субъективной удовлетворенности больного лечением и своей жизнью в условиях болезни. КЖ в значительной степени определяется отношением к здоровью как жизненной ценности, пониманием и осознанием этого обстоятельства уже в условиях болезни. По нашему мнению, для психолога, работающего в клинике, понимание личностного смысла заболевания в иерархии смыслов и ценностей больного является интегральной задачей психологической диагностики, от решения которой зависит выбор методов психологической коррекции и социальной реабилитации.

К сказанному следует добавить значимость многомерной оценки актуального состояния познавательной деятельности больного. Хорошо известно, что под влиянием астенизирующих факторов динамика познавательных процессов больных, особенно на фоне расстройств эмоционально-аффективного спектра, меняется, что связано со неспецифическими механизмами снижения общей психической активности и продуктивности познавательной деятельности в соотношениях с её мотивационными составляющими. Это следует учитывать при клинко-психологическом и экспериментальном исследованиях, особенно при оценке эффективности терапии и экспертном оценивании.

Таким образом, методология и методы психологической диагностики в соматической клинике предполагают выделение и анализ взаимосвязанных подсистем (блоков) информации о личности больного, главными из которых представляются следующие:

1) получение клинко-психологическим путем данных об условиях развития личности больного, формирования его социальных отношений, генеза возникновения внутриличностных проблем и способов разрешения проблемных и кризисных ситуаций;

2) оценка актуального психического состояния, межличностного взаимодействия, включая особенности познавательной деятельности, в соотношениях с тяжестью заболевания, психосоциальными, семейными профессиональными и другими факторами общей психической активности;

3) исследование особенностей системы отношения к болезни, отдельных ее когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов, отражающих личностный смысл ситуации (заболевания), отношение к здоровью как жизненной ценности в общем контексте самосознания личности и иерархии её ценностей;

4) анализ комплекса защитных и совладающих со стрессом болезни механизмов личности, баланса их конструктивных и деструктивных (потенциально патогенных) подсистем, выделение и психотерапевтическая стимуляция личностных ресурсов для решения задач вторичной психопрофилактики;

5) исследование качества жизни больных как совокупное отражение (взаимодействие) внутриличностных и объективных психосоциальных условий функционирования личности, в том числе и в условиях болезни.

Данный перечень задач, разумеется, не является исчерпывающим: это только схема, стержневой компонент которой реализуется с помощью клинко-психологического и инструментального (экспериментально-психологического) методов психодиагностики в соотношениях с данными собственно клинческого и психосоциального исследований. Сочетание указанных подходов может обеспечить получение необходимой и существенной информации о сложнейших системных механизмах изменений в психической сфере человека, угрожающих соматическому здоровью, а следовательно, способствовать эффективной медико-психологической помощи.

Литература

1. Александровский Ю.А. Психические расстройства: диагностика и терапия в общей медицинской практике. М.: Гэотар Медицина, 2007.
2. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988.
3. Бройтсгам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина. М.: Гэотар Медицина, 1999.
4. Вассерман Л.И., Абабков В.А., Трифонова Е.А. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика. СПб.: Речь, 2010.
5. Вассерман Л.И., Березин М.А., Косенков Н.И. О системном подходе к оценке психической адаптации // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1994. № 3. С. 16–25.
6. Вассерман Л.И., Вукс А.Я., Иовлев Б.В., Карпова Э.Б. Методика для психологической диагностики типов отношения к болезни: методические рекомендации. Л.: Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 1987.
7. Вассерман Л.И., Трифонова Е.А. Дискуссионные вопросы концептуализации и методологии исследования качества жизни в медицине // Сибирский психологический журнал. 2007. № 26. С. 112–119.
8. Вассерман Л.И., Щелкова О.Ю. Медицинская психодиагностика: теория, практика, обучение. М.; СПб.: Академия, 2004.
9. Гиндикин В.Я. Справочник. Соматогенные и соматоформные психические расстройства. М.: Триада-Х, 2000.
10. Залевский Г.В. Дифференциально-диагностическая оценка психической ригидности при основных нервно-психических заболеваниях: Методические рекомендации. Томск, 1987.
11. Иовлев Б.В., Карпова Э.Б. Психология отношений. Концепция В.Н. Мясищева и медицинская психология. СПб.: Сенсор, 1999.

12. Кабанов М.М. Смена парадигм в современной медицине // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1994. № 4. С. 7–11.
13. Карвасарский Б.Д. Медицинская психология. Л.: Медицина, 1982.
14. Краснов В.Н. Расстройства аффективного спектра. М.: Практическая медицина, 2011.
15. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика. М.: Смысл, 2003.
16. Ловелле Р.П., Кудрявая Н.В. Психологические основы деятельности врача. М.: ВУНМЦ, 1999.
17. Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
18. Лурия Р.А. Внутренняя картина болезни и ятрогенные заболевания. 4-е изд. М.: Медицина, 1977.
19. Любан-Плоцца Б., Пёльдигер В., Крегер Ф., Ледерах-Хофман К. Психосоматические расстройства в общей медицинской практике. СПб.: НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2000.
20. Мясников В.Н. Проблема личности в психологии и медицине // Актуальные вопросы медицинской психологии: Труды ЛНИПНИ им. В.М. Бехтерева. Т. LXXII. Л., 1974. С. 5–25.
21. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М.: МГУ, 1987.
22. Перре М., Бауманн У. Клиническая психология. СПб.: Питер, 2002.
23. Смулевич А.Б. Депрессии в общей медицине. М.: МИА, 2001.
24. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983.
25. Таилыков В.А. Психологическая защита у больных невротами и психосоматическими расстройствами: пособие для врачей. СПб.: СПб МАПО, 1997.
26. Тхостов А.Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002.
27. Engel G. The clinical application of the biopsychosocial model // Am. J. Psychiatry. 1980. Vol. 137, № 5. P. 535–544.
28. Wasserman L., Trifonova E. Diabetes Mellitus as a Model of Psychosomatic and Somatopsychic Interrelationships // The Spanish Journal of Psychology. 2006. Vol. 9. P. 75–85.

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS IN THE TREATMENT SOMATIC DISORDERS

Wasserman L.I., Iovlev B.V., Trifonova E.A., Schelkova O.Yu.

Summary. The article reviews conceptual issues and methodological principles of fundamental adaptation concept and the theory of personal relations application in psychological diagnostics in somatic disorders.

Key words: psychological diagnostics; psychosomatic-somatopsychic interrelationships; adaptation; personal relations concept.

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ, ИМЕЮЩИХ РАЗНЫЕ ПРОФИЛИ ЛАТЕРАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МОЗГА

Я.А. Копейкина (Абакан)

Аннотация. Рассматриваются основные вопросы развития речевой сферы детей с детским церебральным параличом, имеющих разные профили латеральной организации мозга.

Ключевые слова: профили латеральной организации мозга; детский церебральный паралич; речевое развитие.

В настоящее время наблюдается увеличение числа детей, рождающихся с церебральной патологией. Детский церебральный паралич (ДЦП) – тяжелое заболевание центральной нервной системы, которое проявляется в виде различных двигательных, психических и речевых нарушений [1, 2, 4, 5]. При этом особенно тяжело страдают двигательные структуры коры головного мозга, регулирующие произвольные движения, речь и другие корковые функции. Речь – специфически человеческая психическая функция, которую можно определить как процесс общения посредством языка и как все высшие психические функции человека; она является продуктом длительного культурно-исторического развития. По мере овладения языком речь ребенка проходит несколько этапов развития, превращаясь в развернутую систему средств общения и опосредования различных психических процессов [6]. У детей с церебральными параличами, как правило, наблюдается моторная речевая недостаточность, которая вызвана особенностью церебрального дефекта. Речевые нарушения характеризуются задержкой речевого развития, дизартрией и алалией. Задержка речевого развития отмечается уже в доречевой период. Так, поздно появляющиеся у детей с ДЦП гуление и лепет отличаются фрагментарностью, бедностью звуковых комплексов, малой голосовой активностью. Первые слова также запаздывают, активный словарь накапливается медленно, формирование фразовой речи нарушается [8].

Анализ исследований, посвященных данной проблеме (Е.Ф. Архипова, Е.М. Мастюкова, Н.В. Симонова и др.), позволяет говорить о качественном изучении логопедической стороны речевого дефекта. При работе с речевыми нарушениями следует учитывать их психологическую и нейропсихологическую составляющие. Так, например, у детей с церебральной патологией имеются трудности произвольного сокращения мышц в двигательном акте, сочетающиеся с трудностями активного расслабления мышц. Последнее обстоятельство свидетельствует о неполноценности, недостаточности развития прифронтальных зон коры [3, 6, 7]. В речевой сфере подобные сложности обуславливают крайне трудный переход в тяжелых случаях от фонемы к фонеме, от слога к слогу, в более легких – от слова к слову. Возможно, это является одной из причин недостаточности

развития «кинетической мелодии», создающей плавную речь [9].

В области исследования речевой сферы важное место занимают работы, посвященные изучению роли полушарий коры головного мозга. Как известно, в течение онтогенеза функциональные роли правого и левого полушарий в осуществлении речевой деятельности меняются. С момента рождения у ребенка доминирует правое полушарие, но по мере роста осознанности и произвольности речи, приобретения ею характера семантической структуры происходит возрастание в ее осуществлении роли левого полушария [8]. Проблема функциональной асимметрии мозга у детей с детским церебральным параличом является малоизученной. Ряд авторов отмечают необходимость изучения функциональной асимметрии мозга в норме и при разнообразной патологии центральной нервной системы для раскрытия механизмов интегративной деятельности мозга, основанной на согласованной работе двух различных в морфофункциональном отношении гемисфер, и разработки дифференциальных методов восстановительного лечения. Однако, как показывает практика, большая часть работ в этой области основана на клинко-физиологических наблюдениях за здоровыми взрослыми людьми, у которых функциональная асимметрия мозга уже сформирована при отсутствии выраженных патологических нарушений.

Цель нашего исследования – выявление особенностей речевых функций у детей с детским церебральным параличом с учетом морфофункциональной организации полушарий мозга. Исследование проводилось на базе Республиканского центра психолого-медико-социального сопровождения «Радость», ДДОУ «Детский сад компенсирующего вида «Орленок» г. Абакана», Республиканского центра медико-психолого-социальной экспертизы. Использовались следующие психологические методы: наблюдение, анализ медицинских карт, метод экспертных оценок, нейропсихологические пробы на выявление профиля латеральной организации мозга, речевые пробы для учащихся 1–3-х классов [8]. Полученные данные подвергались статистическому анализу с использованием программ SPSS 13.0. Выбор методов математической обработки производился с учетом поставленной цели. Для сравнения параметров применялся непараметрический

критерий U Манна–Уитни. Сопоставление выявленных групп на разных этапах обработки данных производилось с помощью t-критерия Стьюдента и метода дисперсионного анализа ONE WAY ANOVA.

Исследование проходило в два этапа. На *первом этапе* комплектовались группы испытуемых с учетом особенностей развития (исследовались дети с нормой интеллектуального развития), формы детского церебрального паралича (в нашем исследовании приняли участие дети с атонически-астатической формой ДЦП), а также профилей латеральной организации мозга. На *втором этапе* были сформированы пять групп испытуемых: 1) левши – 20 чел.; 2) леворукие – 20 чел.; 3) правши – 20 чел.; 4) праворукие – 20 чел.; 5) амбидекстры – 20 чел. (всего 100 человек). После диагностики особенностей речевых функций полученные статистические данные свидетельствовали о том, что значительных различий между группами левшей и леворуких, а также между

группами правшей и праворуких нет. На основании этого мы выделили три группы испытуемых:

- 1-я – левши и леворукие;
- 2-я – правши и праворукие;
- 3-я – амбидекстры.

Анализ показателей вербальных функций позволяет говорить о том, что в области экспрессивной речи у детей 1-й группы есть трудности в моторной реализации высказывания – со стороны звукопроизношения, полноценной реализации звуковой структуры слова, а также орального праксиса (рис. 1). Наблюдаются сложности и со стороны словообразовательных процессов – при образовании слов, обозначающих детенышей животных (например, лиса – лисички), а также затруднения в образовании относительных прилагательных от существительных. Грамматический строй у детей 1-й группы имеет ряд особенностей: присутствуют трудности при составлении предложений по картинкам и при верификации предложений.

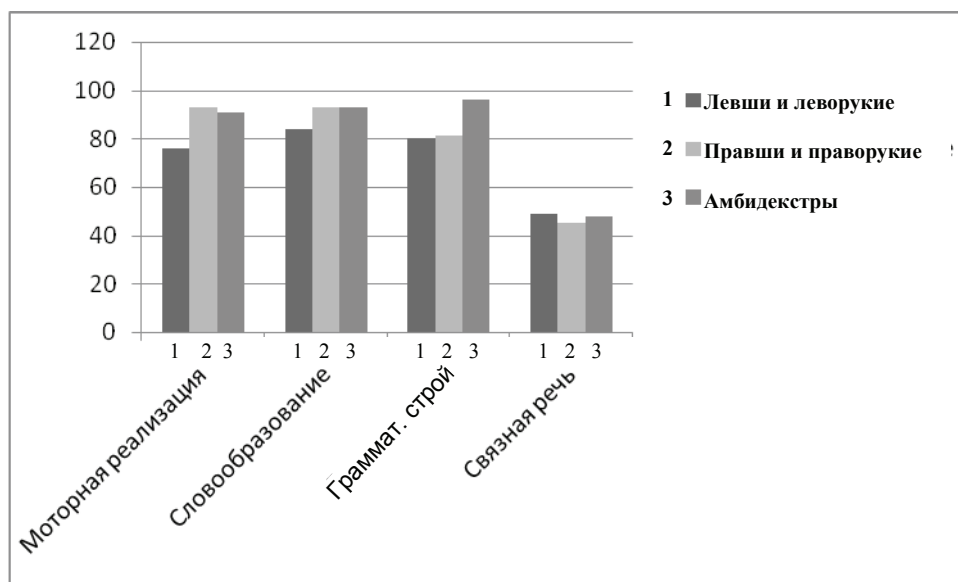


Рис. 1. Средние показатели речевых особенностей в области экспрессивной речи

У детей 2-й группы наблюдаются сложности со стороны организации грамматического строя, испытуемые затрудняются при построении грамматически правильных предложений и фраз, составлении предложений по картинкам, при повторении предложений, верификации предложений. При выполнении этих проб у детей возникали синтаксические, смысловые и вербальные ошибки. Наряду с этим правши и праворукие испытывают сложности при построении связного высказывания (затруднения в области смысловой адекватности и связного построения пересказа; тенденция к фрагментарному изложению текста, стереотипность оформления пересказа). При построении собственного рассказа по серии сюжетных картинок у детей 2-й группы отмечены затруднения в построении текста и его грамматическом оформлении, т.е. в рассказе присутствовали выраженная тенденция к перечислению

деталей, событий без обобщающей сюжетной линии, непродуктивные слова, негрубые аграмматизмы.

Важно отметить, что у детей 3-й группы в области экспрессивной речи нет существенных затруднений. У них в соответствии с возрастными показателями хорошо представлены моторная реализация, словообразовательные процессы, а также грамматический строй и связная речь.

Для того чтобы установить весь аспект речевых особенностей у детей с ДЦП, имеющих разные профили латеральной организации мозга, необходимо рассмотреть еще и импрессивную сторону речи.

Из рис. 2 видно, что у детей с левополушарным профилем доминирования (1-я группа) присутствуют значительные сложности со стороны импрессивной речи в целом по сравнению с правшами и праворукими (2-я группа), амбидекстрами (3-я группа). У детей 1-й группы

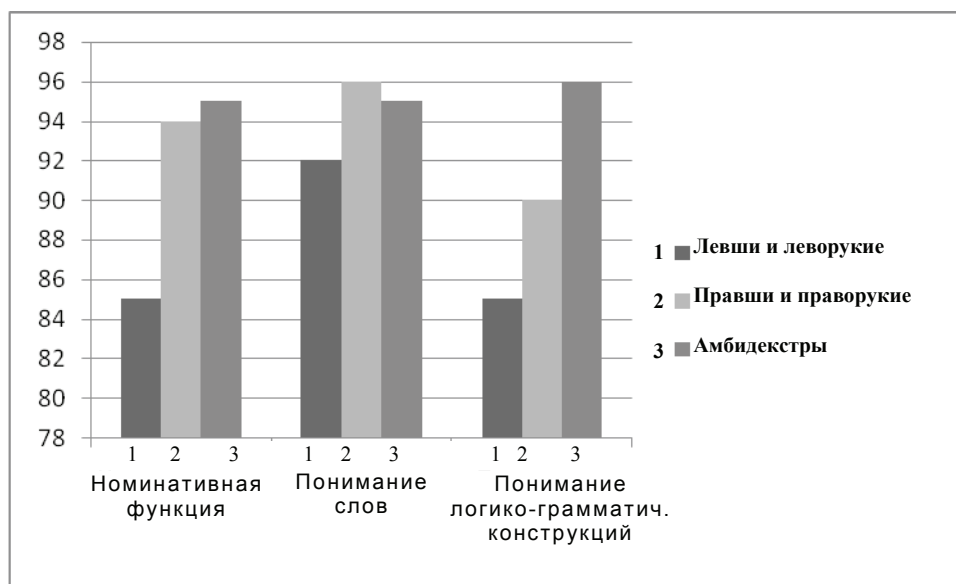


Рис. 2. Средние показатели речевых особенностей в области импрессивной речи

затруднено понимание слов, близких по значению и по звучанию, а также речевых конструкций с предлогами, прямыми и обратными речевыми оборотами. У детей 2-й и 3-й групп развитие импрессивной речи соответствует возрастным категориям, т.е. находится на достаточно высоком уровне.

Сравнительный анализ речевых особенностей детей с ДЦП, имеющих разные типы ПЛО, позволяет предположить, что индивидуально-типологические отличия обусловлены особенностями передних и задних мозговых структур.

Для оценки состояния этих компонентов мы использовали специальную процедуру подсчета нейропсихологических индексов [8]. Индексы представляют собой относительные суммарные показатели, объединяющие преимущественно однофакторные параметры, которые

в совокупности более надежно позволяют оценить особенности, связанные с «передними» – синтагматическими – мозговыми структурами (лобными) или с «задними» – парадигматическими (теменной, затылочный и височный отделы).

Как видно из таблицы, у левшей и леворуких (1-я группа) преобладают сложности, которые обусловлены слабостью «задних» отделов коры головного мозга, при этом «передние» функции успешнее, что говорит о преобладании парадигматических трудностей в речевой деятельности.

У правшей и праворуких (2-я группа) присутствует некоторая слабость в осуществлении «передних» речевых функций, т.е. лобных отделов коры головного мозга, при этом «задние» функции сформированы гораздо лучше.

Нормализованные показатели значений индексов у детей с разными типами ПЛО

Индекс	1-я группа	2-я группа	3-я группа
Задний	-0,9	0,6	0,6
Передний	-0,17	0,17	0,24

Дети-амбидекстры (3-я группа) отличаются тем, что занимают промежуточное положение и не имеют дефицита ни передних, ни задних отделов коры головного мозга.

Таким образом левши и леворукие отличаются от правшей, праворуких и амбидекстров тем, что имеют сложности, связанные с «задними» отделами коры головного мозга, т.е. фонематические, артикуляционные, квазипространственные затруднения, которые свидетельствуют о парадигматических трудностях. Кроме того, левши и леворукие имеют сложности со стороны «передних структур». Правши и праворукие, по сравне-

нию с левшами, леворукими и амбидекстрами, имеют затруднения, обусловленные слабостью передних отделов коры головного мозга, отвечающих за синтагматическую организацию речи. Эти сложности проявляются в построении фразы, связного высказывания или рассказа. У амбидекстров не выявлено отличительных особенностей ни в парадигматической, ни в синтагматической организации речи. Оба типа связей языка у них реализуются на среднем уровне.

Итак, речевые нарушения у детей с разными ПЛО различны, а значит, и коррекционно-развивающие занятия должны строиться с учетом данных особенностей.

Литература

1. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: Учеб. пособие. 3-е изд. М.: Академия, 2004.

2. Лурия А.Р., Симерницкая Э.Г. О функциональном взаимодействии полушарий головного мозга в организации вербально-мнестических функций // Физиология человека. 1975. № 3.
3. Марютина Т.М. Роль наследственности в формировании мануальной асимметрии // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 75–83.
4. Нейропсихологический анализ межполушарной асимметрии мозга / Под ред. Е.Д. Хомской. М.: Наука, 1986.
5. Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / Под ред. Е.Д. Хомской, В.А. Москвина. Москва; Оренбург: ООИПКРО, 2000.
6. Семенова К.А. К вопросу о возможностях коррекции нарушенных движений верхних и нижних конечностей у больных с детским церебральным параличом // Юбилейный альманах «Исцеление». М., 2000. С. 165–172.
7. Семенова К.А., Махмудова Н.М. Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных с детским церебральным параличом. Ташкент, 1970.
8. Фотекова Т.А. Развитие высших психических функций в школьном возрасте. Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та, 2004.
9. Шипицина Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. СПб., 2001.

SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH A CEREBRAL PARALYSIS HAVING DIFFERENT PROFILES ЛАТЕРАЛЬНОЙ THE BRAIN ORGANISATIONS

Kopeikina Y.A. (Abakan)

Summary. The basic issues of speech development in children with infantile cerebral paralysis are considered. The research results of speech functions in children with infantile cerebral paralysis having different profiles of the lateral brain organization are submitted.

Key words: profile of lateral brain organization; infantile cerebral paralysis; speech development.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ МАТЕРИНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН

О.В. Магденко, И.Я. Стоянова (Томск)

Аннотация. Рассматриваются психологические содержания феномена идентичности, его социальная и индивидуальная составляющие. Уточняются содержание понятия материнской ролевой идентичности, условия кризиса идентичности в период беременности. Отмечается необходимость изучения формирования материнской идентичности с позиций системно-уровневого подхода, включая проявления психической ригидности.

Ключевые слова: идентичность; ролевая материнская идентичность; кризис идентичности в период беременности.

Актуальность выбранной темы объясняется возросшим влиянием экономических, репродуктивно-демографических, культурно-психологических противоречий на российское общество и в частности семью. В новых условиях наблюдается трансформация репродуктивного поведения женщин, что обусловлено изменением ценностных установок, противостоящих традиционным для отечественного менталитета этическим нормам и нарушающих устоявшиеся представления российской женщины о роли матери и мотивации к деторождению.

Мотивационная сфера будущей матери как стержневое звено в психологической системе личности сфокусировала в себе всю сложность и противоречивость современной социальной ситуации. С одной стороны, желание иметь ребенка подкрепляется возможностью использовать материнский капитал. С другой стороны, ситуация на рынке труда делает женщин первыми жертвами увольнений, т.к. из-за перерывов, вызванных деторождением и уходом за ребенком, они становятся менее «выгодными» работниками. Предпочтение в аспекте трудовой деятельности получают целеустремлённые, деловые женщины с маскулинными чертами характера и стремлением к карьерному росту [2, 13].

Отказ от традиционных ценностей и приоритетов в пользу профессионального и материального благополучия даёт женщине временное ощущение внутренней самодостаточности и самореализации в профессиональной сфере, что отдаляет её от истинно природного предназначения быть матерью. Комплекс социальных и личностных конфликтов, переживаемых современной женщиной, осложняет процесс адаптации к состоянию беременности, затрудняет ролевую идентификацию становления новой, «непрестижной» роли матери. Всё это влияет на психическое состояние беременной женщины на этапе формирования материнской ролевой идентичности.

Обозначенный комплекс социальных и личностных противоречий способствует формированию фиксированных форм поведения у будущей матери, связанных с конфликтом мотивов, приоритетов и ценностей. Изучение психологических факторов, как способствующих, так и препятствующих формированию конструктивной репродуктивной мотивации и материнской ролевой идентич-

ности, определяет актуальность анализа литературных источников, посвященных этой проблеме.

Развивая концепцию идентичности, Э. Эриксон определил содержательные характеристики этого феномена как процесса организации жизненного опыта в индивидуальное «Я». При этом он делает акцент на динамичности, изменчивости идентичности на протяжении всей жизни человека, выделяя в качестве основной адаптационную функцию данной личности. Согласно его представлениям процесс становления и развития идентичности оберегает целостность и индивидуальность опыта человека, дает ему возможность предвидеть как внутренние, так и внешние опасности и соразмерять свои способности с социальными возможностями, предоставляемыми обществом.

В качестве основных функций идентичности личности выделяются следующие: определение границ между «Я» и «не-Я», обеспечение внутренней согласованности, развитие личности, интерпретация социального опыта, регуляция поведения и деятельности. Личностная идентичность включает индивидуальные характеристики человека, которые делают его одновременно подобным самому себе, но в то же время отличным от других. Это переживание собственной значимости, неповторимости, уникальности, способности интегрировать в себе значимые социальные роли [1, 12, 24].

В представлении Э. Эриксона, понятие идентичности как динамичной структуры соотносимо с понятием постоянного, непрекращающегося развития «Я» в социуме на протяжении всего жизненного пути личности. Идентичность является социальной по происхождению, она формируется в результате взаимодействия индивида с другими людьми и усвоения выработанного в процессе социального взаимодействия опыта. Изменение идентичности также обусловлено изменениями в социальном окружении индивида [23].

А. Ватерман предполагает, что формирование идентичности не единичный акт, а серия взаимосвязанных выборов, посредством которых человек принимает свои личные цели, ценности, убеждения и мотивы [31]. Другие исследователи определяют идентичность как структуру эго, внутреннюю самосоздающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории [27, 30].

В теории социальной идентичности этот феномен включает в себя ту часть Я-концепции индивида, которая возникает из осознания своего членства в социальной группе, а также ценностного и эмоционального значения, придаваемого такому единству.

Ю. Хабермас в структуре идентичности выделяет личностную и социальную идентичность как два измерения, в которых реализуется балансирующая Я-идентичность. По его мнению, вертикальное измерение – личностная идентичность – обеспечивает связность истории жизни человека. Индивидуальный уровень идентичности определяется как результат осознания человеком собственной временной протяженности. Горизонтальное измерение – социальная идентичность – обеспечивает возможность выполнять различные требования всех ролевых, социальных систем, к которым принадлежит человек. На социальном уровне идентичность понимается как внутренние характеристики личности, соответствующие стереотипам, стандартам, идеалам, господствующим на данном историческом этапе в конкретном обществе [20].

Таким образом, в основе как личностной, так и социальной идентичности лежат единые процессы категоризации: социальная идентификация (осознание принадлежности) и дифференциация (осознание различий) [3, 16].

В отношении проявлений кризиса идентичности показано, что в каждый момент жизни человек имеет смешанное состояние идентичности и отнесение его к тому или иному статусу достаточно условно. Д. Маттесон вводит понятие «многофазового кризиса». Отмечается, что в разных сферах жизни идентичность развивается по-разному [30]. Человеческая жизнь предстает как путь преодоления различных по содержанию кризисов идентичности в разные периоды жизни.

Рассмотрим особенности кризиса идентичности в связи с освоением новой социальной роли матери. В.И. Брутман, М.С. Радионова [7] указывают на то, что даже самая желанная беременность окрашивается особым двойственным, противоречивым, «бинарным», по Л.С. Выготскому, аффектом, в котором одновременно сосуществуют радость, оптимизм, надежда и настороженное ожидание, страх, печаль [8]. Этот амбивалентный комплекс зарождается уже на самом раннем этапе, когда женщина вынуждена решать вопрос о том, сохранять или прерывать беременность. По мере осознания беременной своего нового качества высвечиваются лишь отдельные и всякий раз определенные грани этого комплекса. Отмечаются разные типы реагирования на беременность: от отсутствия каких-либо психологических проблем до невротического состояния, в формировании которого важную роль играют индивидуальные особенности и личностное развитие. Кризис идентичности может сопровождаться нарушением психологического благополучия и является «временем встречи с собственным невротом» [24].

В современных исследованиях феномена формирования ролевой материнской идентичности в период беременности представляется продуктивным в качестве методологической основы применять совокупность принципов структурно-уровневого подхода [10]. Данный подход позволяет синтезировать комплексное представление о феноменах идентичности и материнства, их особенностях и структуре во всем многообразии и единстве социальных и индивидуальных проявлений личности.

Другим методологическим основанием становятся положения о сущности фиксированных форм поведения как общесистемного свойства, в их интегральности в качестве общего показателя степени открытости психологической системы [18]. Развитие этих положений означает следующее: чем выше уровень проявления фиксированных форм поведения, тем сильнее блокируются каналы выхода во внешнюю среду и игнорируются возможности формирования материнской ролевой идентичности, которые открываются во взаимодействии человека со средой. Тогда усиливается вероятность появления фиксированных форм поведения и других невротических симптомов.

Г.В. Залевский рассматривает психическую ригидность (фиксированные формы поведения) как свойство личности, обусловленное особенностями нервной системы, темпом психической деятельности [9, 11]. Он дает определение психической ригидности как трудности коррекции программы поведения в целом или её отдельных элементов в связи с объективной необходимостью и разной степенью осознания и принятия этой необходимости.

По мнению Г.В. Залевского, деление стереотипов на позитивные и негативные весьма условно, поскольку любой стереотип, независимо от знака, проявляется в виде фиксированных форм поведения. Применительно к нашему исследованию это положение соотносится с неадаптивными, деструктивными репродуктивными мотивациями, конфликтами мотивов, приоритетов и ценностей. Любая система стремится к устойчивости, однако в силу нарушения, прежде всего, обратной связи она становится более ригидной, костной и закрытой, о чем свидетельствуют нарастание числа фиксированных форм поведения и рост их интенсивности на этапе формирования ролевой материнской идентичности.

Таким образом, совокупность социальных и личностных конфликтов может усиливать проявления фиксированных форм поведения и препятствовать формированию материнской ролевой идентичности в период беременности.

Рассмотрим особенности нравственного развития личности беременной женщины. Смысл нравственного развития – это очеловечение, путь человека к самому себе. Нравственная жизнь женщины (физическая и психическая) скрывает в своих глубинах возможность развития, проявляющуюся в возникновении нравственных

новообразований, усложнении нравственных качеств, которые необходимы для решения более сложных проблем в период беременности.

З. Фрейд использует для описания личности внутренние психологические свойства индивида, его потребности и мотивы поведения, которые самой личностью не осознаются и находятся в состоянии конфликта с социальными нормами [19]. Утверждение автора психоанализа о том, что идентификация с родителями, особенно того же пола, является способом усвоения детьми стереотипов мужественности и женственности, разделяется многими исследователями. Представляется, что женщина в период беременности в первую очередь через ролевую идентификацию со своей матерью осваивает новую социальную роль будущей матери.

А. Адлер выдвинул идею творческой силы, которая обеспечивает возможность распоряжаться своей жизнью и является двигателем развития личности. Эта творческая сила влияет на каждую грань личностного опыта, делает женщину самоопределяющимся индивидуумом, творцом своей жизни. У каждой женщины есть врожденное чувство общности или социальный интерес, с помощью которых она идентифицирует себя с женской частью человечества и строит свою судьбу осознанно и активно, развиваясь как личность [3, 26].

В представлениях К.-Г. Юнга, в коллективном бессознательном, которое является хранилищем латентных следов памяти человечества и результатом нашего общего эмоционального прошлого, содержится все духовное наследие человеческой эволюции. Оно одинаково для всего человечества и состоит из первичных психических образов-архетипов. Выделяется «архетип Матери», который включает в себя всю историю взаимоотношений между матерью и ребенком. Воспоминания о своей матери группируются вокруг архетипа матери и формируют комплекс связанных с ней ассоциаций. Девочка, становясь взрослой, продолжает обращаться к материнскому комплексу в соответствующих ситуациях (например, беременность, материнство). Она при необходимости может найти у своей «внутренней» матери утешение и поддержку [25].

В концепции Э. Эриксона акцент сделан на универсальных стадиях развития личности, включающих подростковый период, раннюю и среднюю зрелость. Важно учитывать, как женщина прошла стадию эго-идентичности, так как в этот период она должна была идентифицироваться, отождествиться с самой собой (своей ролью, половой принадлежностью), чтобы на следующих стадиях не возникало кризисов развития личности, что может привести к нарушениям ее развития. На стадии ранней зрелости появляется потребность в интимности, близости (к ребенку), потребность в заботе (о ребенке). Именно эти потребности станут основой формирования ценности беременности и материнства [23].

К. Хорни выделяет влечение к материнству, желание иметь ребенка как первичное, имеющее глубокие корни. Для женщины беременность и материнство как женский

эквивалент мужской карьеры нередко приобретают преувеличенное значение и влияют на мотивацию беременности и материнства. Она обращает внимание на наличие страхов перед беременностью и материнством, т.к. их наличие и то, как женщина справляется с ними, повлияет на положительное течение беременности и возможность формирования позитивного отношения к материнству.

А. Маслоу выдвинул идею творчества и самоактуализации, самореализации, желания человека стать тем, чем он способен стать, полностью реализовать свои потенциальные возможности. Эти утверждения актуальны при рассмотрении развития личности беременной женщины как творческого процесса самоактуализации и самореализации [15].

Рассматривая ролевую идентичность, необходимо остановиться на особенности изучения «Я-концепции» как личностной составляющей процесса идентификации. Структура «Я» беременной женщины формируется через взаимоотношения с окружением, со значимыми другими [28, 29]. Как отмечает Н.В. Боровикова, на этапе ролевой материнской идентичности в личности беременной женщины происходят критические периоды [5]. Эти критические периоды являются поворотными пунктами развития, имея главным своим содержанием не проявление уже существующих задатков, а возникновение качественно нового, его накопление – новообразования. В критические периоды изменения происходят скачкообразно. В это время формируется новая внутренняя позиция, социальная роль (с «Я – не имеющая ребенка» на «Я – имеющая ребенка»), которая создает мотивационную готовность к выполнению новой деятельности. Поэтому кризис развития меняет направление психического развития в целом, что сопровождается распадом старой и возникновением новой социальной ситуации. Обнаружение психических новообразований, представляющих собой, согласно Л.С. Выготскому [8], качественно новый способ функционирования психики, личности, раскрытие их субстратных характеристик позволяют прогнозировать особенности развития личности.

Взаимозависимые цели и мотивы, порождаемые системой ценностных ориентаций, и ценностно-операциональная структура составляют основу **Я-концепции**, своеобразное ядро личности беременной женщины. Н.П. Коваленко [14] выделяет:

Я-экзистенциальное – регулятивно-организующий принцип индивидуального бытия (волевой аспект личности, принятие решений); психические процессы: саморегуляция, самоконтроль.

Я-реальное (переживаемое), чувство самости; психические процессы: самоощущения, чувства.

Я-категориальное – рефлексивное, феноменальное, когнитивное; психические процессы: самопознание, самооценка (мысли).

Такое деление условно, т.к. все эти психические процессы невозможно разорвать. Однако оно приме-

нимо для рассмотрения и анализа процесса ролевой материнской идентичности.

Н.В. Боровикова [5], анализируя **Я-концепцию** беременной женщины, сфокусировала своё внимание на противоречиях, которые возникают в этой системе (воля, чувства, мысли) и позволяют отнести их к разряду «синдром беременности». Внутренний мир беременной женщины, ее **Я-концепция** есть в первую очередь индивидуально-своеобразная система ценностей и соответствующих им целей. Общим и конкретным, отдаленным и близким целям, в свою очередь, соответствуют определенные и чаще всего устойчивые для неё способы действия и предпочитаемый стиль деятельности.

В исследованиях Л.В. Бороздиной [6] отмечается, что соответствие самооценки и уровня притязаний по высоте продуцирует сбалансированную личность, отличающуюся принятием себя, относительным внутренним комфортом. Наоборот, резкое расхождение показателей самооценки и уровня притязаний, когда человек при скромном представлении о своих достижениях изобретает высокие цели, вызывает внутренний дискомфорт, напряженность, повышение уровня тревожности – фрустрированности, снижение толерантности, рост агрессивности, т.е. обнаруживает картину личностного неблагополучия.

Изучая особенности самооценки, уровня притязаний, тревожности человека, можно воспроизвести особенности поведенческих реакций в ситуациях как успешной, так и неуспешной деятельности, а также выявить доминирующую мотивацию этой деятельности и ее особенности.

Исследователи отмечают, что в период беременности на фоне кардинальных физиологических и психологических изменений в связи с появлением новой социальной роли на этапе формирования ролевой материнской идентичности происходят изменения специфических черт личности, особенностей самооценки, уровня притязаний, тревожности, напряжения, а также представлений беременной женщины о себе и своих материнских качествах. Данные особенности могут меняться как в положительную, так и в отрицательную сторону в зависимости от конкретного мотива сохранения данной беременности. Как отмечает И.В. Добряков, «отрицательно сформированная мотивация сохранения беременности в дальнейшем может привести к нарушению родительно-детских отношений в семье» [14].

В.С. Петров выделяет скачкообразный характер личностных изменений беременной, дестабилизацию структуры социальной действительности и ее специфичность, формирование новообразований личности женщины, факт необходимости решения определенных жизненных задач в сжатые сроки. Все это свидетельствует о том, что беременность является критическим периодом в развитии личности женщины, периодом кардинального пересмотра своих жизненных позиций и перспектив и сопровождается внутриличностными конфликтами [17].

Маркером этих проявлений может быть репродуктивная мотивация женщины. Одновременно могут сосуществовать несколько мотивов сохранения беременности, но лишь один из них является основным, или доминирующим [22]. При этом следует различать конструктивные мотивы сохранения беременности. Они способствуют реализации чувства материнства, личностному росту супругов, раскрытию творческих способностей. К полярным проявлениям относятся деструктивные мотивы, при которых будущий ребенок становится средством манипулирования или способом для достижения манипулятивных целей, приводящих к внутреннему конфликту, нервно-психическому напряжению и сложной психотравмирующей ситуации.

По мнению исследователей, мотивы беременности представляют собой психическое состояние личности, побуждающее индивида к достижению разного рода целей и личностной реализации через рождение определенного количества детей. Мотив беременности характеризуется личностным смыслом появления на свет ребенка любой очередности. Дети при этом оказываются средством достижения тех или иных целей.

Среди мотивов сохранения беременности авторы выделяют экономические, социальные, психологические.

Экономические мотивы обуславливают рождение того или иного числа детей. Посредством рождения ребенка достигаются определенные экономические цели: стремление приобрести какие-то материальные выгоды или повысить (сохранить) экономический статус.

Социальные мотивы определяют рождение определенного числа детей в пределах бытующих социокультурных норм и являются индивидуальной реакцией на эти нормы.

Психологические мотивы обусловлены удовлетворением сугубо индивидуальных потребности личности.

Качественные характеристики мотивации беременности анализировались О.Н. Безруковой [4] методом глубинного интервью. На основе корреляционного анализа автор выделяет группы женщин с отрицательным, положительным и неопределенным отношением к беременности. Структура мотивации беременности у женщин, по мнению автора, представлена *психологическими и социальными мотивами*. При этом доминирует не один конкретный мотив, а совокупность *психологических мотивов*. Так, в группе женщин с положительным отношением к своей беременности доминируют мотивы: «желание иметь ребенка», «возможность проявить свою любовь», «ребенок – радость и счастье», «продолжение себя в ребенке». А в группе женщин с отрицательным отношением к своей беременности значимыми являются мотивы: «чувствовать уважение окружающих», «возможность не чувствовать себя одинокой», «повысить самоуважение», «желание укрепить семью», «сохранить своё здоровье». Эти результаты указывают на обнаружение связи преобладания объективных и субъективных

психологических мотивов над невротическими в группе женщин с положительным отношением к беременности, а также о противоположной тенденции в группе с отрицательным отношением к ней.

Таким образом, выявление ведущего мотива беременности порождает необходимость его осознания. Это происходит через осмысление ценности рождения ребенка и установление иерархии в системе ценностной ориентации.

Анализ литературы, посвященной рассмотрению феномена ролевой идентичности женщины в период беременности, позволяет сделать некоторые обобщения.

Материнская ролевая идентичность выступает как категория индивидуальная, но обусловленная социальной ролью, позицией, ценностями, мотивами, особенностями «Я-концепции». Основными подходами к исследованию материнской ролевой идентичности в современных условиях становятся вопросы мотивации и ценностно-смысловой направленности идентификационных процессов. Медицинскому психологу важно разобраться, какие потребности женщины могут быть блокированы в данной ситуации, что способствует формированию благоприятной материнской ролевой идентификации, а что способствует нарушению материнской ролевой идентичности во время беременности.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. М.: Изд-во Междунар. ун-та бизнеса и управления, 1996. 304 с.
3. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 131–143.
4. Безрукова О.Н. Влияние социопсихологических факторов на социальное здоровье беременной женщины: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. СПб., 1999. 22 с.
5. Боровикова Н.В. Психологические аспекты трансформации Я-концепции беременной женщины // Перинатальная психология в родовспоможении: Сб. материалов конференции. СПб., 1999.
6. Бороздина Л.В. Уровень притязаний: классические и современные исследования. М., 2006. 232 с.
7. Брутман В.И., Радионова М.С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Вопросы психологии. 1997. № 7. С. 38–47.
8. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности: Тексты. М., 1982. 342 с.
9. Залевский Г.В. Открытые и закрытые образовательные системы // Экспертиза инновационных процессов в образовании. Томск, 1999. С. 33–46.
10. Залевский Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. Томск: ТГУ, 1993.
11. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем. Москва; Томск, 2004.
12. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2003.
13. Карнышев А.Д., Бурменко Т.Д. Собственность: психолого-экономический анализ. Иркутск, 2003.
14. Коваленко Н.П. Психопрофилактика и психокоррекция женщины в период беременности и родов // Перинатальная психология, медико-социальные проблемы. СПб., 2001. 318 с.
15. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
16. Павленко В.Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 135–141.
17. Петров В.С., Авакян М.М. Концепция перинатального образования граждан РФ // Перинатальная психология и медицина: Сборник материалов конференции. СПб., 2001. 206 с.
18. Rogovin M.S., Zalevskiy G.V. Развитие структурно-уровневого подхода в психологии // Системные исследования. М., 1974. С. 187–230.
19. Фрейд З. Введение в психоанализ. М.: Наука, 1989. 456 с.
20. Хабармас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. М., 1995. С. 7.
21. Хорни К. Женская психология. СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 1993. 221 с.
22. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: Речь, 2003. 336 с.
23. Эриксон Э. Детство и общество. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Лелато; АСТ: Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
24. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
25. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов / Пер. с англ. Киев: Гос. библиотека Украины для юношества, 1996. 384 с.
26. Adler A. Uber den nervosen Charakter. Frankfurt/Main, 1975.
27. Bertalanffy L. von. General System Theory. N.Y.: Braziller, 1968.
28. Coleman I.C. Relationships in adolescence. L.: Routledge & Kegan Paul, 1974.
29. Marcia J. Identity in adolescence // Handbook of adolescence psychology. N.Y., 1980. P. 159–187.
30. Matteson D.R. Adolescence today. Sex roles and the search for identity. Homewood (Ill): Dorsey Press, 1975.
31. Waterman A.S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review // Devel. Psychol. 1982. Vol. 18, № 3.

METHODOLOGICAL APPROACHES IN RESEARCH OF WOMEN IDENTITY PREGNANT WOMEN
Magdenko O.V., Stoyanova I.Y. (Tomsk)

Summary. The article describes the psychological contents of identity phenomenon, its social and individual components. In the article is analyzed content of women role identity, conditions of crisis of identity in the pregnancy period. Is marked necessity of studying formation of women identity a position system structured-level the approach, including displays of rigidity psychical.

Key words: identity; women role identity; crisis of identity in the pregnancy period.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9 : 316.6

СЕМЕЙНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Е.В. Куфтяк (Кострома)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 09-06-00453а)

Аннотация. Обсуждается проблема развития устойчивости семьи под действием трудностей. Проведен анализ достижения семей устойчивости в разных жизненных ситуациях (нормативные трудные жизненные ситуации, ситуации стресса «особого» родительства). Выделены и описаны факторы восстановления, участвующие в возвращении семьи к функциональному состоянию в кризисной ситуации.

Ключевые слова: устойчивость семьи; факторы восстановления; семейное совладание; нормативные и ненормативные трудные жизненные ситуации.

Проблема преодоления семей трудностей и кризисов является одной из ключевых как в российской психологической науке, так и в западной. Семейную жизнь сравнивают с колесом отношений, с синусоидой, с ездой на американских горках: внезапные взлеты и падения, крутые повороты, горе и радость. Исследование прочности семьи в трудных жизненных ситуациях позволяет судить о ее гармоничности и функциональности, а также благополучии каждого из ее членов, качестве ее жизни и социальной активности.

Как семье удастся устоять в кризисной ситуации, как можно избежать распада семьи под действием трудностей? Что делает семью устойчивой под действием трудностей? Что помогает ей справиться с кризисами? Эти и другие вопросы находятся в центре нашего внимания.

В словаре русского языка термин «устойчивость» означает **не подверженный колебаниям, постоянный, стойкий, твердый**. В зарубежных источниках понятие «устойчивость» (*resilience*) трактуется как **процесс, способность, результат** и даже **состояние** успешной адаптации, несмотря на сложные обстоятельства, угрозу или стресс [10]. В основном *устойчивость* рассматривается в контексте психологии личности, выступая фундаментальной характеристикой человека.

В 80-е гг. прошлого столетия внимание психологов было сосредоточено на выявлении доказательств того, что одни и те же проблемы могут иметь различные следствия. Исследователи отмечали, что многие дети могут чувствовать себя вполне сносно, несмотря на причины физического характера и неблагоприятную обстановку. Первоначально способность противостоять стрессу рассматривалась как врожденное качество или как психологическая броня «неуязвимого ребенка», который подобен «стальной кукле» и неподвластен стрессу [11]. Практически все исследования личности показывают, что профиль людей, демонстрирующих устойчивость, характеризуется высокими показателями по всем пяти факторам Большой Пятерки. Влияние семьи в этом

вопросе не рассматривалось, хотя исследователи отмечали связь между природными характеристиками и чертами, привнесенными воспитанием в формирование устойчивости к стрессу.

В процессе исследования неблагоприятных факторов было установлено, что воздействие стрессовой ситуации и индивидуальная уязвимость могут быть нейтрализованы совместным влиянием личных качеств, семьи и социального окружения. Одной из самых известных работ в этом аспекте является крупное лонгитюдное исследование Э. Вернер и Р. Смит, посвященное изучению истоков эластичности психики или устойчивости к стрессу [3, 13]. Ученые на протяжении 40 лет наблюдали за судьбой около 700 детей из бедных семей различных национальностей. Две трети детей уже к 18 годам оказались неблагополучными: бедствовали, страдали психическими расстройствами, пережили раннюю беременность, имели проблемы в школе и с законом. Третья часть исследуемых стали успешными профессионалами, жили в стабильном браке и не имели никаких расстройств. Исследование Э. Вернер и Р. Смит раскрыло влияние на судьбу человека близких взаимоотношений с друзьями и значимыми взрослыми. Близкие люди и значимое окружение поддерживали начинания этих детей, верили в их потенциал и поощряли в стремлении достижения поставленных целей.

Распространение системного взгляда на развитие отношений меняет взгляд на семьи, переживающие стрессовое событие: теперь семья воспринимается не как разрушенная и не подлежащая восстановлению, а как столкнувшаяся с жизненными трудностями; у нее есть потенциал для восстановления и развития [4].

Теоретический анализ литературы позволяет нам выделить три варианта «проживания» семей жизненных трудностей:

– ситуация не затронула («не пошатнула») семью: несмотря на внесение необходимых изменений, семья продолжает оптимальное функционирование;

– ситуация незначительно сказалась на семейном функционировании: семья переживает период кризиса, но через некоторое время, изменяясь, преодолевает ситуацию;

– семья продолжительное время находится в кризисном (дисфункциональном, экстремальном) состоянии, поскольку отрицает необходимость меняться или сопротивляется изменениям либо испытывает перегруз от изменений.

Неодинаковая устойчивость семей к сложностям объясняется по-разному. Чаще всего говорят об определенном механизме, обеспечивающем достижение успеха, – о копинг-стратегии «решение проблем», о семьях, умеющих справиться с проблемой (ее опознать, проанализировать, выдвинуть версии решения и выделить из них наиболее удачную) [4, 8, 9]. Одной из первых работ в этой области была монография Р. Хилла, в которой автор описал модель семейного кризиса в период длительного отсутствия отца и концепцию копинга семейного стресса [12]. Согласно АВСХ – модели Хилла, – семейные кризисы (*X*) зависят от следующих факторов: стрессора (*A*), семейных ресурсов (*B*), субъективной интерпретации стрессора в семье (*C*).

В теории семейных систем один из параметров рассматривается как семейный стабилизатор [2]. Он придает семье прочность и стабильность, выступая фактором интеграции семьи. Выделяют функциональные и дисфункциональные стабилизаторы. Первые способствуют удовлетворению потребностей семьи, вторые препятствуют реализации функций.

Известно, что трудные жизненные ситуации проверяют семейную систему на прочность и способность восстанавливать силы после перенесенного стресса [4]. Особый интерес в этом плане представляет изучение возможностей членов семьи по организации собственного поведения в такой ситуации как в форме психологической защиты от неприятных переживаний, так и в форме конструктивной активности, направленной на преодоление возникшей трудности. Семья, обладая внутренней организацией и структурой, отвечает как единый организм на внешние и внутренние вызовы, сохраняя свою целостность. Одним из механизмов сохранения целостности выступает семейное совладание. Оно является групповым феноменом, выполняющим защитную функцию, и направлено на сохранение стабильности семейных отношений и структуры. *Семейное совладание* мы определяем как *выбор стратегий более чем одного члена семьи в ответ на переживаемое внутреннее напряжение одного или нескольких членов семьи либо семейную дисфункциональность, способствующих сохранению, восстановлению и/или контролю семейной целостности и последующему развитию семейных отношений* [1, 6].

Способность противостоять сложностям жизни и восстанавливаться после них, по нашему мнению, выступает проявлением устойчивости семьи. Так, семья,

отвечая на трудности, одновременно вынуждена себя защищать и восстанавливать. Основу устойчивости семьи составляют динамические процессы, формирующие позитивную адаптацию к крайне неблагоприятным обстоятельствам. *Устойчивость семьи* мы определяем как *процесс, включающий динамическое взаимодействие регуляции семейного функционирования и факторов восстановления, направленный на поддержание относительно стабильного внутреннего равновесия в семье в неблагоприятной ситуации*.

Исследование, осуществляемое под руководством автора с 2002 г., направлено на изучение и идентификацию совладающего поведения в семье как регулятора, действующего в системах семейных отношений (супружеской, детско-родительской, сиблинговой), для обеспечения устойчивости и сохранения ее целостности.

В контексте высказанных выше представлений теоретического анализа мы предположили, что достижение устойчивости осуществляется с помощью регуляции поведения семьи и способа согласования стратегий/стилей совладающего поведения, особенностей семейных отношений, качеств личностной зрелости членов семьи и характеристик семейного функционирования.

В настоящем исследовании приняли участие 116 семей с детьми. Участие в обследовании принимали оба супруга. Выборка включала 75 семей с нормально развивающимися детьми в возрасте от 4 до 16 лет; 41 семью с детьми, имеющими различные нарушения развития (глубокая недоношенность в сочетании с органическим поражением ЦНС, умственная отсталость, задержанное развитие, нарушение зрительной функции) в возрасте от 2 месяцев до 9 лет. Появление ребенка в семье с низким реабилитационным потенциалом, а следовательно, с неблагоприятным прогнозом в развитии, создает трудную жизненную ситуацию, нарушая семейное функционирование и привнося в жизнь неудовлетворение, что в совокупности приводит к возникновению хронического стресса.

Предпочитаемые супругами копинг-стратегии диагностировались с помощью опросников «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н.С. Эндлера, Дж.А. Паркера (адаптация Т.Л. Крюковой, 2001); «Супружеский копинг» М. Боуман (адаптация Е.В. Куфтык) [5]. Для изучения особенностей супружеских и детско-родительских отношений использовались опросник «Рольевые ожидания партнеров» (РОП) А.Н. Волковой; опросник удовлетворенности браком (ОУБ) В.В. Столина и др.; опросник «Особенности общения между супругами» Ю.А. Алешинной; опросник родительских установок (PARI) Е.С. Шафер, Р.К. Белл (адаптация Т.В. Архиреевой); опросник «Методика исследования ролевых паттернов отношения к Другому взрослого человека» (МИРП) Ю.В. Александровой. Критерии социально-психологической адаптированности личности изучались с помощью шкалы социально-психологической адаптированности (СПА) К. Роджерса

и Р. Даймонда (адаптация Т.В. Снегиревой). Для изучения параметров семейного функционирования использовались шкала семейной сплоченности и гибкости (FACES – III) Д. Олсона и др. (адаптация А.Г. Лидерс), а также методики «Климат в семье» К. Ханссона (адаптация Е.В. Куфтык) и «Карта-схема оценивания семьи как коллектива» М.С. Резниковой. Обработка данных проводилась с использованием статистической компьютерной программы SPSS.

Для изучения процесса устойчивости семьи мы применяли следующий методический прием: первоначально провели корреляционный анализ между показателями выбора стилей/стратегий совладающего поведения и семейных отношений (удовлетворенность браком, семейные ценности, ролевые паттерны, родительские установки, межличностное общение между супругами). На следующем этапе осуществлялся корреляционный анализ между показателями семейных отношений и адаптации семьи и ее членов. Для простоты представления полученных результатов по исследуемым группам обнаруженные корреляции были внесены в единую схему (рис. 1, 2).

Корреляционный анализ показателей в группе семей с нормально развивающимися детьми. Вначале рассмотрим полученные связи между показателями выбора стилей/стратегий совладающего поведения супругами и семейных отношений. Так, в группе родителей нормально развивающихся детей было установлено, что если для супругов важны внимательные, заботливые и теплые взаимоотношения и взаимопонимание,

схожесть взглядов, сексуальные отношения с партнером и исполнение родительских обязанностей, то они не используют стратегии избегания трудных ситуаций (*копинг, ориентированный на избегание, эгоистичный стиль, избегание*) и не склонны проявлять агрессивные усилия (*конфликтный стиль*) в решении проблем.

Необходимо отметить, что связи с активным решением проблемы (*проблемно-ориентированным копингом*) не было обнаружено. Большее количество связей установлено с позитивным подходом в разрешении трудностей семьи (*позитивность*). Проявление супругами позитивной стратегии вследствие привязанности друг к другу, совместного общения и поддержки повышают их личностную общность, взаимопонимание и сексуальную гармонию, активность в роли родителя и в ведении домашнего хозяйства, а следовательно, способствуют успешному функционированию семейной структуры в целом.

Использование супругами фокусирующейся на эмоциях стратегии (*эмоционально-ориентированный копинг*) психологического преодоления переживаний и негативного состояния соотносится с взаимопониманием между ними, активным участием в воспитании детей и ведении домашнего хозяйства. Эмоционально-ориентированный стиль совладания согласно современным исследованиям рассматривается как стиль, используемый в неразрешимых ситуациях, что ставит под сомнение его продуктивность [7]. Вероятно, эмоциональное отреагирование – это та цена, которую платят супруги за активное включение в те сферы, которые отличают семью от других групп.

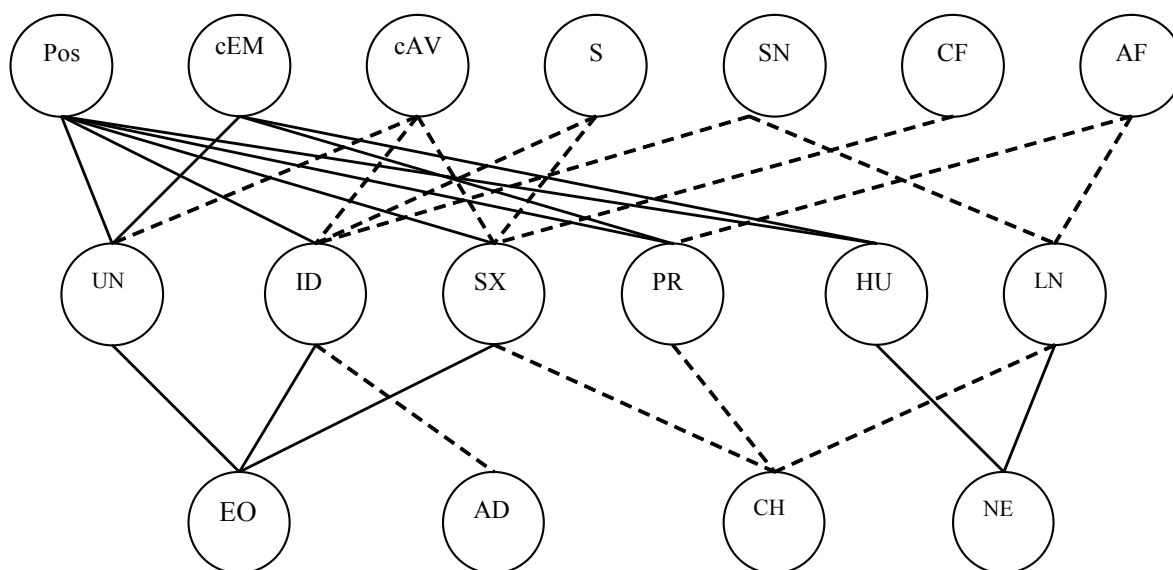


Рис. 1. Схема связей между показателями стилей, стратегий совладающего поведения и шкалами РОП, «Особенности общения между супругами», FACES – III, «Карта-схема оценивания семьи» и «Семейный климат»: Pos – позитивность; cEM – эмоционально-ориентированный копинг; cAV – копинг, ориентированный на избегание; S – самообвинение; SN – эгоизм; CF – конфликтный стиль; AF – избегание; ID – шкала значимости личностной идентификации с супругом; SX – шкала значимости сексуальных отношений в браке; PR – шкала значимости для супругов родительских функций; HU – шкала значимости хозяйственно-бытовой организации; UN – взаимопонимание между супругами; LN – сходство во взглядах супругов; EO – эмоциональное единство; AD – семейная адаптация; CH – сплоченность; NE – близость

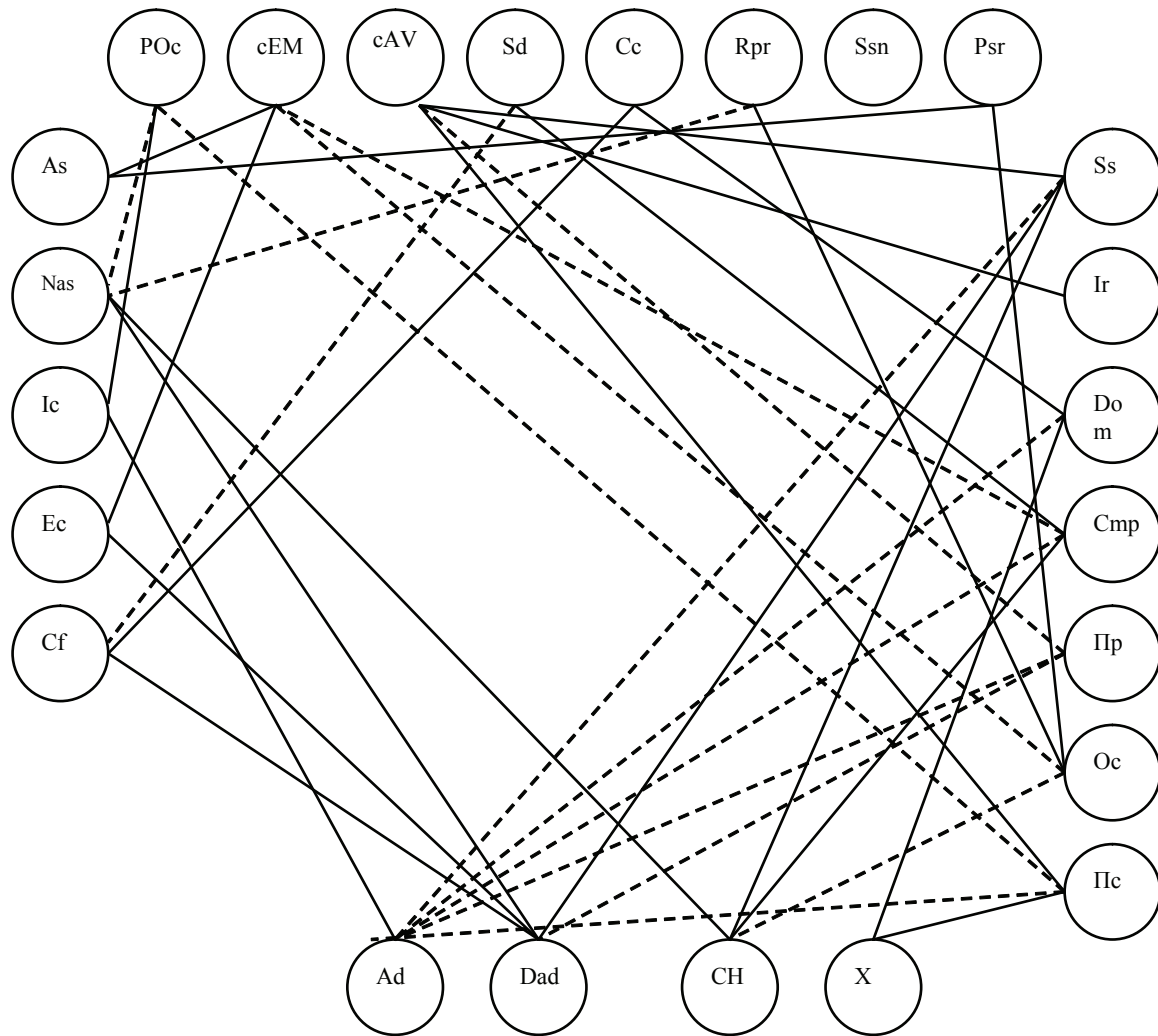


Рис. 2. Схема связей между показателями стилей, стратегий совладающего поведения и шкалами СПА, МИРП, PARI, ОУБ, FACES – III и «Климат в семье»: *POc* – проблемно-ориентированный копинг; *cEM* – эмоционально-ориентированный копинг; *cAV* – копинг, ориентированный на избегание; *Sd* – социальное отвлечение; *Cc* – конфронтативный копинг; *Rpr* – планирование решения проблемы; *Ssu* – поиск социальной поддержки; *Psr* – положительная переоценка; *As* – принятие себя; *Nas* – неприятие себя; *Ic* – внутренний контроль; *Ec* – внешний контроль; *Cf* – конфликт с другими; *Ss* – шкала ощущения самопожертвования в роли родителя; *Ir* – шкала раздражительности и вспыльчивости родителя; *Dom* – шкала доминирования матери; *Cmp* – удовлетворенность браком; *Pr* – невротические паттерны родительского отношения; *Oc* – отношение к партнеру по браку «хорошего семьянина»; *Pc* – невротические паттерны супружеского отношения; *Ad* – адаптация, *Dad* – дезадаптация, *CH* – сплоченность; *X* – хаос

Результаты, полученные на этом этапе анализа, свидетельствуют о том, что стабильность семейных отношений, ориентация на ценности родительства и личностной идентификации с партнером, активность в бытовой сфере, значимость сексуальной интимности, взаимопонимание позволяют супругам обращаться к позитивному способу решения проблем, а значит, быть более адаптивными при переживании трудностей.

Обратимся к анализу корреляций показателей семейных отношений и семейного функционирования. Полученные данные показывают, что взаимопонимание между супругами, ценность личностной идентификации с партнером и ориентация на интимно-сексуальные отношения повышают эмоциональное единство семьи (позитивный настрой, эмоциональная стабильность и единение), способствуют ее функциональности – сба-

лансированности по шкале адаптации. Сходство взглядов супругов, ориентация их на интимно-сексуальные отношения и родительство повышают сбалансированность семьи по шкале сплоченности. Ориентация на значимость бытовой организации и схожесть взглядов супругов в разных вопросах способствуют установлению близости в семье.

Таким образом, позитивность супругов в разрешении трудностей определяет качество семейных отношений (наличие взаимопонимания между супругами, значимость интимно-сексуальной, родительской и хозяйственной сфер), а последнее, в свою очередь, способствует успешному функционированию семьи как целого.

Корреляционный анализ показателей в группе семей с детьми, имеющими нарушения в развитии. Первоначально обратимся к анализу связи между по-

казателями выбора стилей/стратегий совладающего поведения супругами и семейных отношений. Выбор родителями *избегающего* поведения в проблемных ситуациях связан с высоким уровнем ощущения самопожертвования в родительской роли и проявлением раздражительности и вспыльчивости в отношениях с ребенком. Доминирование жены в вопросах семейной жизни связано с более частым выбором супругами стратегии, ориентированной на *конфронтативное* решение проблем.

Низкий уровень удовлетворенности браком, свидетельствующий о семейном неблагополучии, связан с *эмоционально-ориентированным* разрешением проблем и уходом от социальных контактов (*социальное отвлечение*).

Высокие значения по шкале «невротические паттерны родительского отношения», означающие проявление неуважения к ребенку и недоверия к его возможностям, связано с использованием родителем при столкновении с трудностями *избегающего* стиля. Высокие значения по шкале «невротические паттерны супружеского отношения», указывающие на трудности в отношениях с партнером и потерю взаимопонимания, снижают возможности *проблемно-ориентированного* подхода к трудностям и ориентируют супругов на *избегание* трудностей.

Вместе с тем было обнаружено, что высокие значения по шкале «отношение к партнеру по браку» свидетельствуют о наличии понимания, уважения и удовлетворения в отношениях между супругами, соотносятся с позитивно ориентированными стратегиями совладания с трудностями (*планирование решения проблем, положительная переоценка* и отказ от *эмоционального* разрешения проблем). Выявленные связи указывают на существование потенциальных возможностей развития устойчивости семьи.

Родители детей с нарушениями в развитии, проживая в хроническом стрессе, не имея возможности удовлетворить свои основные потребности (невозможность установления полноценных супружеских отношений, постоянное нахождение с ребенком, неудовлетворенность родительством), дистанцируются от трудностей и не способны решать проблемы.

Корреляционные отношения критериев личностной зрелости – незрелости с показателями выбора совладающего поведения в большинстве своем отражают связь негативного отношения с собой и окружающими и выбором неконструктивных стилей/стратегий, склонностью к *эмоциональному* разрешению проблем. Так, неприятие себя родителями детей с отклонениями в развитии, обусловленное чувством вины, снижает возможность обращения к *проблемно-ориентированному* копингу и *поиску социальной поддержки*. Конфликтные отношения с другими у родителей негативно соотносятся с выбором *конфронтативного* копинга и отказом от выбора *социального* отвлечения.

Среди корреляционных связей необходимо отметить и наличие ресурсности у родителей. Так, высокие показатели принятия себя связаны с низким выбором *эмоционально-ориентированного* копинга и более частым обращением к *положительной переоценке*. Высокие значения показателя внутреннего контроля связаны с *проблемно-ориентированным* разрешением трудностей, что свидетельствует о возможности разрешения проблем родителями при самоконтроле своего поведения и эмоций.

На следующем этапе нас интересовали корреляционные связи между показателями семейных отношений и семейного функционирования.

Самопожертвование родителей и проявление ими раздражительности, доминантная позиция матери в семейной жизни, неприятие ребенка (*невротические паттерны родительского отношения*) и отсутствие взаимопонимания между супругами (*невротические паттерны супружеского отношения*) сочетаются с низким уровнем адаптивности родителей. Неприятие супругами себя, ориентация на внешний контроль, конфликтность и отсутствие эмоциональной привязанности в браке (*удовлетворенность браком*) соотносится с высоким уровнем дезадаптированности родителей. Доминирование матери в семье и отсутствие понимания между супругами (*невротические паттерны супружеского отношения*) связаны с нарушением последовательности и путаницей в семейной жизнедеятельности (*хаос*). Самопожертвование в роли родителя, неприятие себя и неудовлетворенность браком вносят дисбаланс в семью по шкале «сплоченность», но понимание и удовлетворение отношениями между супругами может иметь обратную силу – повышать сбалансированность семьи по этой шкале.

Итак, в семьях, воспитывающих детей с нарушениями в развитии, было выявлено нарушение процесса развития устойчивости семьи. Родители не способны предотвратить трудности активными копинг-действиями, они не могут их разрешить. В выявленных связях между показателями выбора супругами стилей/стратегий совладающего поведения и семейных отношений отмечается рассогласованность и отсутствие компенсации. Семья оказывается неспособной адекватно переносить трудности, справляться с ними и восстанавливаться. Семейные ценности, удовлетворенность отношениями, привязанность, ролевая согласованность выступают важными составляющими развития процесса устойчивости, обеспечивающими способность семьи отвечать на стресс и восстанавливаться после него.

Таким образом, способность семьи противостоять трудностям, согласно нашим представлениям, включает: а) осуществление собственно *совладания* с ситуацией и б) группу *факторов восстановления*, которые в сочетании с навыками совладания играют особую роль в развитии способности семьи справляться с трудностями

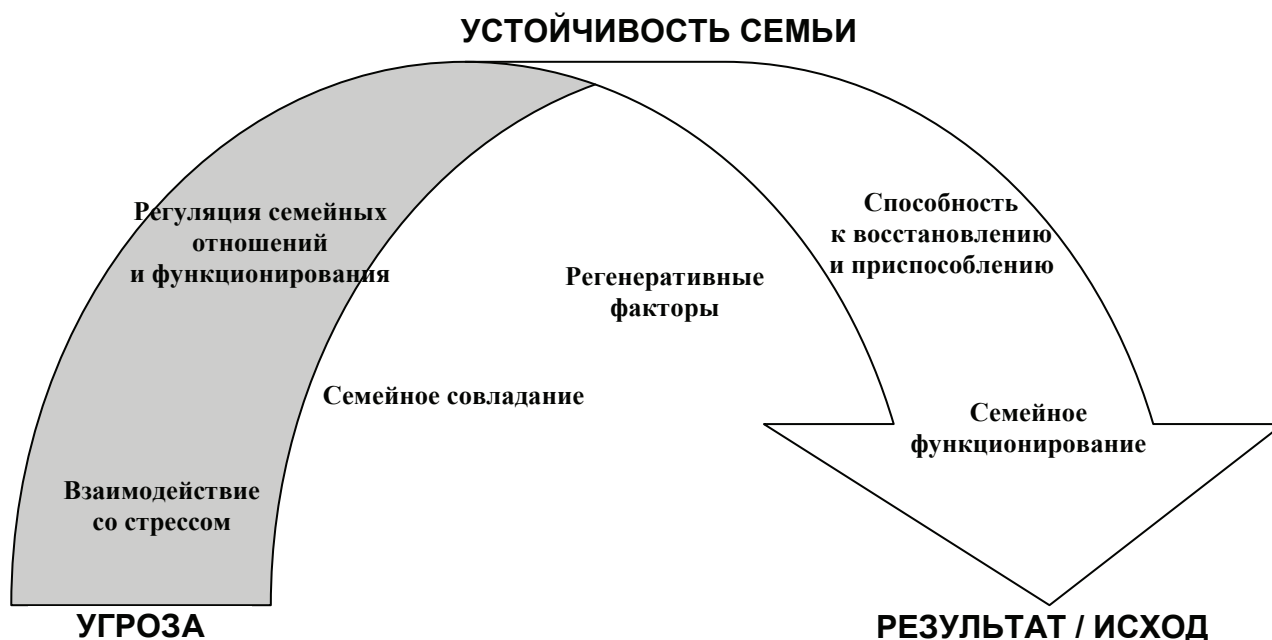


Рис. 3. Схема развития семейной устойчивости

(рис. 3). Совладание семьи выступает *регулятором* отношений в ней и ее функционирования. Факторы восстановления участвуют в *адаптации* семьи и облегчают ее возвращение к норме после кризисной ситуации. Факторы восстановления позволяют ей как «приходить в норму» (*восстанавливаться*) и *приспосабливаться* в ситуациях кризиса, так и испытывать дезорганизацию и нарушения функционирования. Достижение определенного уровня адаптации происходит в результате сочетания копинг-усилий с факторами восстановления. Результатом семейной устойчивости можно рассматривать семейное благополучие (успешное функционирование семьи) или плохое приспособление (дисфункциональность семьи).

Результаты исследования позволили выделить и описать факторы восстановления, участвующие в динамических процессах при возникновении стрессовых ситуаций.

1. *Структурно-организационные особенности семьи.* Внутрисемейные процессы имеют большое значение в преодолении трудностей. В процессе теоретико-эмпирического исследования мы пришли к пониманию, что семьи (в соответствии с уровнем семейного развития) создают внутренне отрегулированный набор общих и разделяемых членами семьи ценностей, ожиданий и правил, служащих ориентиром и формирующих главные области функционирования семьи: супружеские отношения, отношения работа–семья, воспитание детей и межпоколенные взаимодействия. Этот общий набор ценностей и правил играет важную роль как фактор восстановления, способствующий установлению гармонии и равновесия в ситуации семейного кризиса. Наличие в семье отрегулированных норм и взаимоотношений

упорядочивают внутрисемейные процессы, в том числе и взгляды на кризисные ситуации. В кризисных ситуациях по мере осознания и принятия грядущих перемен происходит переоценка и реорганизация структурных отношений, а значит, в соответствии с новыми условиями создается «новое» чувство «нормальности» — функциональности.

2. *Взаимное единство в системе супружеских отношений.* Устойчивые семьи обладают общей системой супружеских ценностей. Единство ценностей, взглядов и интересов, взаимопонимание и ориентированность на сохранение установок в супружеской паре дает ощущение гармонии. В системе супружеского единства проблема будет восприниматься как общая, что порождает и общие усилия по ее преодолению.

3. *Активная родительская позиция.* Дети как наиболее уязвимые члены семьи более подвержены негативному влиянию стрессовых ситуаций. Они тонко улавливают напряженность в семейных отношениях, угнетающую и тревожную обстановку. Детям в ситуации переживания семьей стресса необходимо чувство постоянства, безопасности и предсказуемости.

4. *Поддержка семьи и чувство самоуважения* (для семей с детьми, имеющими нарушения в развитии, больными детьми). Семьи, находящиеся в изоляции, теряют веру в себя, смысл существования и надежду на будущее. Таким семьям необходимо чувствовать постоянную поддержку окружения, чтобы верить в возможность преодоления трудностей. Усилия родителей в получении поддержки от общества и друзей, а также развитие чувства собственного достоинства и уверенности важны в улучшении психоэмоционального состояния ребенка с отклонениями в развитии.

Например, когда родители ребенка, попадающего в группу риска, узнают о потенциальных возможностях развития и шансах на благополучный исход (пусть 20%), то задумываются, а почему бы и они не могли бы войти в это число, и предпринимают усилия, чтобы так оно и было.

5. *Уверенность в себе* (принятие себя). Укрепление веры в себя, уверенности и ощущения своего Я, познание своих сильных сторон (Я это могу) помогает противостоять чувствам безысходности и вины, проявлять решительность при столкновении с трудностями повседневной жизни.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что семейная устойчивость выступает той силой, которая помогает семье выстоять под действием трудностей, ведет ее к изменению функционирования в целом. Она поддерживает функционирование семьи, когда необходимы изменения или приспособление в ответ на действие внешних и внутренних угроз, когда требуется решение проблем. Рассмотрение устойчивости семьи связано с исследованием групповых феноменов, которые выполняют защитную функцию, сохраняют стабильность отношений и структуры, что приближает нас к пониманию модели семейного копинга.

Литература

1. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. СПб.: Речь, 2004.
2. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2001.
3. Диксон У. 20 великих открытий в детской психологии. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007.
4. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтык Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. СПб.: Речь, 2005.
5. Куфтык Е.В. Адаптация опросника «Супружеский копинг» // Вестник СПбУ. Сер. 12 (Социология и Психология). 2009. Ч. 1, вып. 3. С. 246–253.
6. Куфтык Е.В. Совладающее поведение супружеской пары: субъектный подход к изучению // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М.: ИП РАН, 2009. С. 409–421.
7. Психология совладающего поведения: Материалы междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007.
8. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. М.: ИП РАН, 2008.
9. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1999.
10. Alvord M.K., Grados J.J. Enhancing resilience in children: a proactive approach // Professional psychology: research and practice. 2005. Vol. 36 (3). P. 238–245.
11. Anthony E.J., Cohler B.J. (Eds.) The invulnerable child. N.Y.: Guilford Press, 1987.
12. Hill R. Families under stress. N.Y.: Harper & Row, 1949.
13. Werner E.E. Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study // Development and Psychopathology. 1993. Vol. 5. P. 503–515.

FAMILY RESILIENCE AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Kuftyak E.V. (Kostroma)

Summary. The article describes problems of a family resilience development under difficult life circumstances. We have analyzed how families achieve resilience in different life situations (e.g. standard difficult life situations, stressful situation of “special” parenthood). Recovery factors taking part in family reversion to its functional state in a crisis situation have also been emphasized and described.

Key words: family resilience; recovery factors; family coping behavior; regulatory and non-difficult life situations

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ

Л.Л. Михайлова (Иркутск)

Аннотация. Представлены результаты исследования уровня развития психологической компетентности руководителей под воздействием модульной программы обучения. Раскрыт компетентностный подход к обучению взрослых людей как необходимый и обоснованный подход, предложены концепции и системы, которые могут быть положены в его основу.

Ключевые слова: психологическая компетентность; компетенции; компетентностный подход; модульное обучение; психологический тренинг; оценка.

Проблема компетентности и профессионализма руководителя обсуждается и исследуется не одно десятилетие. За это время предлагалось множество различных подходов к описанию эффективного управленческого поведения (деятельностный подход), выявлению профессионально важных качеств руководителя (личностный подход), изучению личности руководителя сквозь призму управляемой группы и ситуации (ситуационный подход). Около 10 лет назад начал активно обсуждаться подход, именуемый компетентностным, который появился в науке и практике под воздействием ряда факторов.

Во-первых, это неудовлетворительные, с точки зрения работодателей, результаты подготовки управленческих кадров. Эта проблема усугубляется за счет быстрого устаревания знаний и постоянно меняющейся экономической ситуации, которая предъявляет все новые требования не только к профессиональным знаниям и умениям руководителя, но и к его личностным особенностям. Во-вторых, это административные решения, связанные с принятой государством Концепцией модернизации образования на перспективу [1. С. 28], которая, наряду с другими документами и событиями (например, результатами Болонского процесса), предписывает внедрение компетентностного подхода в системе среднего и высшего профессионального образования. При этом результатами образования становятся так называемые «ключевые компетенции». Однако А.Д. Карнышев в своей статье «Психологические компетенции в менеджменте и экономике как фактор междисциплинарной релевантности экономической психологии» подчеркивает, что «...именно эти моменты экономикопсихологического содержания (*т.е. психологические компетенции*) зачастую не моделируются в государственных стандартах образования...» [2. С. 148]. Между тем их значимость для формирования профессионализма руководителя сложно переоценить. Такой подход обосновывается тенденциями интеграции и глобализации мировой экономики, а также проблемами, связанными с межкультурной коммуникацией и межкультурной компетентностью, которые должны находить свое решение в том числе и в системе образования [3].

Перечисленные тенденции и проблемы обращают нас к разработке компетентностного подхода для подготовки управленцев. При этом центральными понятиями

в рамках данного подхода выступают «компетенция» и «компетентность». Не углубляясь в настоящей статье в полемику по поводу содержания и соотношения данных понятий, предложим понимание компетентности в контексте реализации управленческой деятельности. Под *психологической компетентностью руководителя* мы подразумеваем проявленные им на практике стремление и способность реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной профессиональной деятельности, осознавая при этом ее социальную значимость и личную ответственность за результаты, необходимость постоянного самосовершенствования. Такое понимание компетентности не противоречит основным категориям компетентностного подхода и реализует свою понятийную уникальность за счет 5 основных компонентов, входящих в его структуру:

- когнитивный аспект (включает теоретические и практические знания, опыт);
- поведенческий, или операциональный (поведенческие проявления, профессиональные умения и навыки, общие и специальные способности);
- ценностный, или аксиологический (значимость для субъекта, система отношений);
- мотивационный (как готовность и возможность реализации потенциала);
- регуляционный (эмоционально-волевая регуляция процесса и результата).

Для эффективного формирования и развития компетентности руководителя и ее отдельных компонентов важен поиск «правильных» *методических приемов*. В современной психолого-педагогической науке накоплен целый ряд перспективных теорий, концепций и методических систем, которые можно положить в основу практической реализации компетентностного подхода с целью развития психологических компетенций руководителя. Наиболее известными среди них являются теории и технологии проблемного обучения (А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов и др.), поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин и его научно-педагогическая школа), развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и их последователи), гуманистическая система Ш.А. Амонашвили, теория личностно-ориентированного обучения (И.С. Якиманская, В.В. Сериков и др.) [1].

Важно отметить, что взрослые люди хотят учиться, если видят **необходимость обучения** и **возможность применения** его результатов для улучшения своей профессиональной деятельности. Кроме того, взрослые люди стремятся активно участвовать в обучении, приносят в обучающие ситуации собственный **опыт** и свои жизненные ценности, постоянно стремятся соотнести обучающую ситуацию со своими целями и задачами. Взрослый человек, как правило, имеет множество семейных и социальных обязанностей, поэтому стремится учиться **без отрыва** от профессиональной деятельности. Взрослые осваивают новые знания и навыки с разной скоростью, поэтому при их обучении необходимо особое внимание уделять **индивидуализации обучения**, повышению самооценки и развитию чувства собственного достоинства каждого человека.

Основным видом обучения взрослых многие авторы считают **обучение в группе коллег**. Поэтому в развивающую программу логично интегрированы различные **методы обучения**:

1) **экспозиционные**, когда содержание обучения организуется и представляется (экспонируется) обучающемуся посторонним источником (преподавателем с использованием раздаточных и информационных материалов);

2) **управленческие** методы, когда лидеры (ведущие дискуссий, сами руководители) организуют и направляют учебный процесс таким образом, чтобы обучающиеся достигли заранее определенных целей;

3) **поисковые** методы, когда содержание обучения не определено полностью заранее, поскольку учебный процесс включает в себя и постановку проблем, и поиск их решения. В этом случае обучающиеся отбирают и организуют информацию, содержание обучения и необходимый опыт с целью изучить проблемы и найти их решение. Как результат поиска возникают новые вопросы и проблемы. Главная цель данного метода обучения – вовлечение обучающихся в мыслительную деятельность, приобретение ими опыта решения нестандартных проблем.

Эти методы наиболее адекватны задачам андрагогической модели обучения [4]. Таким образом, развивающая программа должна включать методы обучения, которые объединяют в себе все компоненты «золотой» формулы эффективного обучения: «смотрю – вижу – делаю». Проведенные в США в 1980-х гг. исследования National Training Laboratories in Bethel (Maine) позволили обобщить данные относительно эффективности (средний процент усвоения знаний) различных методов обучения взрослых. Согласно этим данным практика через действие позволяет усвоить до 75% материала, а немедленное применение обучения или обучение других – до 90% (по сравнению с традиционной лекцией

или чтением – всего до 10% – имеется в виду долгосрочное запоминание и применение).

Проведенное нами в 2004–2008 гг. эмпирическое исследование позволило разработать и реализовать программу развития и оценки психологической компетентности руководителей среднего звена в компании ОАО «Иркутскэнерго» и ее зависимых дочерних обществах, среди которых Иркутская электросетевая компания и фирма «Энергосбыт» (на всей территории Иркутской области). В исследовании приняло участие 497 управленцев среднего звена, среди которых 70 женщин и 427 мужчин. После проведенной оценки уровня развития психологической компетентности¹ руководителям были предложены программы для развития компетенций. Поскольку большая часть руководителей нуждалась в развитии лишь некоторой части компетенций, система обучения была построена по модульной схеме. Отдельные блоки-модули отвечали набору конкретных развивающих задач и были рекомендованы для развития соответствующих компетенций. При этом программа предполагала, что «пропуск» или изменение последовательности в освоении модулей не скажутся на качестве развития этих компетенций. В качестве ключевых инструментов развития выступали:

1. Групповой психологический тренинг, включающий такие методы активного обучения, как управленческие и поисковые. Его цель – развитие всех аспектов психологической компетентности руководителя: аксиологического, мотивационного, когнитивного, а особенно – поведенческого и регуляционного.

2. Система дистанционного обучения, которая ориентирована в большей степени на формирование когнитивного и аксиологического компонентов. Кроме того, она призвана решить дополнительные задачи: возможность удаленного обучения руководителей без отрыва от производственного процесса, обмен опытом между коллегами разных филиалов, разрешение сложных управленческих и социально-психологических ситуаций в режиме on-line.

После завершения более чем годичного обучения была проведена повторная оценка, которая показала ряд значимых результатов развития психологической компетентности. Одна из задач, которую мы перед собой ставили, – это ликвидация неприемлемо низких (менее 3,0 из 5,0 возможных) оценок компетентности у каждого руководителя. В ходе исследования было обнаружено, что количество таких компетенций, требующих развития до начала эксперимента, составляло 37,86%, а после его завершения – 19,3% от общего числа всех оцениваемых компетенций. Для нашей выборки такое различие в соотношении долей является достоверным при $p \leq 0,01$ (критерий Фишера $\varphi_{\text{эм}}^* = 7,58$, $\varphi_{\text{кр}} = 2,32$ для $p \leq 0,01$, $\varphi_{\text{эм}}^* > \varphi_{\text{кр}}$).

¹ Формат оценки – метод, разработанный под руководством Исполнительной дирекции ОАО «Иркутскэнерго» при консультативной поддержке ведущих московских экспертов по оценке персонала: канд. психол. наук Е.Г. Ксенофонтовой, П.А. Букова, Н.А. Скуратовской и др. (подробнее см.: [4. С. 114–120]).

Вторая задача заключалась в смещении графика нормального распределения оценок по компетенциям руководителей в сторону более высоких результатов, т.е. развитие этих компетенций у участников в ходе эксперимента. На

рис. 1 мы видим уменьшение доли низких оценок и рост доли высоких. Смещение оценок по компетенциям достоверно при $p \leq 0,05$ (критерий Пирсона $\chi^2_{\text{эмп}} = 8,44$, $\chi^2_{\text{кр1}} = 9,21$ для $p \leq 0,01$ и $\chi^2_{\text{кр2}} = 5,99$ для $p \leq 0,05$, $\chi^2_{\text{эмп}} > \chi^2_{\text{кр2}}$).

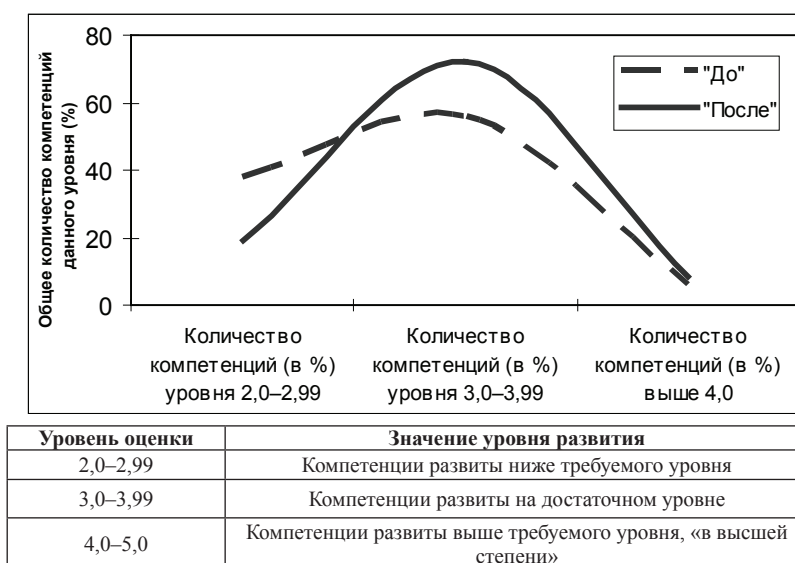


Рис. 1. Распределение оценок по компетенциям до и после эксперимента

Более детальный анализ изменения уровня развития каждой компетенции после завершения развивающей программы также показал значимые различия между контрольной² и основной (экспериментальной) группой руководителей. Применяя критерий Фишера, предназначенный для оценки достоверности различий между процентными долями двух выборок, мы убедились, что изменения в экспериментальной группе являются не

случайными и зависят от факта воздействия обучающей программы. Таким образом, развитие психологической компетентности можно рассматривать как целенаправленный управляемый процесс, в основу которого положены активные методы обучения, реализованные в модульной схеме, которая позволяет оперативно, без отрыва от производственного процесса формировать и развивать психологическую компетентность руководителей.

Литература

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы и условия реализации // Байкальский психологический и педагогический журнал. 2006. № 1–2 (7–8).
2. Карнышев А.Д. Психологические компетенции в менеджменте и экономике как фактор междисциплинарной релевантности экономической психологии // Материалы Международной научно-практической конференции «Экономическая психология: современные проблемы и перспективы развития». СПб., 2008. С. 148.
3. Карнышев А.Д. Феномены межэтнического взаимодействия и межкультурная компетентность // Сибирский психологический журнал. 2008. № 28. С. 21–28.
4. Михайлова Л.Л. Психологическая компетентность руководителя и методы ее формирования. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2010. 199 с.

THE DEVELOPMENT OF THE MANAGERS' PSYCHOLOGICAL COMPETENCE
Mikhaylova L.L. (Irkutsk)

Summary. The article presents the results of research of development the managers' psychological competence level, that had been influenced by module program teaching. The competence approach is revealed as a necessary and theoretically substantiated one for adults teaching; some conceptions and systems possible to be based on are proposed.

Key words: psychological competence; competencies; competence approach; module teaching; psychological training; evaluating.

² Группа руководителей, не принимавшая участия в развивающей программе: руководители среднего звена тех же предприятий ОАО «Иркутск-энерго». Всего в контрольной группе было 40 человек: 7 женщин и 33 мужчины.

ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ И УРОВЕНЬ ЕЕ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

И.В. Дрейзин (Иркутск)

Аннотация. Выявлены особенности креативности и уровень ее развития у студентов-менеджеров. Анализируются составляющие структуры креативности менеджера – когнитивные, мотивационно-смысловые и коммуникативно-организационные качества.

Ключевые слова: креативность; менеджер; беглость мышления; оригинальность мышления; вербальная оригинальность; смыслообразование; созидательная мотивация.

В современных социально-экономических условиях наряду с необходимым уровнем общей культуры, профессиональной компетентностью значительно возрастает роль инициативности, творческой активности, самоактуализации в профессиональной деятельности человека. В психологическом плане формирование этих качеств связано с изучением креативности, под которой принято понимать способность приносить нечто новое в опыт (Ф. Баррон), способность отказаться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд), способность к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению (С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева) [4]. Ряд авторов (Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов) рассматривают структуру креативности как своеобразное и уникальное сочетание мотивационных, аффективных, интеллектуальных, коммуникативных, компетентностных креативных качеств и способностей, которые в комплексе «индексируют» творческую стилистику поведения, обеспечивают продуктивность, новизну, уникальность способов и результатов деятельности [2].

Достаточно большое значение креативность имеет в деятельности менеджера. В настоящее время популярность и востребованность данных специалистов растут во всех сферах жизни общества. Попытки понять и отразить роль креативности в структуре управленческой деятельности представлены в ряде моделей как отечественных, так и зарубежных авторов (А.В. Карпов, Г.С. Никифоров, Н.П. Беляцкий, Т.И. Порошина, Р. Стогдилл, Р. Эванс, П. Рассел и др.). При всех отличиях предложенных моделей авторы единодушны в признании влияния креативности на успешность деятельности менеджера и на саму возможность ее осуществления. Не случайно в психологии и педагогике в настоящее время ведется интенсивный поиск технологий, стимулирующих целенаправленное развитие проявлений креативности. При этом в полной мере подтверждается существенная роль среды, в частности обучения, в ее развитии. Значительные возможности в этом плане открывает, на наш взгляд, система профессионального обучения в вузе.

В настоящей статье излагаются и обсуждаются результаты проведенного исследования, в котором ставилась цель выявить особенности и уровень выраженности креативности студентов-менеджеров. В соответствии с нашим представлением о структуре креативности менеджера

схема исследования предусматривала выявление уровня выраженности когнитивного, мотивационно-смыслового и организационно-коммуникативного компонентов креативности, каждый из которых включает ряд психологических параметров.

Для определения уровня развития когнитивного компонента креативности использовались тест С. Медника, батарея теста Е. Торренса. Оценка мотивационно-смыслового компонента осуществлялась с помощью методики предельных смыслов Д.А. Леонтьева и теста В.Э. Мильмана. Для оценки уровня развития коммуникативно-организационного компонента использовалась методика Т.Ю. Базарова «Оценка личностно-деловых профессионально важных качеств менеджера».

Исследование проводилось в течение 2005–2010 гг. на базе Сибирской академии права, экономики и управления г. Иркутска. Психологическим обследованием было охвачено 242 человека. Все испытуемые, в возрасте 18–22 года, обучались по специальностям «менеджмент организации», «антикризисное управление».

Анализ данных, характеризующих выраженность когнитивного компонента креативности, показал следующее. Показатель «беглость мышления» соответствует возрастной норме у 86,4% испытуемых. Анализ результатов, характеризующий уровень выраженности показателя «гибкость мышления», позволил сделать вывод, что большинству испытуемых (77,7%) свойственны низкие значения данного показателя, а именно ограниченный диапазон предъявленных категорий, слабая способность переходить от одного аспекта к другому, некое «застывание» на одной идее, когда изображались в различных вариациях предметы, относящиеся к одному классу. Показатель «оригинальность мышления» у большинства испытуемых (61,9%) также находится на нижней границе нормы. Студенты выдвигали необычные, отличающиеся от очевидных идеи, но в небольшом количестве. По показателю «разработанность мышления» испытуемые образовали три разнородные группы: 29,3% – испытуемые, показатель «разработанность» которых был отнесен к низкому уровню развития; 44,6% – испытуемые, показатель «разнородность» которых находится на среднем уровне развития, и 26,1% – испытуемые, имеющие высокие значения данного показателя. Творческий продукт испытуемых с высоким показателем разработанности отличался разнообразием деталей,

использованием смысловых украшений. Испытуемым со средним и низким показателями разработанности свойственны слабая проработка деталей, ограниченность содержания выполненных заданий. По показателю «вербальная оригинальность» 25,5% испытуемых имеют высокий уровень выраженности этой составляющей креативности. Такие испытуемые заметно отличаются нестандартным содержанием идей, стремлением найти редкие неочевидные решения, способностью быстро переходить от одной гипотезы к другой, запоминать и в следующем задании избегать неудачных гипотез. Испытуемым со средними значениями показателя «вербальная оригинальность» (31,5%) свойственна недостаточная способность выдвигать необычные идеи, отбирать наиболее оригинальные комбинации из большого числа возникающих ассоциативных связей. Испытуемых, чей показатель «вербальная оригинальность» имеет низкие значения (43%), отличает большое количество стойких стереотипных ассоциаций – ответов на предъявленный стимул. Такая составляющая креативности, как «вербальная уникальность», также выражена на трех уровнях развития. 16,4% – испытуемые с высокими значениями показателя. Такие испытуемые отличаются способностью выдвигать «смелые» идеи, наполненные достаточно редким содержанием. Испытуемые со средними значениями показателя (29,3%) имеют менее высокую представленность подобных идей. Испытуемые с низкими значениями показателя (54,3%) заметно отличаются ограниченным диапазоном уникальных ответов, а в ряде случаев их отсутствием. По показателю «продуктивность» большинство испытуемых образовали две близкие по численности группы: лица, чьи показатели продуктивности имеют средние (45,1%) и низкие (41,3%) значения. Такие испытуемые, как правило, замыкались на одной, заметно реже на двух ассоциациях, медленно переходили от одной гипотезы к другой. Полученные данные говорят о том, что большая часть студентов характеризуется шаблонностью и ригидностью мышления, скудным содержанием идей, стандартностью решений.

В результате изучения *мотивационно-смыслового компонента* креативности было установлено, что для большинства испытуемых (46,7%) мотивация с потребительной направленностью играет ведущую роль. Особенно много студентов с выраженностью так называемого «общежитейского» мотивационного профиля, при котором потребность в комфорте и общении является очень значимой, а склонность к преобразующей активности остается низкой. Также было выявлено 47,83% испытуемых с низкими значениями показателей смыслообразования; 35,87% испытуемых со средними значениями и 16,3% испытуемых с высокими значениями показателей смыслообразования. У студентов со средним и высоким уровнем смыслообразования не наблюдается различий в показателях продуктивности и лабильности смыслообразования. И те и другие

студенты демонстрируют достаточно разнообразные и многочисленные идеи, что может говорить о повышении уровня осмысленности жизни. Однако если студенты с высоким уровнем смыслообразования демонстрируют достаточно сложную и связную цепь смысловых представлений, то студентам со средним уровнем свойственна некоторая упрощенность этих представлений, их раздробленность, малая связность. Студенты с низким уровнем смыслообразования отличаются ригидностью смыслообразования (стандартность, шаблонность выдвинутых идей); низкой продуктивностью смыслообразования (ограниченное число выдвинутых идей). Проведенные нами наблюдения свидетельствуют о том, что для таких студентов характерны упрощенность, некоторая примитивность, «незрелость» представлений, сужение смысловой перспективы. Показатель «негативность» (склонность к ограничению всякой активности, не вызванной ситуативной необходимостью) у таких студентов достаточно высок, что может говорить об исходной бедности внутреннего мира, замкнутости смысловых действий на самих себе, ограниченном круге привычных форм поведения, отклонение от которых вызывает неуверенность, дискомфорт.

Анализ данных, характеризующих выраженность *коммуникативно-организационного компонента* креативности, показал следующее. Организаторские умения в показателе «ориентация на конкретный результат деятельности» у 44% студентов располагаются на нижней границе нормы. Таких студентов характеризует выраженная способность четко представлять результат, стремление удерживать его в процессе работы. У 56% студентов показатель «ориентация на конкретный результат деятельности» имеет низкие значения. Такие студенты отличались бурной хаотичной активностью, они часто уходили от содержания задачи, затевали споры по несущественному поводу. Показатель «умение планировать и проектировать» характеризуется средними и низкими значениями. У большинства студентов (57,6%) отмечаются низкие значения показателя. Для таких студентов характерна «размытость», а в ряде случаев отсутствие оригинальных идей. Слабо выражено умение контролировать порядок и регламент работы. Студентов, показатель у которых имеет средние значения (42,4%), характеризуют четкая последовательность действий, способность контролировать порядок работы. По показателю «руководство группой» испытуемые разделились на три части. 23,9% – студенты с высокими значениями показателя. Наши наблюдения свидетельствуют, что таким студентам свойственно применять различные стили руководства, занимать и удерживать лидерскую позицию. Студенты со средними значениями показателя (39,1%) отличаются активным участием в групповой работе, но менее выраженными лидерскими качествами. Студентов с низкими значениями показателя (37%) характеризуют пассивность, избегание лидерской позиции, участие только в содержании работы, а не в ее организации.

Коммуникативные умения в показателе «взаимодействие с людьми» у 30,4% студентов имеют высокие, у 36,9% средние значения. Таких студентов отличают уверенная речевая активность и при этом внимание к высказываниям других, использование юмора и приемов эффективного невербального общения. Студентам, показатель «взаимодействие с людьми» которых имеет низкие значения (32,4%), свойственно игнорировать предложения и мнение собеседников, правила общения, что нередко вызывало раздражение и негативизм со стороны других участников группы. По показателю «гибкость в общении» большинство студентов имеют средние значения (41,8%). Примерно равные части студентов имеют высокие (29,3%) и низкие (28,9%) значения показателя. Испытуемые с высокими и средними значениями отличаются разнообразными невербальными проявлениями, эффективно используют паузы. Однако если испытуемые с высокими значениями показателя заметно выделяются умением находить конструктивные пути выхода из конфликтов, применять стиль общения с учетом специфики ситуации, использовать элементы манипуляции, то предпочитаемый стиль общения испытуемых со средними значениями

имеет больше общего с особенностями общения испытуемых с низкими значениями показателя. Показатель «умение вести переговоры» характеризуется средними и низкими значениями. Студенты со средними значениями (48,4%) отличаются стремлением донести свою точку зрения без давления на собеседника, найти компромисс. Такие студенты демонстрировали оригинальные коммуникативные техники, соблюдали нормы делового общения. Для студентов с низкими значениями показателя «умение вести переговоры» (51,6%) характерны две крайние коммуникативные позиции: либо догматизм, убежденность в собственной правоте, стремление «задавить» собеседника, либо достаточно слабо выраженное стремление отстаивать собственную точку зрения.

Подводя итоги, можно сформулировать следующие выводы.

Креативность менеджера имеет структуру, которая включает в себя когнитивный, мотивационно-смысловой и коммуникативно-организационный компоненты. От уровня сформированности указанных компонентов зависит общий уровень развития креативности студентов-менеджеров.

Литература

1. Базаров Т. Ю. и др. Методы оценки управленческого персонала государственных и коммерческих структур. М., 1995.
2. Барышева Т.А., Жигалов Ю.А. Психолого-педагогические основы развития креативности. СПб., 2006.
3. Богоявленская Д.Б. Измерение креативности – описание индивидуальности // Психология индивидуальности: Материалы Всероссийской конференции. М., 2006. С. 87–90.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009.
5. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов (МПС): Методическое руководство. М.: Смысл, 1999.
6. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: Речь, 2001.
7. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса: Адаптивный вариант. СПб.: Речь, 2006.

FEATURES OF CREATIVITY STUDENT-MANAGERS AND ITS DEVELOPMENT IN THE LEARNING PROCESS

Dreizin I.V. (Irkutsk)

Summary. Revealing of features of creativity and level of its development in students-managers was a main objective of the given research. The structure of creativity the manager is made cognitive, by motivationally-semantic and communicatively-organizational qualities.

Key words: creativity; the manager; fluency of thinking; originality of thinking; verbal originality; creative motivation.

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ)

УДК 159.9

ПРОГНОЗ СТРАТЕГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Н.В. Козлова (Томск)

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант 09-06-00500а «Роль ригидности в личностно-профессиональном становлении: содержательное и экспериментальное исследование»).

Аннотация. Рассматривается психическая ригидность как прогностический критерий, позволяющий представить особенности личностно-профессионального становления. Соотношения ригидности и смысловых ориентаций на основе использования системы WizWhy позволяет идентифицировать особенности личностно-профессионального становления студентов высшей школы.

Ключевые слова: психическая ригидность; личностно-профессиональное становление; самоорганизующаяся психологическая система; открытость/закрытость системы.

Исследования показывают, что на личностно-профессиональное становление влияет огромное количество факторов: особенности организации учебно-воспитательного процесса, социально-демографические характеристики состава студентов, социально-бытовые условия, особенности студенческой группы, источники культурной, политической и профессиональной информации, особенности личности и т.п. [2–4, 6]. Особенности, характер, уровни личностно-профессионального становления обеспечиваются такими психологическими новообразованиями, как ценности и смыслы, от которых напрямую зависит выбор жизненных сред для наиболее полной реализации себя. При этом смыслы определяют личностно-профессиональное самоопределение по продуктивно-адаптивному типу, а ценности – по продуктивному-сверхадаптивному типу [5]. Для личностно-профессионального становления, с точки зрения развиваемого Л.И. Анцыферовой [1] динамического подхода, представляющего человека как деятельное существо, решающее значение имеет изменение характера деятельности, а это возможно лишь тогда, когда деятельность превращается в полную самостоятельность, т.е. связана со свободным целеполаганием.

Представляя личностно-профессиональное самоопределение с позиции теории психологических систем [8, 9], важно понимание степени открытости – закрытости системы, что собственно обуславливает ее устойчивость и подвижность, легкость или трудность выхода за «пределы», особенности перестройки поведенческих стереотипов и выработки новых норм. Такая категория анализа психологической системы разработана Томской психологической школой в рамках теории фиксированных форм поведения [7] и представлена континуумом «ригидность–флексibilität». Рассмотрение ригидности как явления общесистемного порядка, обеспечивающего саму возможность существования системы [5, 7, 9], позволяет видеть за

этой категорией интегральный показатель. Чем выше ригидность, тем сильнее блокируются каналы выхода во внешнюю среду, тем сильнее игнорируются возможности личностно-профессионального становления, которые открываются во взаимодействии человека со средой. Следовательно, чтобы говорить о ригидности как одном из оснований личностно-профессионального становления, необходимо представление и ригидности как системного образования.

Проблема ригидности обостряется при смене образа жизни (ломка жизненных стереотипов в условиях климатогеографических, социально-производственных и социально-психологических изменений). Равным образом можно охарактеризовать высшее профессиональное образование, динамические особенности которого порождают необходимость гибко реагировать на меняющиеся обстоятельства, связанные как с внутренней логикой усложнения деятельности в ходе образовательного процесса, так и с модернизациями перехода образования на полюс инновационного. Ригидность может блокировать и сам выход в сознание определенных жизненных обстоятельств, особенно связанных с неудачами реализации в них стереотипов, которые сложились при других обстоятельствах, а кроме прочего, блокировать в сознании те обстоятельства, которые связаны с открывающимися возможностями выхода за пределы требований ситуации – туда, где наиболее явно заявляет о себе самореализация. Как отмечается многими авторами [7, 10], именно гибкость как определенная готовность перестроить себя, способность творчески воспринимать и критически оценивать имеющийся опыт, прогнозировать свою деятельность с учетом возникающих проблем лежит в основе вариативного, а значит, адекватного поведения и может, на наш взгляд, определять качество личностно-профессионального становления. В процессе современного образования, обращенного к потенциалам личности, отсутствует возможность жесткой регламенти-

рованности. Следовательно, большую роль в регуляции осуществляемой деятельности играют гибкие формы во взаимосвязи с системой ценностей, а также возможность их трансформации в соответствии с изменяющимися условиями жизни.

Результаты проведенного исследования, направленного на изучение взаимосвязи профессионализма и выраженности психической ригидности–флексibilityности у специалистов различных профессий, показали, что у профессионалов высокого класса, независимо от вида их профессиональной деятельности, низкие показатели выраженности психической ригидности [7, 9]. Это позволяет нам сделать вывод, что показатель ригидность–флексibilityность обладает свойством инвариантности, поэтому следует рассматривать его как прогностический критерий личностно-профессионального становления. Показатель ригидности–флексibilityности может выступать «мишенью» образовательных технологий (совокупность методов и приемов, призванных изменять свойства и состояния), направленных на осуществление прогрессивного личностно-профессионального развития до уровня высокого профессионализма.

В процессе экспериментального исследования на основе современной технологии Data Mining (discovery – driven data mining) были выявлены соотношения, фиксирующие различия между группами разных образовательных сред [9]. Анализ показателей в системе Wiz-Why позволил получить **100 правил** типа «if ... then», некоторые из которых уточняют характер различий групп студентов в отношении показателей личностно-профессионального становления ($n = 561$). Нами особо выделены логические скрытые закономерности, имеющие сложные конструкции.

Правила 1–4 ($p < 0,0000$) описывают большую часть испытуемых (каждое правило охватывает по 64–82 человека) и выводят на первый план показатели ригидности. Зависимость при этом такова: если показатели актуальной и сенситивной ригидности умеренные и высокие (в диапазоне от 12 до 41 по актуальной ригидности и от 25 до 40 – по сенситивной ригидности), то это в большей мере характеризует группу студентов технического профиля обучения.

Правила 22, 39, 45, 79, 84, 87, 89, 91 ($p < 0,00001$; $p < 0,0001$) подчеркивают роль различных характеристик профессионального образа мира в сочетании с полом (эти правила охватывают небольшие подгруппы по 19–37 человек). Зависимости таковы: если у мужчин наблюдается умеренная и выраженная актуальная и установочная ригидность в сочетании с высокими и завышенными показателями смысловых ориентаций (т.е. они могут относиться к подгруппе студентов, планы которых не имеют реальной опоры в настоящем), то это в большей мере характеризует технический профиль обучения. Эти правила иллюстрируют важную роль ригидности и смысловых ориентаций, которые наиболее ярко проявляются в мужской части выборки.

Правила 6, 13, 16, 17, 29, 31, 32, 40, 43, 62, 67, 69 ($p < 0,00001$; $p < 0,000001$) описывают сложные конструкции соотношений смысловых ориентаций и психической ригидности (подгруппы по 17–42 человека). Зависимости таковы: если имеет место относительно низкий уровень показателей смысловых ориентаций в сочетании с ригидностью, это проявляется в группе студентов, обучающихся по техническому профилю.

Правила 71–100 статистически не значимы ($p < 0,001$), однако поскольку они охватывают по 15–26 человек и доверие к каждому правилу составляет около 90%, то на их основе можно идентифицировать испытуемых образовательной среды определенного типа. В частности, в **правилах 71–73, 75** проявляется тенденция, характеризующая проявления смысловых ориентаций в их сочетаниях. Так, завышенные показатели более свойственны группе технического профиля обучения.

Правила 74, 77, 78, 94, 96, 97, 99, 100 представляют некоторую тенденцию, характеризующую разнообразные проявления ригидности в сочетании с мотивационным профилем студентов. Тенденции таковы: если показатели мотивации достижения и мотивации отношения имеют низкие значения в сочетании с выраженной ригидностью, это характеристика студентов технического профиля. Например, при низкой инициации (среднее значение 1,40) выраженность сенситивной ригидности по средним данным – 39,0 (правило 96). Эти данные согласуются с ранее сформулированным предположением, согласно которому у испытуемых с высокими показателями ригидности менее выражено стремление к достижениям.

При анализе полученных результатов обращает на себя внимание следующая характерная деталь: по всей выборке из 100 правил 70 правил предсказывают в выделенных подгруппах особенности личностно-профессионального становления в реальной жизнедеятельности (в рамках заключения «if then not»). Данное обстоятельство представляет самостоятельный интерес, при этом оно может быть связано не столько со спецификой использованного метода обработки данных, сколько со своеобразием особенностей личностно-профессионального становления студентов разных сред обучения.

Таким образом, с помощью анализа скрытых закономерностей доказано наличие определенного симптомокомплекса нелинейно связанных особенностей личностно-профессионального становления студентов – сочетания показателей ригидности и смысловых ориентаций как наиболее информативных признаков, включенных в максимальное количество правил. В свою очередь, данный анализ показывает препятствия достижения личностно-профессионального становления в сочетаниях показателей ригидности и смысловых ориентаций.

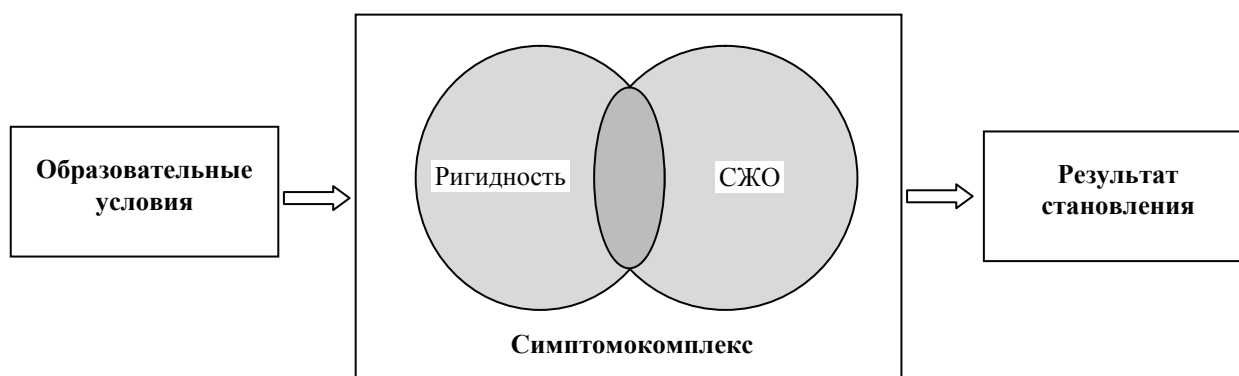


Рис. 1. Интегративная прогностическая модель

Анализ современных теорий и эмпирических исследований в области психической ригидности, наши собственные исследования позволили сформировать интегративную прогностическую модель (рис. 1).

В соответствии с нашей позицией личностно-профессиональное становление представляет собой модель, где ригидность и смысловые ориентации рассматриваются как симптомокомплекс и неотделимы от среды, находятся во взаимодействии, при этом характер симптомокомплекса выступает важным индикатором качества личностно-профессионального становления. Оптимальным уровнем такого взаимодействия являются снижение ригидности, умение эффективно функционировать в ситуациях неопределенности и риска. Значимость модели определяется тем, что она выступает как:

1) системная основа творческой самореализации студентов;

2) системный критерий для диагностики особенностей личностно-профессионального становления;

3) ориентир образовательных практик в системе высшего профессионального образования.

Предлагаемая модель является концептуальной, имеющей выраженный прогностический характер, призвана в самом общем виде охарактеризовать состояние и характер личностно-профессионального становления.

Таким образом, анализ соотношения ригидности и смысловых ориентаций на основе использования системы WizWhy позволяет идентифицировать особенности личностно-профессионального становления испытуемых внутри общей выборки на основе комбинаций значений признаков и проанализировать соотношения переменных в режиме более реальных связей, нежели линейные корреляционные зависимости. Результаты показывают прогностический характер ригидности, что оставляет за нами право рассматривать данный критерий как основание разработки учебных практик (системы занятий), включающих образовательные технологии, разрушающие обыденные установки, стереотипы и формирующие профессиональную картину мира.

Литература

1. Анцыферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Психология личности: Хрестоматия: В 2 т. Самара, 1999. Т. 2. С. 331–334.
2. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной философии. М.: Наука, 1969. С. 73–144.
3. Буйкас Т.М. Ценностно-смысловая сфера профессионала // Мир психологии. 1997. № 3. С. 26–32.
4. Вербицкий А.А., Ларионова О. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции // Вестник высшей школы. 2006. № 5. С. 19–25.
5. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Барнаул, 2002. 43 с.
6. Гуружапов В.А. Проект «Горизонты педагогической психологии в XXI веке» // Психологическая наука и образование. 2001. № 4. С. 5–8.
7. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем. Москва; Томск, 2004. 458 с.
8. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск: ТГУ, 2005. 174 с.
9. Козлова Н.В. Прогностические возможности ригидности в оценке личностно-профессионального становления студентов // Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 75–81.
10. Рогов Е.И. Особенности профессионализации личности в современном вузе // Состояние и перспективы высшего образования. Сочи, 2006. С. 68–70.

PROGNOSIS OF PROFESSIONAL FOCUS' STRATEGY OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Kozlova N.V. (Tomsk)

Summary. We consider the psychic rigidity as a prognostic criterion to provide particular personal and professional development. Correlation between rigidity and semantic orientations on the basis of the system WizWhy allows us to identify particular personal and professional development high school students.

Key words: psychic rigidity; personal and professional development; self-organizing psychological system; openness/closure of system.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРЕЖИВАНИЙ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ЦЕЛОСТНОМ ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ – ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ

А.Н. Пронина (Елец)

Аннотация. Рассматривается феномен переживания как фактор, обеспечивающий целостность социализации – индивидуализации личности. Автор приводит результаты опытно-экспериментального изучения характеристик переживаний детей-сирот, представляет классификацию социальных переживаний и переживаний самости, варианты их сочетания, описывает переходы, взаимосвязи и участие переживаний в целостности социализации – индивидуализации личности.

Ключевые слова: переживания; социальные переживания; переживания самости; социализация; индивидуализация; целостность.

Сегодня в науке широко обсуждается идея развития личности в целостном процессе социализации – индивидуализации, обозначенном «как осознание, освоение (присвоение) и реализация (с учётом индивидуальных особенностей – темперамента, характера, способностей и пр.) социальных норм, принципов, отношений, так и присвоение и реализация новой «самости» (нового уровня самосознания, самоопределения)...» [5. Т. 1. С. 227]. В психологии выделено несколько принципов взаимодействия социализации – индивидуализации (А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков, И.С. Кон, В.С. Мухина, В.А. Орлов, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.), изучены психологические закономерности и механизмы этого процесса в онтогенезе (Е.Б. Весна).

При изучении целостности социализации – индивидуализации личности возникает вопрос о взаимосвязях, позволяющих соединить в человеке социальное и индивидуальное, среди которых выделяют деятельность (Е.Б. Весна, Д.И. Фельдштейн и др.), самосознание (Л.И. Божович, И.И. Чеснокова, и др.), общение (М.И. Лисина, А.М. Щетинина и др.), эмоции (О.С. Винокурова, А.В. Запорожец и др.).

В работах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Лебединского, А.Н. Леонтьева, О.С. Никольской, С.Л. Рубинштейна и др. раскрывается специфика переживаний и их роль в процессе социализации и индивидуализации личности. Социализация личности сопровождается проявлением социальных переживаний: «Для удовлетворения потребностей человек должен ориентироваться не только в окружающей действительности, но и в своих отношениях с ней. Средством такой ориентации служат переживания человека, отражающие в особой эмоциональной форме степень удовлетворённости его потребностей» [1. С. 190]. В процессе индивидуализации переживание самости («Я не такой, как все») становится ведущим; оно само по себе является нормальным в силу действительной уникальности и способности каждого открыть в себе своё особое предназначение, свою особую задачу. Благодаря переживаниям человек постоянно что-то открывает, узнаёт о самом себе.

Различные авторы (Ф.Е. Василюк, И.В. Иванова, Е.Л. Яковлева) подтверждают положение о том, что переживания сопровождают образование взаимосвязей между процессами социализации и индивидуализации.

При этом переживания рассматриваются не как особое состояние человека, но как механизм, позволяющий связать множество переходов различные компоненты социализации – индивидуализации (внешнее отношение к миру, людям и внутреннее отношение к себе, объективное и субъективное, сознательное и неосознанное) и таким образом органично соединить социальную и индивидуальную сущность человека.

Переживания возникают (формируются) в детском возрасте и оказывают влияние на дальнейшее развитие личности человека. Негативные и позитивные детские переживания (отвержение со стороны близких, стыд, унижение, предательство, покинутость, любовь, гордость, удовлетворение, радость и т.д.) оказываются значимыми при возникновении у взрослых людей затруднений в разрешении социальных и индивидуальных жизненных проблем (Ф.Е. Василюк, М.В. Галимзянова, В.К. Лосева, А.И. Луньков).

Для нашего исследования значимым является положение Л.С. Выготского о том, что «переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии... оно есть что-то, находящееся между личностью и средой, означающее, чем данный момент среды является для личности. В переживании, следовательно, дана, с одной стороны, среда в её отношении ко мне, в том, как я переживаю эту среду; с другой – сказываются особенности развития моей личности» [2. С. 383].

В психологической науке достаточно полно изучена проблема переживаний ребёнка в целостном процессе социализации – индивидуализации в условиях оптимальной микро- и макросреды (детский сад, семья) (Т.В. Архиреева, О.А. Белобрыкина, Е.В. Гордиенко, И.В. Иванова, М.В. Корепанова, А.Д. Кошелева, Т.Д. Марцинковская, А.М. Щетинина и др.), однако отсутствуют исследования, раскрывающие целостность процесса социализации – индивидуализации личности в условиях депривации, характеристики переживаний детей без семьи, их классификация. Большинство работ посвящено изучению переживаний детей-сирот в самостоятельных процессах социализации и индивидуализации: социальных переживаний (Л.В. Байбородова, Е.В. Виноградова, И.А. Залысина, А.В. Полина) и переживаний самости (Н.В. Головкин, Л.А. Девис, В.С. Мухина, Н.К. Радина).

Необходимость проведения таких исследований очевидна. Во-первых, в развитии личности детей без семьи имеются следующие противоречия: на фоне недостаточно сформированных социальных знаний ребёнок имеет отрывочные, фрагментарные знания о себе; при наличии высокой самооценки у него отсутствуют умения применить свои способности, возможности в социальной деятельности; при хорошей осведомлённости о правилах поведения в социуме не сформирована саморегуляция, что свидетельствует о нарушении равновесия (баланса, соответствия) между социальным и индивидуальным развитием личности, имеющим разную степень проявления – от частичной деформации до полных разрывов связей между структурными компонентами процессов социализации и индивидуализации.

Во-вторых, полученные в бывшей семье (или вследствие депривации) негативные социальные переживания и переживания самости (повышенная тревожность, покинутость, ненужность, недоверие к миру и окружающим людям, чувство неполноценности, непринятие себя) приводят к проблемам в процессе социализации и индивидуализации личности у выпускников детских домов и школ-интернатов (агрессивность, антисоциальный тип поведения, озлобленность, негативное отношение к людям, отсутствие решительности, самостоятельности, самовыражения и т.д.).

В-третьих, исследование переживаний детей-сирот позволит рассматривать их как особую деятельность по преодолению критической ситуации депривации и разработать психолого-педагогические технологии их регулирования, позволяющие обеспечить целостность процесса социализации – индивидуализации личности, а следовательно, полноценное развитие ребёнка.

Цель исследования: определить характеристики переживаний детей-сирот и их влияние на обеспечение целостности и направленности процесса социализации – индивидуализации личности в условиях депривации.

Предмет исследования: характеристика переживаний детей-сирот в процессе социализации – индивидуализации.

Были обследованы 169 детей (10 групп) старшего дошкольного возраста, имеющих статус социальных сирот, поступивших в детский дом в различные возрастные периоды. В качестве диагностических методик были использованы: рисуночный тест «Дом. Дерево. Человек», методики «Лесенка», «Секрет», «Определение эмоционального отношения», а также методика наблюдений.

Рисуночный тест «Дом. Дерево. Человек» направлен на выявление социальных переживаний (конфликтность, враждебность, тревожность, трудности в общении, депрессивность) и переживаний самости (чувство неполноценности, недоверие к себе, незащищённость). Методика «Лесенка» позволяла выявить у детей без семьи переживания самооценки. Методика «Секрет» позволяла оценить переживания ребёнком социометрического по-

ложения в группе сверстников. Методика «Определение эмоционального отношения» направлена на определение специфики переживаний по отношению к окружающим людям. Наблюдение за детьми было направлено на оценку переживаний ребёнка и их проявлений в совместной и индивидуальной деятельности, общении.

Анализ результатов диагностики позволил выявить характеристику, направленность и виды социальных переживаний и переживаний самости у детей без семьи.

Установлено наличие противоположных по знаку социальных переживаний и переживаний самости – позитивных и негативных. *Позитивные (негативные) социальные переживания* – это проявления положительных (отрицательных) эмоций и чувств ребёнка по отношению к явлениям социальной действительности, социальным нормам, правилам поведения, окружающим людям (детям, взрослым), возникающих в социальной деятельности, общении, ситуациях социального взаимодействия.

У 76 (из 169) детей выявлены следующие позитивные социальные переживания в детском доме: удовлетворение (уверенность, спокойствие) своим социометрическим статусом в группе сверстников (методика «Секрет»); совместные позитивные переживания с другими людьми (радость, восторг, сопереживание, сочувствие) в процессе деятельности (заинтересованность, удивление) (наблюдение, методика «Определение эмоционального отношения»).

У 93 детей установлены негативные социальные переживания: враждебность, тревожность, депрессивность, конфликтность, трудности в общении, агрессивность, безразличие, страх (наблюдение, рисуночный тест «Дом. Дерево. Человек»); безразличие, безучастность, разочарование в окружающих людях (наблюдение, методика «Определение эмоционального отношения»); недовольство своим социометрическим статусом (методика «Секрет»).

Позитивные (негативные) переживания самости – это проявления положительных (отрицательных) эмоций и чувств ребёнка по отношению к своей внешности, способностям, возможностям, особенностям.

У 70 детей выявлены положительные, а у 99 – негативные переживания самости: удовлетворённость высокой и адекватной самооценкой (положительное отношение к себе, своим способностям, возможностям) – неудовлетворённость низкой самооценки (обида, недовольство) (методика «Лесенка»); уверенность в себе (радость, восторг) – неуверенность в себе (растерянность, разочарование); чувство полноценности (восхищение собой, гордость) – чувство неполноценности (безразличие, замкнутость, гнев) (наблюдение, рисуночный тест «Дом. Дерево. Человек»).

По степени выраженности переживания классифицированы на демонстративные и скрытые. *Демонстративные социальные переживания и переживания самости* – это проявления позитивных или негативных эмоций и чувств ребёнка по отношению к себе, другим,

людям, к деятельности, которые ребёнок старается выразить, подчеркнуть, показать (зачастую носят вызывающий характер), руководствуясь при этом индивидуальными или социальными мотивами (демонстрирует агрессивность, обиду для привлечения к себе внимания, демонстрирует радость за сверстника для получения одобрения воспитателя) (методика наблюдения). Демонстративные переживания были зафиксированы у 83 детей из 169 обследуемых.

Скрытые социальные переживания и переживания самости есть проявления позитивных или негативных эмоций и чувств ребёнка по отношению к себе, другим людям, к деятельности, которые он тщательно маскирует, вуалирует, руководствуясь при этом различными индивидуальными и социальными мотивами (скрывает проявления тревожности, агрессии в отношении к сверстнику, взрослому, чувство зависти к другому ребёнку) (наблюдение, рисуночный тест «Дом. Дерево. Человек»). Скрытые переживания проявили 86 детей.

Осознаваемые социальные переживания и переживания самости детей без семьи – это проявления позитивных или негативных эмоций и чувств ребёнка по отношению к себе, другим людям (детям, взрослым), к деятельности, которые регулируются сознанием и контролируются волевыми усилиями ребёнка (методика наблюдения). Осознаваемые переживания были зафиксированы у 75 детей.

Неосознаваемые социальные переживания и переживания самости есть проявления позитивных или негативных эмоций и чувств ребёнка по отношению к себе, другим людям, к деятельности, возникающих на рефлекторном, импульсивном уровне в различных ситуациях, где он выступает как индивидуальный субъект и субъект социального взаимодействия (наблюдение). Неосознаваемые переживания выявлены у 94 детей.

Мы установили наличие у детей-сирот различных сочетаний социальных переживаний и переживаний самости (таблица).

Сочетание различных видов социальных переживаний и переживаний самости и их количественное соотношение у обследуемых детей-сирот

Социальные переживания	Позитивные	Негативные	Демонстративные	Скрытые	Осознаваемые	Неосознаваемые
Переживания самости						
Позитивные	8		6		10	4
Негативные		10	8	10	7	5
Демонстративные	6	8	7		5	10
Скрытые		10			9	
Осознаваемые	12		15	6		
Неосознаваемые		4	9			

Выявлены три варианта сочетаний социальных переживаний и переживаний самости у детей-сирот, оказывающих влияние на целостность и направленность процесса социализации – индивидуализации.

1-й вариант. Переживание высокой самооценки проявляется у ребёнка в стремлении лидировать, в высокой степени активности, инициативности и уверенности в правоте своих действий. Дети-сироты с высокой самооценкой при вступлении в совместную деятельность или общение способны к проявлению позитивных социальных переживаний, которые сопровождаются ярко окрашенными эмоциями радости, удивления, сопереживания. Такие дети в большинстве случаев являются организаторами, их чаще принимают в игру и совместную деятельность в качестве партнёров, что со временем обеспечивает им благоприятное социальное положение в группе сверстников («звёзды»). Например, Оля М. (5 лет, самооценка высокая, позитивное самопринятие, статусная подгруппа «звёзды») совместно с другими детьми участвует в выборе сюжета для коллективного рисунка: «Давайте я придумаю, что будем рисовать, у меня очень хорошо получается, а потом ещё

кто-нибудь!». Дети соглашаются и принимают тему, предложенную Олей. После получения качественного рисунка все дети радуются результату, и Оля с радостью, гордостью говорит: «Это ведь я придумала, и видите, какой красивый, повесим рисунок в группе!»

Переживание адекватной самооценки у детей-сирот сопровождается реальной оценкой своих способностей и возможностей. При этом ребёнок соотносит самооценку с условиями совместной деятельности, индивидуальными особенностями детей группы, не претендует на те игровые роли, которые он не может реализовать, предпочитая уступить их другим детям, вследствие чего позитивные переживания самости переходят в осознаваемые социальные переживания (умиротворение, спокойствие). В соответствии с такими особенностями самооценки ребёнок входит в статусную подгруппу «принятых», что обеспечивает ему успешную социализацию. Так, Гена Ф. (5 лет 4 мес, самооценка адекватная, позитивное самопринятие, статусная подгруппа «принятые») участвует в распределении индивидуальных заданий при выполнении коллективной аппликации. Ребёнок-организатор предлагает ему вырезать мелкие

детали для оформления. Гена просит: «Можно я буду наклеивать, а то я плохо умею вырезать по линии, вдруг что-нибудь срежу?!» Дети соглашаются. В процессе наклеивания спокоен, сосредоточен, оценивая полученный результат, испытывает удовлетворение.

При наличии у ребёнка осознаваемых позитивных переживаний самости (гордость, удовлетворение своими индивидуальными особенностями) он активно вступает в деятельность, общение с другими детьми и, находя подтверждение своих особенностей, испытывает позитивные социальные переживания (удовлетворение, радость, восторг от процесса и результата). Илья М. (5 лет 8 мес, самооценка высокая, позитивное самопринятие, статусная подгруппа «звёзды») играет вместе с другими мальчиками в «машины», предлагает: «Давайте я буду ехать первым в колонне, потому что я могу ехать медленно и у меня кубики из кузова не падают». Дети соглашаются. Илья с гордостью едет первым, смотрит на едущие за ним машины и испытывает явное удовлетворение от игры и собственной значимости.

Вышеперечисленные характеристики сочетания позитивных социальных переживаний и переживаний самости детей-сирот указывают на их влияние в установлении равновесия (баланса) между процессами социализации и индивидуализации позитивной направленности, а именно между эмоционально-оценочным и поведенческим компонентами (отношением к себе и отношением к другим людям).

2-й вариант. Демонстративные переживания самости (восхищение в присутствии других детей своими внешними качествами, способностями) ребёнок проявляет для привлечения к себе партнёров по взаимодействию. Последующие совместные действия, реализация индивидуальных особенностей и подтверждение их другими детьми приводят к проявлению позитивных социальных переживаний (радость общения, интерес, удовлетворение результатами совместных усилий). Илья М. (5 лет 8 мес, самооценка высокая, позитивное самопринятие, статусная подгруппа «звёзды») участвует в коллективном рисовании, предлагает детям: «Давайте я нарисую дорожку кисточками, смотрите, как у меня получается, как у художника!» (демонстрирует своё умение владеть кистью). Убедившись, дети соглашаются, Илья с радостью и старанием выполняет свою работу.

Вступая в совместную деятельность, общаясь с другими детьми, ребёнок с низкой самооценкой и негативным отношением к своим индивидуальным особенностям старался быть незаметным, проявляя при этом скрытые социальные переживания (одобрение, согласие, добродушие, смирение). Катя П. (5 лет 8 мес, самооценка низкая, негативное самоотношение, неуспешная, статусная подгруппа «принятые») соглашается выполнять порученную ей второстепенную игровую роль, процесс реализации роли ей нравится, однако девочка старается как можно меньше вступать в игровые действия с другими детьми, исполняющими главные роли.

Ребёнок с позитивными переживаниями самости может вступать во взаимодействие с менее успешными детьми, проявляя осознанные социальные переживания (сопереживает, одобряет, радуется), чтобы на его фоне выглядеть более удачливым и показать своё преимущество. Ирина С. (6 лет, успешная, самооценка адекватная, статусная подгруппа «принятые») участвует в коллективном рисовании. Рисунок удачно выполнен, смотрит на рисующую рядом Анну С. (5 лет 8 мес, самооценка низкая, негативное самопринятие, статусная подгруппа «непринятые»), видит, что у неё рисунок хуже, произносит с гордостью: «Видишь, как у меня красиво получилось!». Затем меняет тон на сочувствующий: «А у тебя всё размазалось, может кисточка плохая?».

В процессе сотрудничества, участия в совместной деятельности, общении с другими детьми скрытые негативные переживания самости ребёнка могут переходить в осознанные социальные позитивные переживания радости, восторга, удовлетворения процессом деятельности, восхищения качествами других детей. Даша К. (5 лет 6 мес, самооценка низкая, негативное самопринятие, неуспешная, статусная подгруппа «непринятые») сидит одна, долго наблюдает за игрой других детей, хочет играть, подходит к играющим, с восхищением говорит: «Ой, как у вас красиво на столе посуда расставлена, как вы куколок рассадили!». Дети принимают Дашу играть, и она радостно выполняет предложенную ей роль.

В случае осознания и переживания низкой самооценки ребёнок вступает в деятельность с теми детьми, которые имеют одинаковый уровень самооценки, испытывая при этом положительные социальные переживания (сочувствие, сопереживание, радость) от общения, взаимодействия. Катя П. (5 лет 8 мес, самооценка низкая, негативное самоотношение, неуспешная, статусная подгруппа «принятые») и Даша К. (5 лет 6 мес, самооценка низкая, негативное самопринятие, неуспешная, статусная подгруппа «непринятые») участвуют в коллективном рисовании, в случае затруднений оказывают помощь друг другу. Несмотря на низкое качество рисунков, радуются, гордятся и хвалят рисунки друг друга: «Скажи, у меня красиво получилось и тебя тоже красиво, правда?!»

Такой вариант сочетания переживаний самости и социальных переживаний указывает, что смена негативных переживаний на позитивные обеспечивает не только целостность социализации, но и позитивную направленность данного процесса.

3-й вариант. Изучая развитие личности ребёнка в условиях детского дома, исследователи (Н.В. Головкин, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Н.К. Радина и др.) выявили наличие у большинства детей завышенной самооценки как компонента индивидуализации, что сопровождается преувеличением реальных способностей и возможностей и оказывает влияние на действие определённых структурных компонентов социализации.

В частности, вступая в совместную деятельность, общение с другими детьми группы, ребёнок с позитивными переживаниями самооценки настойчиво ищет способы реализации притязания на признание и подтверждения своей самости (требует, заставляет подчиняться, уговаривает делать так, как он хочет), демонстрируя по отношению к другим детям агрессивность, злость, ревность, конфликтность, заискивание, восторг. Неосознанность и демонстрация завышенных реальных возможностей и способностей при столкновении с невозможностью их реализации в условиях совместной деятельности приводили к проявлению негативных социальных переживаний: разочарования, злости и обиды. Например, Андрей К. (5 лет 4 мес, самооценка завышенная, позитивное самоотношение, социометрический статус «принятые») играет в «автомобильные гонки» с другими мальчиками, требует выполнить его предложение построить мост: «А я говорю, что тут надо строить мост, чтобы под ним проезжать!» Дети не выполняют его требование, и в дальнейшей игре он старается специально столкнуть свою машину с машинами других детей, при этом обвиняет других в столкновении.

При вступлении ребёнка с негативными переживаниями самости (раздражение по поводу своего внешнего вида, досада, злость по поводу отсутствия у него каких-либо индивидуальных качеств) в совместную деятельность с участием более успешных детей (с высоким уровнем самооценки) наблюдается проявление негативных социальных переживаний (злость, зависть, разочарование), при этом он открыто демонстрирует их проявление (агрессивность, конфликтность). Это связано с невозможностью ребёнка выполнить некоторые действия, осуждением его неумелости и личностных качеств другими детьми, а также с неудовлетворённостью результатом деятельности. Например, Катя П. (5 лет 8 мес, самооценка низкая, негативное самоотношение, неуспешная, статусная подгруппа «принятые») участвует в коллективном рисовании. Рисунок получается некрасивым. Смотрит на красивый рисунок Алины (5 лет 4 мес, успешная, самооценка адекватная, позитивное самоотношение, статусная подгруппа «звёзды») и со злостью толкает её под локоть, хотя та ей не мешает.

Ребёнок, демонстрируя индивидуальные преимущества перед другими детьми, проявляет осознаваемые социальные переживания безразличия, превосходства, отсутствие сочувствия и сопереживания либо наоборот – заискивает, заигрывает, демонстрирует повышенное сочувствие, соучастие. Так, Лена (5 лет 9 мес, успешная, самооценка высокая, статусная подгруппа «звёзды») организует совместную игру и предлагает: «Я буду учительницей, я высокая, очки одену и буду строгая, а ты ростом маленькая, будешь ученицей». В ходе игры Лена постоянно демонстрирует своё преимущество: ругает, ставит плохие оценки «ученице». Оля М. (5 лет, самооценка высокая, статусная подгруппа «звёзды») совместно с другими детьми участвует в выборе сюжета

игры: «Давай я буду воспитательницей, у меня голос, как у Ирины Борисовны, а ты будешь дочкой», затем заигрывающее поясняет: «Я ведь тебя буду кормить, одевать, гулять!»

Данные факты свидетельствуют о том, что такое сочетание позитивных переживаний самости и негативных социальных переживаний у детей без семьи не позволяет обеспечивать связь между эмоционально-оценочным и поведенческим компонентами социализации – индивидуализации и характеризуется негативной направленностью этого процесса.

Таким образом, социальные переживания и переживания самости являются, с одной стороны, диаметрально противоположными состояниями относительно их направленности, с другой – взаимодействуют между собой согласно закону единства диалектических противоположностей, закономерностям разнонаправленной активности, вариативности и неупорядоченности. Переживания самости при реализации их в условиях социума (совместная деятельность, общение) переходят в социальные переживания, а социальные переживания на основе преломления через внутренние особенности ребёнка (мотивы, установки, индивидуальные особенности) переходят в переживания самости.

Под переживаниями, обеспечивающими целостность социализации – индивидуализации личности детей без семьи, мы понимаем проявление и сочетание различных по силе, направленности, мотивации социальных переживаний и переживаний самости, участвующих во взаимодействии когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов социализации и индивидуализации.

Переживания ребёнком определённых знаний о себе (когнитивный компонент индивидуализации), определённого отношения к себе (эмоциональный компонент индивидуализации) в социальных отношениях с другими людьми (детьми) переходят в переживания социальных отношений (эмоциональный компонент социализации), оказывают влияние на поведение в социуме и переходят в переживания по поводу совершаемых социальных поступков (поведенческий компонент социализации). Анализ выявленных у детей-сирот сочетаний социальных переживаний и переживаний самости различных видов, а также их проявлений позволяет констатировать: преобладание негативных, неосознаваемых социальных переживаний и переживаний самости свидетельствует о нарушениях социализации и индивидуализации личности и негативной направленности целостного процесса социализации – индивидуализации в условиях детского дома.

В структуре личности детей-сирот обнаруживаются сочетания и взаимопереходы различных видов социальных переживаний и переживаний самости, которые обеспечивают (обеспечивающие) взаимосвязь между структурными компонентами социализации и индивидуализации личности. Взаимосвязь позитивных

(осознанных) социальных переживаний и переживаний самости будет способствовать позитивной направленности, целостности социализации – индивидуализации личности, сочетание негативных (неосознанных) социальных переживаний и переживаний самости окажет неблагоприятное влияние на целостность социализации –

индивидуализации личности. Сочетание социальных переживаний и переживаний самости различных видов может обеспечивать социализацию – индивидуализацию личности, целостность, направленность и успешность которой зависит от различных факторов (индивидуальные характеристики, социальные условия и т.д.).

Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 352 с.
2. Выготский Л.С. Полн. собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 4. 463 с.
3. Духновский С.В. Переживание дисгармонии межличностных отношений. Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2005. 175 с.
4. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. СПб., 2005. 400 с.
5. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: В 2 т. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. Т. 1. 568 с.; Т. 2. 456 с.

THE FEATURE OF THE SUFFERINGS CHILDREN-ORPHANS IN HOLISTIC PROCESS OF THE SOCIALIZATIONS-PERSONALIZATIONS

Pronina A.N. (Yelets)

Summary. In article is considered phenomenon of the sufferings, as condition, providing wholeness to socializations-personalizations to personalities. The Author brings the results experienced-experimental study of specifics of the sufferings children-orphans, presents the categorization of the social sufferings and sufferings I, variants of their combination, describes transition, intercoupling and participation of the sufferings in wholeness of the socializations-personalizations to personalities.

Key words: sufferings; social sufferings; sufferings I; socialization; personalization; wholeness.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА: КОНТЕКСТ САМООРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ ЛИЧНОСТИ

Л.Д. Демина, И.А. Ральникова (Барнаул)

Аннотация. Взаимосвязь социального и эмоционального интеллекта опосредует становление системы и структуры жизненной перспективы личности, что способствует ее самоорганизации, проектированию, оценке адекватности возможностям человека.

Ключевые слова: жизненная перспектива; социальный интеллект; эмоциональный интеллект; самоорганизующаяся система.

В условиях мирового кризиса и его проявлений в России экономическая, социальная, политическая ситуация достигла высокой степени неопределенности. Это привело к учащению асоциальной активности населения, которая осуществляется в различных формах (социальный и психологический риск, воспроизводство девиаций, суицидальное поведение, формирование разного толка зависимостей и др.). Такие ситуации оказывают сдерживающее влияние на становление жизненной перспективы человека, трансформируя ее в отрицательном ключе, что стимулирует и трансформацию функционирования самоорганизации адекватной возможностям человека и требованиям времени жизненной перспективы. Подобные условия становятся основанием развития психологических деформаций субъективной картины будущего, что проявляется в нарушении регулирующей функции перспективы в отношении активности личности в настоящем. Вместе с тем отечественными и зарубежными психологами доказано, что человек действует в настоящем в связи с предвидением близких и отдаленных будущих событий, проектируя для него путем самоорганизации [6, 10] условия для возможности их самореализации (Э.В. Галажинский и др.).

В современной психологии жизненная перспектива изучается в контексте жизненного пути и психологического времени человека, обозначается и специфика теоретико-методологических подходов, опосредствуя ряд концепций. Среди них можно выделить следующие: особенности представлений о жизненном пути, представленные в работах С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской, системном подходе в психологии (Л.С. Выготский, В.Е. Ключко), идеи психологии жизненных (Л.Ф. Бурлач) и критических (Ф.Е. Василюк, В.И. Слободчиков) ситуаций. Немалое количество работ по изучению жизненной перспективы осуществлено с позиций событийного подхода (Е.М. Головаха, А.А. Кролик), включая и исследования, проведенные ранее под научным руководством И.А. Ральниковой [2, 3, 9, 13, 14].

Принимая во внимание положение Д.А. Леонтьева об образе мира как многомерном психологическом образовании (считая время одним из его измерений),

предполагается, что представление человека о времени в целом, в том числе и о времени собственной жизни, характеризует субъективную картину жизненного пути человека. Одним из его измерений являются представления о будущем, или о жизненной перспективе.

Основываясь на собственных результатах изучения жизненной перспективы индивидов, находящихся в нормальных и трудных жизненных ситуациях, анализе теоретико-методологических оснований и технологических процедур, опубликованных в печати работ представленных выше авторов, результатов исследования, полученных и другими исследователями [4, 5, 7], можно сделать вывод, что перспектива обладает следующими параметрами: целостностью, принадлежностью к области представлений и самосознанию, многомерностью, отражающей единство измерений будущего, глубиной, широтой и др.

В представляемой работе жизненная перспектива понимается как многомерный образ будущего [8, 10]. В этой связи выделены следующие измерения жизненной перспективы: ценностно-смысловое (ценности, ценностные ориентации, мотивы, личностные смыслы), эмоционально-оценочное (эмоции, чувства, возникающие в связи с содержательным наполнением образа будущей жизни), когнитивное (анализ собственного прошлого и настоящего времени жизни, результаты которого предвосхищают будущие жизненные события, цели и средства их реализации), организационно-деятельностное (совокупность стилей, стратегий форм поведения человека в настоящем, создание возможностей последовательного воплощения жизненных перспектив в ближайшем и отдаленном будущем и др., т.е. самоорганизация жизненной перспективы). Единство измерений тогда следует понимать как взаимосвязи отмеченных измерений с одновременным присутствием их в жизненной перспективе человека. Совокупность выделенных измерений жизненной перспективы отражает их единство в ее структуре, концентрируемое в представлениях о будущем.

Указанные измерения рассматривались в контексте взаимосвязи их с функциональной спецификой социального и эмоционального интеллекта, которая проявилась в той или иной степени и качестве во всех перечислен-

ных измерениях жизненной перспективы, направляя ее самоорганизацию.

В статье представлены результаты исследования репрезентации социального и эмоционального интеллекта в становлении жизненных перспектив личности, выявлены их взаимосвязь и функциональная специфика.

Известно, что проблема изучения интеллекта человека является одной из «старейших» в психологической науке, целостный анализ которой не входил в нашу задачу. Вместе с тем следует отметить, что интенсивная дискуссия, развернувшаяся в психологии прошлого века по поводу структуры интеллекта, не завершилась и в настоящее время. Однако в зарубежной и отечественной психологии как относительно самостоятельные и имеющие свои функциональные особенности выделяются: общий интеллект (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, О.К. Тихомиров, М.А. Холодная и др.), социальный интеллект (Г. Айзенк, Дж. Гилфорд, Д.В. Ушаков) и эмоциональный интеллект (Дж. Майер, А.В. Карпов, Д.В. Люсин).

Определенные проявления общего интеллекта в структуре социального интеллекта и эмоционального интеллекта не отрицаются, но до сих пор нет единства среди психологов в понимании специфики каждого из выделенных видов (форм) интеллекта. По указанным причинам мы придерживались теории социального интеллекта Дж. Гилфорда, эмоционального – Дж. Майера, Д.В. Люсина.

В статье представлены результаты исследования репрезентации социального и эмоционального интеллекта в становлении жизненных перспектив личности, выявлены их взаимосвязь и функциональная специфика. При этом сравнивались уровень развития и сформированности и адекватности жизненной перспективы, анализировались достоверные связи социального интеллекта с эмоциональным и величинами измерений жизненной перспективы у специалистов управления: государственных и муниципальных служащих администрации Алтайского края, образовательных учреждений и промышленных предприятий края и г. Барнаула в возрасте 30–45 лет.

Результаты исследования показали, что как социальный, так и эмоциональный интеллект являются многогранными функциональными образованиями, выполняющими как общие, так и специфические функции становления и преобразования жизненных перспектив. С целью обнаружения специфики связей с отдельными измерениями жизненной перспективы личности и композитной оценкой социального и эмоционального интеллекта в исследовании применялся корреляционный анализ. Согласно его результатам социальный интеллект положительно коррелировал с основными, обозначенными выше измерениями жизненной перспективы личности как системного явления, осуществляя: познание результатов поведения как своего, так и других людей, сравнение их адекватности ($r = 0,86$; $p = 0,001$), познание специфики переорганизации классов поведения при из-

менении ожидаемых реакций членов группы, партнеров по общению, познание социальных и психологических систем ($r = 0,72$; $p = 0,001$).

Эмоциональный интеллект позитивно коррелировал с познанием и оценкой отношений в социальных, психологических, поведенческих системах, ориентируясь в основном на собственные переживания, чувства ($r = 0,82$; $p = 0,002$). Эмоциональный интеллект, постоянно аккумулируя динамику эмоционального тона, является основанием осмысления собственного прошлого, настоящего опыта, прогнозирования и проектирования будущего, переживая результаты отдельных измерений жизненной перспективы, «наделяет» их эмоциональной оценкой и отношением к каждому из измерений, которое менялось в процессе конструирования личностью их структуры и содержания. В процессе исследования были выявлены достоверные связи социального интеллекта с характеристиками эмоционального интеллекта ($r =$ от 0,54 до 0,88; $p =$ от 0,05 до 0,001) и жизненных перспектив (смыслы и ценности, осмысление жизни в прошлом и настоящем, глубина, осознанность, самопринятие желаемой структуры перспективы, способы решения организационно-деятельностных проблем и др.).

Таким образом, с помощью корреляционного и факторного анализов были получены достоверные связи социального интеллекта со всеми измерениями жизненных перспектив, основанных на результатах познания социальной и психологической реальности, формируя системную структуру жизненной перспективы и являясь ее системообразующим основанием. Установлено также, что эмоциональный интеллект связан двухсторонними связями ($r =$ от 0,48 до 0,89; $p =$ от 0,05 до 0,001) с той частью структуры измерений жизненной перспективы, которая основана не столько на познании социальной реальности, сколько на результатах эмоционального осмысления переживаний (чувств), формируя отношение личности к ее содержанию в каждый конкретный период ее становления и преобразования. Поэтому эмоциональный интеллект является структурообразующим основанием жизненной перспективы. При этом было отмечено, что «сила взаимосвязи» социального и эмоционального интеллекта и жизненной перспективы была различной на отдельных этапах ее становления и коррекции, но чаще всего наиболее выражена в ценностно-смысловом измерении.

Ниже отметим и другие особенности представленности социального интеллекта, важные для конструирования жизненных перспектив личности. Так, познание классов поведения развивает способность к логическому обобщению, выявлению общих существенных признаков и характеристик в жизни окружающих людей и социуме в целом. Эмоциональный интеллект способствует включению в содержание жизненной перспективы, адекватных интерпретаций результатов собственных переживаний, отношений к другим людям, своему прошлому, настоящему, будущему, новым смыслам, ценностям и др. Особенности репрезентации

функциональных взаимосвязей социального интеллекта (системообразующее) и эмоционального интеллекта (структурообразующее) являются основаниями становления и преобразования жизненных перспектив личности, развивая ее креативные способности и способности к пониманию и принятию логики развития социальных и индивидуальных (психологических) систем, ситуаций взаимодействия и взаимосогласия в них, поведения людей в конкретной ситуации настоящего и

прогнозирования на этой основе представлений о себе, своих возможностях в настоящем и будущем. Итак, взаимосвязи функциональной специфики социального и эмоционального интеллекта позволяют личности конструировать, корректировать «образ жизни», «образ Я», «образ мира» и свое место в нем, что необходимо для самоорганизации, проектирования, оценки адекватности жизненных перспектив своим возможностям и их самореализации.

Литература

1. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Барнаул, 2002. 43 с.
2. Гурова О.С., Ральникова И.А. Проблема изучения жизненных перспектив как системного образования на примере представлений о будущем участников локальных войн // Личность: психологические проблемы субъектности. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005. С. 230–244.
3. Инполитова Е.А., Ральникова И.А. Особенности представлений о жизненных перспективах личности, переживающей кризис 35–45 лет // Личность: психологические проблемы субъектности. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005. С. 230–234.
4. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective : a valid, reliable, individual-differences metric // Journal of Personality and social Psychology. 1999. № 3. P. 1271–1288.
5. Личность: проблемы субъектности / Под ред. Л.Д. Деминой, И.А. Ральниковой, Д.В. Труевцева. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005. 386 с.
6. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. 172 с.
7. Nuttin J., Lens W. Future time perspective and motivations: Theory and research method. N.J.: Leuven University Press and Erlbaum, 1985.
8. Психология личностных проявлений в процессе жизнеосуществления человека / Под ред. Л.Д. Деминой, И.А. Ральниковой, Д.В. Труевцева. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2009. 472 с.
9. Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности: психологический контекст. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. 152 с.
10. Ральникова И.А. Интегральная психология: контуры, уровни, линии развития / Под ред. И.С. Морозовой. Кемерово: Изд-во Кемер. ун-та, 2010. С. 269–291.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1989. Т. 1. С. 293–300.
12. Шмакова С.С. Особенности временной транспективы матерей детей-инвалидов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2008. 19 с.
13. Шмыкова И.В., Ральникова И.А. Ценностно-смысловая основа переживания психологического времени женщин с пищевой аддикцией // Личность: психологические проблемы субъектности. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005. С. 258–275

FUNCTIONAL PECULIARITIES OF INTERRELATIONS BETWEEN SOCIAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCES: CONTEXT OF SELF-ORGANIZATION OF LIFE PERSPECTIVES OF PERSONALITY

Demina L.D., Ralnikova I.A. (Barnaul)

Summary. The interrelation between social and emotional intelligences has an indirect effect on forming the system and structure of life perspective of personality and ensures its self-organization, life projecting and assessing the adequacy of human capacities.

Key words: life perspective; social intelligence; emotional intelligence; self-organizing system.

ФЕНОМЕН УВЕРЕННОСТИ: ПОНЯТИЕ, ПОДХОДЫ, СОСТАВЛЯЮЩИЕ

О.В. Соловьева, А.А. Папура (Ставрополь)

Аннотация. Показана неоднозначность трактовки уверенности в психологической литературе. Описывается содержание двух понятий: «уверенность» и «уверенность в себе». Рассматриваются направления исследований уверенности индивида в правильности своих суждений и уверенности в себе как личностной характеристики. Дается авторское понимание уверенности.

Ключевые слова: уверенность; уверенность индивида в правильности своих суждений; уверенность в себе.

Феномен уверенности уже больше половины столетия находится в центре внимания отечественных и зарубежных психологов. Несмотря на значительное число работ, посвященных изучению уверенности, следует отметить, что на сегодняшний момент отсутствует единство взглядов в понимании и толковании этого психологического явления.

Уверенность трактуется чрезвычайно широко. Так, уверенность – это и «установка» [6. С. 120], и «интеллектуальное состояние» [1. С. 87], и «уровень напряжения» [5. С. 7], и «стратегия собственных действий в интеллектуальных играх» [4. Т. 2. С. 8], и «особенность нервной системы» [3. С. 142], и «релевантное Я» [16. С. 276], и др.

Неоднозначно формулируется понятие «уверенность» и в психологических словарях. В психологическом словаре А. Ребера уверенность рассматривается как «доверие, убежденность в том, что кому-то можно доверять» [10. Т. 2. С. 385]. В психолого-педагогическом словаре уверенность представляется как «чувство отсутствия сомнений, основанное на опыте и прежде всего на знаниях». Здесь же приводится понятие уверенности в себе, которое определяется как «положительное свойство личности, формируемое в процессе профессионального обучения и воспитания» [9. С. 445]. Еще в одном психологическом словаре мы находим, что «уверенность в себе – это переживание человеком своих возможностей как адекватных тем задачам, которые перед ним стоят в жизни, так и тем, которые он ставит перед собой сам» [8. С. 388].

Следует отметить, что понятие «уверенность» широко распространено в философской, лингвистической и художественной литературе. Этот термин, как показывает контент-анализ, проведенный И.Л. Зиновьевой, имеет свыше двухсот определений, употребление которых так же неоднозначно, как и в психологической литературе [2. С. 93].

Вышеописанное позволяет констатировать следующее. Проблема заключается в том, что в психологии нет однозначного, устоявшегося определения уверенности. Это затрудняет не только научный поиск в плане изучения данного феномена, но и разработку практически ориентированных технологий по формированию уверенности.

Для более адекватного описания феномена уверенности целесообразно рассмотреть его с разных позиций, а

именно как состояния и как личностной характеристики. В психологической науке такое разделение основано на двух исследовательских направлениях: 1) исследование уверенности как состояния, чаще обозначаемое как «уверенность индивида в правильности своих суждений»; 2) исследование уверенности в себе как личностной характеристики.

Первое направление исследований – «уверенность индивида в правильности своих суждений» (или уверенность как «состояние») – возникло в середине XX в. в связи с актуализацией проблемы возросших психологических нагрузок на человека. По утверждению многих ученых, для человека стала типичной необходимостью в его жизни и деятельности принимать ответственные решения в ситуациях с неопределенностью, вызванной дефицитом или избытком входной информации. Исследования «уверенности индивида в правильности своих суждений» проводились для понимания механизмов принятия решения, где процесс принятия решения рассматривался как выбор одной из конкурирующих альтернатив с участием некоторой степени уверенности как состояния [14].

Наиболее широко такие исследования представлены в зарубежных психофизических трудах, в частности в работах Д. Викерса (1982), И. Галантера (1956), А. Гаррига-Трилло, М. Гонзалиса-Лабра (1994), Д. Канемана (1982), Р. Одли (1960), М. Ушера (1993), У. Ферреля (1995) и др. Было установлено, что уверенность в психической деятельности человека выполняет когнитивную и регулятивную функции. Когнитивная функция представляет собой рефлексию субъекта о полученной информации (знаниях), на фоне которой происходит процесс построения вероятностного прогноза правильности решения. Регулятивная функция служит переменной решения, на основании которой и возникает некоторое действие (или состояние), связанное с вышеуказанными процессами (знания и вероятностного прогноза). Эти две функции, взаимодействуя друг с другом, и образуют у индивида состояние уверенности в отношении правильности своего решения. В соответствии с этим можно однозначно утверждать, что термин «уверенность» может быть рассмотрен как состояние человека, участвующее в процессе принятия им решения.

Во втором направлении понятию «уверенность» определена иная роль. Этот термин представлен как личностная характеристика и определяется как «уверен-

ность в себе». В.Г. Ромек отмечает, что исследование уверенности в себе разрабатывалось преимущественно на материале психиатрической и психотерапевтической практики [12].

Первым, кто обратил внимание на проблему уверенности, был Андре Сальтер, владелец и главный врач довольно крупной и богатой клиники неврозов в Америке. А. Сальтер обнаружил, что большинство невротических больных и большая часть обычных больных (особенно с сердечно-сосудистой патологией) в той или иной степени страдают от неуверенности в себе и в своем будущем [19]. Пытаясь объяснить данный факт, Сальтер, ссылаясь на теорию И.П. Павлова (тем самым заимствовав систему понятий «возбуждение – торможение»), предположил, что причиной неуверенности может быть преобладание процессов торможения над процессами возбуждения, приводящее к формированию «тормозной» личности, не способной к открытому и спонтанному выражению своих чувств, желаний и потребностей, ограниченной в самореализации и испытывающей вследствие этого затруднения в контактах с другими людьми. В свою очередь, здоровую личность (личность, уверенную в себе) Сальтер назвал «эксцилаторной» (от лат. «excitare» – возбуждение). С его точки зрения, здоровье личности проявляется в открытости выражения своих чувств, спонтанности и способности к импровизации [19].

Хотя в характеристиках эксцилаторной личности, по Сальтеру, многие современные исследователи обнаруживают существенные противоречия и внутреннюю теоретическую несогласованность, тем не менее следует констатировать, что сегодня данные характеристики наличествуют во многих зарубежных и отечественных программах тренинга уверенности в себе. Примерами таких характеристик являются «открытое выражение индивидом своих чувств», частое употребление местоимения «Я» и способность к «самопохвале» [11. С. 14–15].

В зарубежной психологии имеется множество и других определений уверенности в себе. Этот термин трактуется как «убежденность человека в том, что он в состоянии добиться успеха» [17. С. 29]; «способность к самовыражению» [18. С. 135]; «способность человека предъявлять требования и запросы во взаимодействии с социальным окружением» [20. С. 70] и др. Однако следует констатировать, что в зарубежной психологической науке общепризнанной дефиниции уверенности не существует.

Обращаясь к работам отечественных авторов, мы находим, что изучение уверенности ведется преимущественно в рамках социальной и педагогической психологии. Так, наиболее известными являются труды Ж.М. Бизук (2003), Е.В. Кочневой (2005), А.М. Прихожан (2009), Б.И. Рзаева (1984), В.Г. Ромека (1997), М.А. Селиверстовой (2007), Е.А. Серебряковой (1955) и др.

Из анализа данных работ следует, что составляющими уверенности служат следующие компоненты: личностный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Личностный компонент, по мнению Е.А. Серебряковой и А.М. Прихожан, представлен «высоким уровнем самооценки» и «самоуважения» личности. Высокий уровень самооценки в структуре уверенности детерминирует личностный комфорт, выражает степень самопринятия и служит источником удовлетворенности человека самим собой [13. С. 107]. Самоуважение представляет показатель, определяющий то, в какой мере человек считает себя способным, значительным, преуспевающим и достойным [7. С. 127–128]. В дополнение к этому можно сказать, что личностный компонент уверенности включает личностную позицию человека, осознающего свои достоинства и недостатки, свои сильные и слабые стороны, человека, стремящегося к самодостаточности [15. С. 222].

Когнитивный компонент отражает силу убежденности человека в собственной эффективности. Этот компонент, по мнению В.Г. Ромека, представляет собой «убеждение человека в том, что он способен успешно осуществить поведение, необходимое для достижения ожидаемых результатов в какой-нибудь деятельности» [12. С. 71]. Основанием для этого служит концепт «общей самоэффективности» Альберта Бандуры. Добавим, что когнитивный компонент предполагает знание того, что такое уверенность, чем она может быть полезна в жизни, а также понимание преимуществ уверенного поведения.

Эмоциональный компонент характеризует «смелость» человека в социальных контактах. Этот компонент, по утверждению В.Г. Ромека, является противоположным социальным страхам и отражает позитивный эмоциональный фон личности [11, 12]. Кроме того, эмоциональный компонент включает умение управлять своими реакциями, умение сдерживаться, проявлять спокойствие, стабильность и уравновешенность.

Поведенческий компонент, интегрируя вышеперечисленные составляющие, обеспечивает внешнюю реализацию поведенческого репертуара уверенности в себе. Примером такой реализации может служить «инициатива» человека, проявляемая в межличностном взаимодействии [11, 12]. Отметим, что поведенческий компонент подразумевает использование конкретных правил, складывающихся из отдельных навыков демонстрации уверенности. Это соответствующая осанка, постановка головы, движения, походка, жесты, мимика, взгляд, манера говорить и др. Сюда же относится применение отдельных техник, позволяющих позиционировать себя как уверенного человека [15. С. 225].

Исходя из изложенного выше, по нашему мнению, уверенность можно трактовать как комплексную характеристику личности, представляющую собой осознание человеком самоэффективности, стремление к самодостаточности, эмоциональную зрелость и уверенный по-

веденческий репертуар. Такое понимание уверенности расширяет возможности в плане реальности ее изучения и формирования. Ведь уверенность позволяет человеку

не только продуктивно решать стоящие перед ним задачи, но и ощущать многогранность бытия, переживать радость созидания и преодоления.

Литература

1. Володарская И.А., Митина А.М. Педагогические цели обучения в высшей школе. М.: Знание, 1988. 194 с.
2. Зиновьева И.Л. Влияние уверенности на организацию мыслительной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1989. 220 с.
3. Иващенко Ф.И. Развитие уверенности в своих силах у слабоуспевающих школьников: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1952. 157 с.
4. Коссов Б.Б. Самоконтроль и мастерство в спорте // Коссов Б.Б. Познавательные процессы у спортсменов: Сб. науч. трудов: В 2 т. М.: ВНИИФК, 1976. Т. 2. С. 7–38.
5. Наенко Н.И. Психическая напряженность. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. 112 с.
6. Прангишвили А.С. Воспоминание и установка (основы уверенности при воспоминаниях) // Прангишвили А.С. Исследования по психологии установки. Тбилиси: Мецниереба, 1967. С. 120–140.
7. Прихожан А.М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 240 с.
8. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.
9. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Авт.-сост. В.А. Межериков. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 544 с.
10. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / Пер. с англ.: В 2 т. М.: АСТ: Вече, 2001. Т. 2. 560 с.
11. Ромек В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. СПб.: Речь, 2007. 175 с.
12. Ромек В.Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: Дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 1997. 242 с.
13. Серебрякова Е.А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1955. 124 с.
14. Скотникова И.Г. Проблема уверенности: история и современное состояние // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 1. С. 52–60.
15. Соловьева О.В. Психология лидерства: Учеб. пособие. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2008. 284 с.
16. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. 408 с.
17. Anthony R. The ultimate secrets of Total Self confidence. Australia: M&J, 2007. 220 p.
18. Lieberman D.J. Instant analysis. N.Y.: St. Martin's Press Inc, 1997. 265 p.
19. Salter A. Conditioned reflex therapy. N.Y.: Capricorn, 1949. 245 p.
20. Ullrich De Muynk R., Ullrich R. Standardisierung des Selbstsicherheitstraining für Gruppen // Behavior Therapy: Verbaltherapy. 1973. Vol. 32. P. 69–89.

THE PHENOMENON OF CONFIDENCE: NOTION, APPROACHES, CONSTITUENT PARTS
Soloviova O.V., Papura A.A. (Stavropol)

Summary. The article is the result of theoretical generalizations, revealing the modern understanding of the psychological content of the phenomenon of «confidence». Shows the ambiguity of interpretation of the confidence in the psychological literature. Describes the contents of the two concepts «confidence» and «self-confidence». It also considers trends of research of individual confidence in personal judgments and self-confidence as an individual characteristic. The authors offer their own interpretation of confidence.

Key words: confidence; individual confidence in one's judgments; self-confidence.

В ПОМОЩЬ ПСИХОЛОГУ – ИССЛЕДОВАТЕЛЮ И ПРАКТИКУ

УДК 159.9

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ: МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ

Ю.В. Кузьмина (Томск)

Аннотация. Обсуждаются возможности использования для оценки уровня здоровья и стиля (образа) жизни модифицированного вопросника, предложенного американским психологом здоровья Р. Страубом.

Ключевые слова: здоровье; психология здоровья; стиль (образ) жизни; интегративная антропологическая психология; биопсихосоционотическая модель.

Многие авторы указывали на трудности операционализации понятия «здоровье», а в связи с этим и трудности его психологического исследования и диагностики. По некоторым данным, сегодня существует около 100 определений здоровья, мы же придерживаемся того определения, которое дала Всемирная организация здоровья (ВОЗ), подчеркнув, что «здоровье – это не только отсутствие болезни, но и состояние физического, психического и духовного благополучия» (1948–2010 гг.). Это определение во многом солидаризируется с представлением о биопсихосоционотической его модели, которая была предложена некоторыми современными авторами в

рамках интегративной антропологической психологии [1, 3].

Нам представляется интересным метод диагностики в контексте психологии здоровья, предложенный американским психологом здоровья Р. Страубом [4] и модифицированный Г.В. Залевским в 2009 г. [3]. Суть модификации состояла, во-первых, в приближении текста к отечественной культуре, во-вторых, в корректровке ряда ситуаций с двойным «не», в-третьих, в предложении другой системы обработки и интерпретации результатов (квартильный принцип группировки и анализа данных). Ниже мы приводим текст методики и способы интерпретации данных.

Вопросник жизненного стиля и уровня здоровья Р. Страуба (2002), адаптированный Г.В. Залевским

Степень своего согласия с представленными ситуациями, пожалуйста, выразите, отметив знаком «плюс» в соответствующей графе. Но перед этим укажите, пожалуйста,

ФИО (при анонимном обследовании можно не указывать) _____

Возраст _____ **Пол** _____ **Факультет** _____ **Группу** _____

№ п/п	Физическое здоровье	Редко/ никогда (1 балл)	Иногда (2 балла)	Обычно (3 балла)	Всегда (4 балла)
1	Я забочусь о своем здоровье				
2	Я стараюсь держать свое тело здоровым и в форме				
3	Я интересуюсь проблемами здоровья людей с подобной мне семейной историей				
4*	Я страдаю хроническими и астеническими расстройствами				
5	Я чувствую, что у меня хорошее здоровье				
6*	У меня бывают аллергические реакции				
7*	Я теряю учебное (рабочее) время из-за болезни				
8	Я сплю 7–8 часов и встаю отдохнувшим и посвежевшим				
Индекс физического здоровья (8–32 балла)					

Примечание. Баллы за пункты, помеченные звездочкой, определяются инверсивно (1→4; 2→3; 3→2; 4→1).

№ п/п	Зарядка и физический фитнес	Редко/ никогда (1 балл)	Иногда (2 балла)	Обычно (3 балла)	Всегда (4 балла)
1	Я занимаюсь довольно активно физическими упражнениями, например ходьбой, не меньше 30 мин ежедневно				
2	Я занимаюсь бегом, плаванием, скоростной ходьбой или аэробикой от 20 до 30 мин в день не менее трех раз в неделю				
3	Я веду активный образ жизни				
4	По физическим показателям я выше людей моего возраста				

5	Я трачу довольно много времени на спорт (езда на велосипеде, путешествия, плавание, садоводство или игровые виды спорта)				
6	Я в хорошей физической форме				
7	Я занимаюсь силовыми видами спорта несколько раз в неделю				
8	У меня достаточно энергии, позволяющей мне чувствовать себя бодро весь день				

Индекс зарядки и физического фитнеса (8–32 балла)

№ п/п	Алкоголь, курение или иное злоупотребление химическими веществами	Редко/никогда (1 балл)	Иногда (2 балла)	Обычно (3 балла)	Всегда (4 балла)
1	Я избегаю курения сигарет				
2	Я вообще избегаю всего, связанного с табаком, включая курение трубки, сигарет				
3*	Я трезвенник, но если требуют обстоятельства, то пью не более 1-2 глотков в день				
4	Я избегаю пить в ситуациях, в которых пить небезопасно				
5	Я избегаю кутежей				
6*	Я пью запрещенные (особо вредные) алкогольные напитки				
7	Я избегаю общения с людьми, которые злоупотребляют алкоголем				
8	Я избегаю приема алкоголя или других напитков в связи с какими-то проблемами или для облегчения общения				

Индекс употребления алкоголя, табака или других хим. веществ (8–32 балла)

Примечание. Баллы за пункты, помеченные звездочкой, определяются инверсивно (1→4; 2→3; 3→2; 4→1).

№ п/п	Превентивная практика здоровья	Редко/никогда (1 балл)	Иногда (2 балла)	Обычно (3 балла)	Всегда (4 балла)
1	Я регулярно посещаю своего врача для рутинного обследования				
2	Я регулярно проверяю свое давление и уровень холестерина				
3	Я практически ежемесячно тестирую органы дыхания и сердце				
4	При интимных отношениях я практикую безопасный секс				
5	Я избегаю слишком долго быть на солнце/загорать				
6	Я пользуюсь специальным защитным кремом, если приходится быть на солнце более 5 мин				
7	Я всегда мою руки после туалетной комнаты				
8	Я делаю прививки в срок				

Индекс превентивных мер (8–32 балла)

№ п/п	Дополнительные превентивные меры	Редко/никогда (1 балл)	Иногда (2 балла)	Обычно (3 балла)	Всегда (4 балла)
1	У меня в доме есть детектор курения				
2	У меня в доме есть очиститель воздуха				
3	Вся «химия» дома у меня надежно хранится				
4	Я пристёгиваюсь в автомобиле ремнями безопасности				
5	Я забочусь о том, чтобы дети в автомобиле были пристегнуты ремнями безопасности				
6	Я соблюдаю правила уличного движения				
7	Я надеваю шлем или другие защитные средства при езде на велосипеде или роллерах				
8	Я следую инструкциям по использованию дома чистящих средств, пестицидов, растворителей и электричества				

Индекс дополнительных превенций (8–32 балла)

№ п/п	Питание и контроль веса	Редко/никогда (1 балл)	Иногда (2 балла)	Обычно (3 балла)	Всегда (4 балла)
1	Я ограничиваю употребление жира, включая насыщенный жир				
2	Я ограничиваю употребление пищи с высоким содержанием холестерина (яйца, печень и мясо)				
3	Я следую сбалансированной диете				
4	Я съедаю ежедневно пять или больше порций фруктов и овощей				
5	Я ограничиваю употребление соли и(или) сахара				
6	Я предпочитаю пищу парную или тушеную				
7	Я ем несколько раз в день высоковолокнистую пищу				
8	Я стараюсь удержать мой вес в пределах уровня здоровья				

Индекс питания и контроля веса (8–32 балла)

№ п/п	Психологическое здоровье	Редко/ никогда (1 балл)	Иногда (2 балла)	Обычно (3 балла)	Всегда (4 балла)
1	Я способен концентрироваться на выполнении задания в школе или на работе				
2	Цели моей жизни мне ясны				
3	В общем я себе нравлюсь				
4	Я способен снимать мышечное и эмоциональное напряжение				
5	Я полон надежд относительно будущего				
6	Я получаю удовольствие от преодоления препятствий				
7	Я способен выражать свои чувства				
8	Я способен справляться со стрессами				
Индекс психологического здоровья (8–32 балла)					

№ п/п	Духовное здоровье	Редко/ никогда (1 балл)	Иногда (2 балла)	Обычно (3 балла)	Всегда (4 балла)
1	Я нахожу смысл в жизни				
2	Я вижу смысл в присоединении к чему-то большему, чем я сам (религия, природа или социальные процессы/дела)				
3	Я убежден, что любая жизнь имеет свое предназначение/цель				
4	Я получаю удовольствие от занятия рисованием, скульптурой, танцами или чтением книг				
5	Я считаю, что я занимаю достойное место в сообществе				
6	Помогая людям, я не жду от них благодарности				
7	Я предпочитаю заниматься значимыми и важными делами				
8	Я чувствую потребность заниматься самыми разными вещами в этой жизни				
Индекс духовного здоровья (8–32 балла)					

№ п/п	Социальное здоровье	Редко/ никогда (1 балл)	Иногда (2 балла)	Обычно (3 балла)	Всегда (4 балла)
1	У меня есть близкие друзья				
2	Я способен создавать доверительные отношения с другими людьми				
3	Я могу выражать как чувства симпатии и любви к другим людям, так и чувства разочарования и гнева				
4	Если я не могу решить проблему самостоятельно, то обращаюсь за помощью к другим людям				
5	У меня хорошие отношения с членами моей семьи				
6	Я из тех людей, которые готовы оказать поддержку другим				
7	Я способен брать ответственность на себя и не позволяю другим принимать решения за меня				
8	Я вполне уважаю чувства других людей				
Индекс социального здоровья (8–32 балла)					

№ п/п	Экологическое здоровье	Редко/ никогда (1 балл)	Иногда (2 балла)	Обычно (3 балла)	Всегда (4 балла)
1	Я стараюсь быть в курсе экологической информации (например, о состоянии и роли озоновых дыр, уничтожении и болезнях лесов, кислотных дождях, т.п.)				
2	Я пользуюсь контейнерами для бумаги, бутылок и металлических отходов (не бросаю мусор куда попало и где попало)				
3	Я использую качественную питьевую воду				
4	Я принимаю участие или сотрудничаю с участниками экологических акций				
5	Я правильно распоряжаюсь отходами				
6	Используя пестицидные распылители в доме или в саду, я следую инструкциям				
7	Я мою фрукты и овощи перед употреблением				
8	Я стараюсь экономить воду и электричество				
Индекс экологического здоровья (8–32 балла)					

Методы оценки и анализа данных.

1. Квартильная оценка уровня здоровья и стиля (образа) жизни: 32–27 баллов – высокий уровень;

26–21 балл – средний (умеренный) уровень; 20–16 баллов – низкий уровень; 15–8 баллов – очень низкий (критический) уровень.

2. Индекс уровня здоровья и стиля (образа) жизни определяется отношением числа реально полученных испытуемым баллов к максимально возможным (32 балла): индекс РБ/индекс МБ.

3. Индекс сопряженности уровня здоровья и стиля (образа) жизни определяется отношением индекса уровня здоровья к индексу уровня стиля (образа) жизни: индекс УЗД/индекс УСЖ.

Литература

1. Залевский Г.В. Введение в клиническую психологию [Электронный ресурс]. ИДО ТГУ, 2006.
2. Залевский Г.В. От «демонической» до «биопсихосоционоэтической» модели психического расстройства // Сибирский психологический журнал. 2009. № 32. С. 57–64.
3. Залевский Г.В., Залевский В.Г., Кузьмина Ю.В. Антропологическая психология: биопсихосоционоэтическая модель развития личности и ее здоровья // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33. С. 99–103.
4. Straub R.O. Healthpsychology. N.Y., 2002.

PROBLEMS OF HEALTH PSYCHOLOGY: METHODS OF EXAMINATION
Kuzmina Y.V. (Tomsk)

Summary. Possibilities of using to examine peoples health and lifestyle of modiflicated questionnaire proposed by the American health psychologist R. Straub are discussed.

Key words: health; health psychology; lifestyle; integrative anthropological psychology; biopsychosocionoetical model.

НОВЫЙ МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ Часть I. ИЗУЧЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

И.А. Николаева (Курган)

Аннотация. Основа метода – анализ переживаний респондентом ценности ассоциируемых «других» и себя. Размещение «других» на вертикальной шкале личностных ценностей позволяет описать их содержание и иерархию.

Ключевые слова: личностные ценности; феномены, структура; единица измерения ценностного различия.

Сегодня многие исследователи личностных ценностей стремятся преодолеть утилитарный и упрощенный взгляд на феноменологию человеческих ценностей [3]. Для этого используются различные методические приёмы, направленные на преодоление рефлексивного искажения ценностных отношений, а также на облегчение сравнения ценностей по их значимости. К примеру, в методике Ш. Шварца использован прием идентификации с образцом поведения Другого. Л.М. Смирнов применяет сочетание ассоциирования ценностей с графическими метафорами и оценки предпочтения соответствующих графических эталонов (образцов). Широко используются попарное сравнение, анализ проективного материала. Те методические приемы, которые мы предлагаем обсудить далее, «привязывают» ценности к Другим, представляющим для человека определённые смысловые позиции, являясь либо партнёрами по транскоммуникации (В.И. Кабрин), либо Другими в свободном потоке сознания, как предлагается в методике, описываемой ниже.

Теоретические принципы

Метод исследования личностных ценностей, предлагаемый нами, создан на эклектической методологической базе и использует целый ряд различных методологических идей. Сама идея анализировать ассоциативный процесс, чтобы вскрыть основные законы психического, – ровесница научной психологии. В. Вундт, Ф. Брентано, У. Джемс, З. Фрейд обращались к ассоциациям как фундаментальному психическому процессу, а сегодня ассоциации вновь востребованы в популярных и активно обсуждаемых «имплицитных методах». В нашей методике мы моделируем «поток сознания» как непрерывный ассоциативный ряд образов Других, которые обычно «всплывают» в сознании человека, не занятого целенаправленной деятельностью. Мы полагаем, что существует непрерывная осознаваемая и неосознаваемая ценностная регуляция восприятия окружающего мира и внутреннего мира личности. Функционирование (возможно, и формирование) личностных ценностей индивида осуществляется не только в целенаправленной деятельности, но и в потоке сознания. Кроме того, наш взгляд согласуется с идеей В.А. Петровского о персонализированных Других. Мы заимствуем идею А.Н. Леонтьева – С.Д. Смирнова о конструировании

образа мира, «апробации» образа мира в каждом акте восприятия [6]. Разделяем понимание ценности как функции преодоления неопределённости и «определения значения» объектов окружающего мира Б.С. Алишева [1]. Воплощаем в методике идею Л.М. Веккера о пространственной модальности как универсальной и интегральной характеристике всех психических процессов, в том числе высших, предполагающих ценностную оценку всех содержаний сознания [2].

Эти идеи и принципы не были выбраны произвольно, а являются вторичными по отношению к эмпирическому исследованию. Они были отобраны, поскольку с их помощью оказалось возможным объяснить наблюдаемые феномены в нашей процедуре исследования ценностей и «оправдать» использование самих методических приёмов. Для дальнейшего обоснования метода будет полезно провести именно эту обратную логическую операцию: обосновать методические процедуры как логически вытекающие из теоретических посылок. Остановимся на этих теоретических посылах.

Исходные теоретические принципы нашей исследовательской процедуры следующие:

1. Личностные ценности – эмоциональные отношения высокого уровня обобщения, складывающиеся в индивидуальном опыте. Их *обобщённость обуславливает их трансситуативность*, несовпадение ситуативного эмоционального отношения к объекту и переживания его ценностной значимости.

2. Высокая эмоциональная *обобщённость* личностных ценностей объясняет бессознательность, сознательность, сверхсознательность, интуитивность проявления ценностных отношений, то, что в чувственном опыте *переживается как «предельность» и «запредельность»*.

3. Обобщение личного опыта взаимодействия с миром во множестве ситуаций отражает вероятность удовлетворения базовых потребностей в этих ситуациях. Поэтому формирующиеся обобщённые отношения значимости (ценности) связаны с опытом удовлетворения потребностей во множестве ситуаций и отражают вероятную связь их удовлетворения. Этим можно объяснить *связь высших ценностей с фундаментальными глубинными потребностями*, которую отмечали, в частности, А. Маслоу, С. Франк, Т. де Шарден, Ш. Шварц, Р.Х. Шакуров.

4. *Обобщение личного опыта* взаимодействия складывается в социальном контексте, *в опыте общения и*

взаимодействия с другими людьми, что является атрибутом человека и его фундаментальной потребностью. Поэтому мир общения и взаимодействия с Другими всегда максимально «ценностно насыщен» и является важнейшим содержанием сознания человека. Согласно одному из представлений, **другие люди в ситуациях** (Н. Кантор) являются **структурными элементами внутреннего мира** человека. Близка к этому представлению и упомянутая выше концепция персонализированного другого В.А. Петровского.

5. Сознание человека избирательно, пристрастно, «просвечено светом» ценностных отношений. Ценностное отношение вездесуще и беспредельно [3]. Итак, **образ любого Другого в ситуации, если он представлен в сознании, всегда сопряжен с ценностным отношением** и является якорем некоторой (некоторых) личностной ценности субъекта.

Методические следствия

Первое методическое следствие: скажи мне, **о ком ты думаешь**, и я скажу, **каковы твои ценности**.

Конечно, используя только этот методический приём, будет довольно трудно с высокой точностью эти ценности определить. Данный методический приём нуждается в дополнении. Для вывода других методических следствий рассмотрим ещё несколько постулатов.

В некоторых случаях сознание респондента может быть поглощено одним-единственным определённым Другим. Это бывает в случае аффективной захваченности и крайней личностной значимости этого Другого. И тогда (если бы человек сказал нам о ком и что он думает) интерпретация актуальной личностной ценности даже по одному-двум словам не составила бы труда. В большинстве случаев «неозадаченное» сознание, т.е. сознание человека, не включённого в актуальную деятельность по решению проблемы, находится в состоянии «потока». «Свободно плавающее» сознание выполняет работу по выявлению и «определению» проблем, переработке нового опыта и реконструкции старого с целью создания и поддержания личностной целостности. Эта работа, возможно, во многом сходна с переработкой информации во сне. **Сознание постоянно обеспечивает необходимый уровень целостности личности, который «держится» на ценностных приоритетах, на ценностном отношении к действительности, на смысле, который, в свою очередь, является интеграцией ценностных отношений личности** в данной ситуации (смысл ситуации) или на данном этапе жизни (смысл жизни). Таким образом, **«поток», в котором «всплывают» образы людей в ситуациях, – это объективация работы сознания, направленной на структурирование и интеграцию отношений человека к**

действительности и к самому себе, на поддержание имеющегося смысла или создание нового, на сохранение или создание новой целостности личности.

Отсюда необходимо уточнить сформулированный выше *методический приём*: респонденту следует расслабиться и **называть Других так, как они «приходят в голову»**.

Продолжим наши рассуждения.

Другой воспринимается субъектом в некоторых качествах, более или менее дифференцированных, если восприятие сопряжено с рациональным анализом, и малодифференцированных, если восприятие по преимуществу аффективно¹. Восприятие качеств Другого обусловлено их значимостью для респондента, т.е. их соответствием либо несоответствием некоторой ценности (ценностям). Личные ценности как бы «высвечивают» определённые качества в окружающих объектах, людях. Высокое соответствие (несоответствие) ценностям, особенно высшим ценностям для респондента, приводит к недифференцированной аффективной оценке («эффекту ореола» или, как сказали бы психосемантики, к «слипанию» оценочных шкал).

Отсюда вытекает *второе методическое следствие*: скажи мне, **что ты думаешь о Других**, и я скажу **каковы твои ценности**.

Продолжим наши рассуждения.

Вербализация восприятия респондентом Другого всегда ограничена его собственным словарём, опытом вербализации, трудностью осознания, различными социальными мотивами, включая мотивы «не обидеть», «максимально точно выразиться», мотивы социальной желательности и пр. Как известно, «мысль изреченная есть ложь», поэтому методически далее возможны два пути: 1) «Говори всё, что думаешь об этом человеке, и в ворохе плевел мы найдем зерно истины»; 2) «Скажи об этом человеке что-либо. Одним-двумя словами».

Если же говорить о «потоке», то вряд ли в нём происходит детальный анализ каждого образа. Сознание в «потоке» переходит с одного объекта на другой, безотчётно для самого человека, и задерживается на тех или иных образах, возможно, в соответствии с их проблемностью, значимостью, «стрессовостью», т.е. в соответствии с тем, сколько времени нужно затратить, чтобы «встроить» данную проблему в стабильную личностную структуру.

Нечто может «промелькнуть» в сознании, либо задержаться дольше, но, как правило, при этом не происходит развернутого анализа личности образа Другого, его воспринятых свойств. Появившийся в сознании Другой маркируется каким-то значимым качеством, или очень небольшим количеством значимых качеств, или аффективной недифференцированной оценкой. Эти значимые качества, как говорилось выше, «высвечива-

¹ Заметим, что во многих случаях чем выше ценность, тем выше аффективность, и чем ниже ценность, тем выше рациональность. Однако существует уровень ценностей, в котором максимальная эмоциональность (страсть) соответствует высшей рациональности. Это уровень «страстного бесстрастия» (Т. де Шарден).

ются» личностными ценностями человека. Описанное свойство потока даёт нам шанс выделить личностные ценности посредством *отдельных, возможно, одиночных качеств*, которыми маркируются Другие, появляющиеся в «плавающем» сознании, в сознании, не обременённом актуальной деятельностью.

Итак, в потоке сознания более естественным является выделение одного-двух признаков каждого образа. Мы выбираем второй методический вариант, поскольку это легко для любого респондента и соответствует естественному процессу «потока», хотя для нас и останется проблема интерпретации.

Итак, мы предлагаем *третий методический приём*: скажи *о Других что-нибудь, что можешь. Одним-двумя словами.*

Теперь возникает проблема интерпретации. Атрибутируемые признаки репрезентируют на языке респондента его личностные ценности. Надо обобщить эти разрозненные частицы, надо выявить стоящие за ними интегралы. Как и кому осуществлять эти алхимические превращения? По какому алгоритму или «чутью»?

Вернёмся к тезисам о «вездесущности» ценностного отношения и его обобщенности. Каждый образ Другого в сознании сопровождается не только некоторым признаком, ситуацией, но и переживанием ценностного отношения к нему. Алгоритм анализа будет строиться в соответствии с *интенсивностью переживания респондентом ценности других*, со *значимостью* (высокая – низкая) соответствующего ценностного отношения. Как её объективировать?

Человек может выразить своё ценностное отношение к Другому метафорой, символом. И наиболее точной метафорой, как и наиболее точной мерой выражения ценности Другого, мы полагаем, являются пространственная метафора и пространственная мера [4]. Человек может объективировать ценность другого в пространстве трёх координат. Две из них составляют «вертикаль духа»: «высшее, идеальное» – «низкое, низменное, ужасное, антиидеальное». На этой вертикали каждый неизбежно размещает ещё одну точку отсчёта для Других – это моё место, Я. Понятно, что эта «вертикаль» и в методическом использовании должна быть вертикальным измерением.

Сформулируем *четвёртый методический приём*: «нарисуйте вертикальную линию от нижнего до верхнего края листа. Верхний конец её будет символизировать всё самое высшее, возвышенное, что только можно представить в человеке (обозначьте его «+»), а нижний конец будет означать самое ужасное, безобразное, низменное, что только можно представить в человеке (обозначьте его «-»). *Найдите на этой ценностной вертикали своё «место»*, сделайте чёрточку и напишите рядом «Я». Аналогично *найдите место для каждого* из тех, *кого Вы вспомнили*, никого не пропуская. В подходящем для каждого месте поставьте чёрточку и напишите рядом

его порядковый номер по списку. Если нужное место на шкале уже занято другим, то через запятую добавьте новый необходимый номер.

Таким образом, респондент может сгруппировать всех Других, составляющих содержание его сознания, по самому общему универсальному критерию высокого – низкого (ценного – антиценного) и одновременно в соотношении с ценностью Я. Такое группирование происходит в результате последовательного «размещения» Других на шкале. Исследователю останется обобщить содержание признаков в этих группах и вербализовать сделанные обобщения в соответствии со своим психологическим опытом, психологической традицией, рассчитывая на взаимопонимание коллег (если это исследование)². Психолог также может вербализовать свои обобщения, стремясь приблизиться к языку респондента, если это консультирование. Наконец, исследователь может попросить обобщить содержание признаков в группах, образованных на ценностной шкале, самого респондента (либо попросить респондента оценить обобщения, сделанные исследователем).

Итак, последний *методический приём*, используемый в нашей методике для выявления содержания ценностного мира человека, – это *обобщение социально-перцептивных признаков в группах, образованных самим респондентом на основе ценностного сравнения (по критерию ценностного отношения к другим, составляющим группу).*

Пример анализа содержания и иерархии личностных ценностей

На рис. 1 показан результат распределения ассоциированных персонажей испытуемой Б. Психолог может приписать рядом с порядковыми числами, которые соответствуют номерам вспомнившихся персонажей, названия персонажей испытуемого и приписанные характеристики. На рис. 1 эти подписи сделаны в рамках справа от шкалы, они помогают увидеть лаконичное и целостное отражение личностных ценностей респондента, актуальных для него на настоящем этапе жизни.

Личностные ценности формулируются психологом в результате обобщения приписанных признаков в группах персонажей (табл. 1). Как указывалось выше, содержание признаков антиномично; часто осью асимметрии в содержании антиномий является уровень Я. Результаты обобщения даны в табл. 2 и комментируются ниже.

Ценностные антиномии высшего уровня, приближенные к полюсам, персонализированы в «идеалах» (бабушка) и «антиидеалах» (Кот Базилио и Карабас-Барабас). Их содержание можно обобщить: *безусловная доброта – скользкая жестокость.*

Следующий высший уровень ценностного противостояния («высший № 2») персонализирован в мужских

² Так, в наших исследованиях в анализе приписанных признаков мы использовали классификацию эмоциональной направленности Б.И. Додонова для их категоризации, а обобщали признаки в группах на основе «здорового смысла».

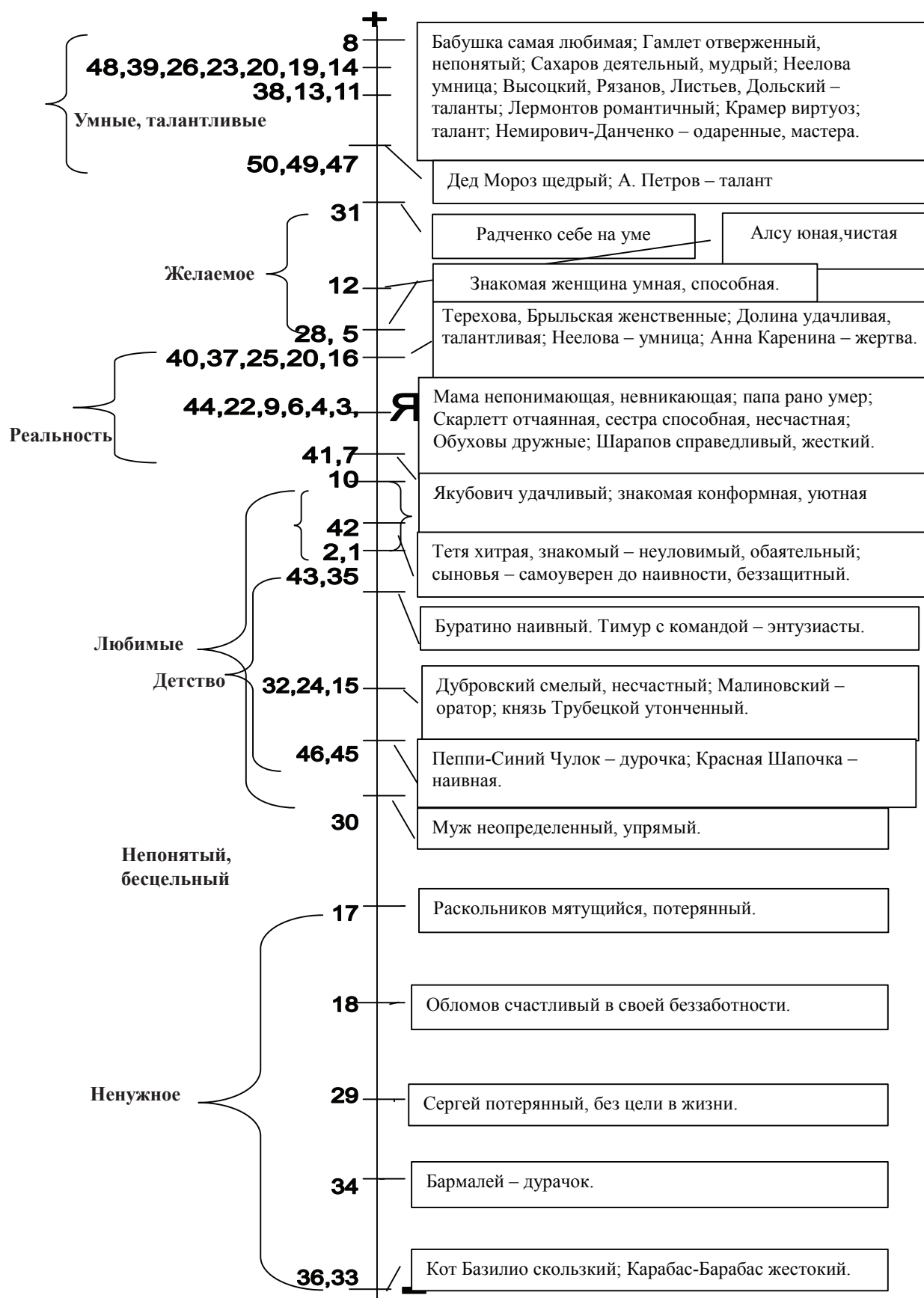


Рис. 1. Результаты испытуемой Б., 38 лет. Надписи слева и фигурные скобки сделаны самой Б. Справа в рамках показаны записи психолога

Таблица 1

Группировки персонажей, сделанные испытуемой Б.,
с помощью «оси ценностей», и обобщения приписанных признаков в группах

№ уровня	Персонаж	Приписанные признаки	Обобщение, сделанное психологом	Обобщения сделаны испытуемой
1 «Идеал»	Бабушка	Самая любимая	Забота, доброта	
Высший уровень 2	Гамлет, Сахаров, Высоцкий, Рязанов, Листьев, Дольский, Лермонтов	Отверженный, непонятый деятельный, мудрый таланты (4 персонажа), романтический	Отверженный	Умные, талантливые
	Крамер, Немирович-Данченко	Виртуоз, талантливый одаренные мастера	Талант, мудрость, деятельность	
	дед Мороз Илиту, А. Петров	Щедрый таланты		
Уровень 4	Уровень 3	Радченко	Сам себе на уме	Желаемое
		Алсу	Юная, чистая	
		Знакомые женщины	Умная, способная	
		Терехова, Брыльска, Долина, Неелова, Анна Каренина	Женственные (2) удачливая, талантливая, умница, жертва	
	Рядом с Я	Мама, папа, Скарлетт, сестра, Обуховы, Шарапов	Непонимающая, невникающая; рано умер; отчаянная; способная и несчастная; дружные; справедливый, жесткий	Реальность
		Якубович, знакомая	Удачливый, конформная, уютная	
		Тетя	Хитрая	
	Уровень 3	Знакомый	Неуловимый, обаятельный	Детство
		Сыновья	Самоуверенный до наивности, беззащитный	
		Буратино, Тимур с командой	Наивный; энтузиасты	
		Дубровский, Малиновский, кн. Трубецкой	Смелый, несчастный; оратор; утонченный	
		Пеппи; Красная Шапочка	Синий чулок, дурочка; наивная	
Уровень 2		Муж	Неопределенный, упрямый	Ненужное
		Раскольников	Мятущийся, потерянный	
		Обломов	Счастливый в своей беззаботности	
		Сергей	Потерянный, без цели в жизни	
		Бармалей	Дурачок	
1 «Анти-идеалы»	Кот Базилио, Карабас	Скользкий; жестокий	Скользкий, жестокий	

образах Гамлета, известных деятелей культуры и политики, которые противоположны «потерянным» и «бесцельным» мужчинам из нижней группы шкалы. Б. называет персонажей данного уровня «умные, талантливые». Скорее всего, этот уровень связан с идеальными целями жизнедеятельности Б. Можно обобщить содержание названных признаков следующим образом: **романтический талант и деятельная мудрость против потерянной бесцельности.**

Следующий уровень (№ 3) антиномичных ценностей, приближающийся к реальной жизнедеятель-

ности, Б. назвала «желаемое». По содержанию и пространственному положению «желаемое» противостоит не только «ненужному», но и «детству», и даже «любимым». Эта ценностная антиномия заключается в противоположности **ума, способности, женственности, удачливости** (атрибуты современной женщины), **наивности, беззащитности, неопределенности и несчастливости.** Этот уровень со стороны «высокого» и со стороны «низкого» вплотную примыкает к «реальности», как обозначила срединную группу персонажей сама испытуемая.

Уровни ценностных антиномий испытуемой Б.

№ уровня	Ценности	Антиценности
1 – высший	Безусловная доброта	Скользкая жестокость
2 – высший	Романтичный талант и деятельная мудрость	Потерянность и бесцельность
3 – «желаемое»	Ум, способность, женственность, удачливость	Наивная беззащитность, неопределенность и несчастливость
4 – «реальное»	Активное преодоление несчастья, одновременно большая ценность «жертвы» и меньшая – «конформизма и уюта»	

Уровень «реальности» (№ 4) разнообразен и содержательно наиболее близок к «желаемому». Здесь группа женщин-артисток и Анна Каренина воплощают и «желательность», и «реальность» для Я: **удачливая, способная, женственная** и одновременно **жертва**. Уровень «реальности» несет в себе минимальные противоречия для Б., хотя они есть. На уровне «реальности» **жертва** стоит выше, чем **удачливость, конформизм и уют** для Я. На данном уровне имеются чувства, связанные, с одной стороны, с непониманием, несчастностью, с другой – с активностью преодоления: **отчаянная, дружный, справедливый, жесткий**. Таким образом, можно обобщить уровень реальности Я как **активное преодоление несчастья**, что не противоречит несколько завышенной СО (точке Я) на оси ценностей.

Таким образом, самое лаконичное описание системы личностных ценностей можно представить четырьмя уровнями ценностных антиномий (см. табл. 2).

Конечно, полное содержание системы ценностей не исчерпывается этими обобщениями. Они – лишь общий каркас системы. Содержательными ценностями является и родительская семья (расположенная на уровне Я, «реального»). Боль и неудовлетворенность слышны в атрибутах, даваемых всем членам родительской семьи («непонимающая», «невникающая» мама, папа «рано умер», «способная и несчастливая» сестра). Своя семья – сыновья, как и остальные «любимые», расположены ниже «Я», они наивны и беззащитны, как и малоценное «детство». То обстоятельство, что «любимые» ценятся ниже «реальности», также является противоречием для Б., как и маргинальное положение мужа между «любимыми» и «ненужным».

Следует отметить, что мир этой женщины в основном мужской. Идеалы и ценности-цели (как и антиценности) связаны с мужскими именами. Лишь группа известных женщин воплощает для Б. ценности – средства достижения целей. Кроме того, мы видим, как одно и то же содержание меняет ценностную окраску. Например, **изменчивость** и **неопределенность** очень значимы для Б., они присутствуют и в «скользком» Коте Базилио, и в «потерянных» Сергее и Раскольникове, и в «неопределенном» муже, и в «неуловимом» и обаятельном знакомом, а также в «непонятом» Гамлете. Мы видим, как меняется «неуловимость» и «неопределенность» для Б., имея разные оттенки, присутствуя от полюса «ценностей» до «антиценностей».

Важно также, что большинство персонажей внутреннего мира – это литературные герои и «звезды», отнюдь не составляющие круг реального общения Б. (В нашем исследовании пожилых людей обнаружено, что значительное количество Других, принадлежащих к нереальному или «далекому» кругу общения, не способствует высокой удовлетворенности жизнью.)

Если мы зададимся вопросом, каково же содержание смысла жизни для Б., то можем ответить так: всё вышесказанное в своем единстве и есть для Б. смысл жизни, основой которого является утверждение её личностных ценностей в противостоянии антиценностям.

Вопросы и обсуждение

Отметим, что ключевые методические приёмы предложенного метода исследования поразительно совпадают с методом диагностики ценностей в концепции транскомуникации Кабрина при всём различии процедуры проведения и теоретических оснований:

1) **общение с Другими**, в которое респондент вступает (у Кабрина – реально, у Николаевой – во внутреннем плане);

2) **признаки, атрибуты Других** (у Николаевой); **темы, интересы, проблемы, обсуждаемые с Другими** (у Кабрина), и **их обобщение**;

3) **фиксация интенсивности переживаемого ценностного отношения**.

Мы видим общность методических приёмов, предложенных на основе разных методологических принципов. Не говорит ли это об «истинности», если так можно выразиться, приёма, о его адекватности предмету исследования?

Различие в исходных теоретических основаниях побуждает «примерить» к собственной методике иную теоретическую концепцию и попытаться интерпретировать свои данные в новом ракурсе. Ведь и В.И. Кабрин, и мы взяли для более пристального изучения очень близкие феномены – значимое общение, сопряженное с ценностными переживаниями субъекта. Нами этот феномен использован в свёрнутой форме, представлен «следами» реального общения в потоке сознания, образами Других, внутренней речью.

Поставим вопрос: что могла бы дать концепция транскомуникации в работе с нашим методом? Можно ли считать акты ассоциирования Других в сознании

респондента своеобразными «встречами», представляющими собой мгновения транскоммуникации? На первый взгляд, сложно назвать транскоммуникацией ассоциирование неприятных, негативных, порицаемых персонажей. Хотя из психоанализа мы могли бы считать эти акты ассоциирования встречей со своей «тенью».

Из взаимного сравнения появляется и еще одно следствие. Мы имеем некоторые образцы работ испытуемых, которые на данном этапе пока отсеяны как «артефакты». К примеру, в нашем опыте встретился случай, когда

девочка-подросток записывала не людей, а явления природы: «река, восход, утро и т.д.». После дополнительных разъяснений она ничего не могла изменить, чтобы соответствовать нашим ожиданиям. С позиций транскоммуникации общение возможно не только с людьми, но и с животными, с явлениями природы.

В заключение отметим, что предложенная методика дает возможность рассматривать не только содержание личностных ценностей, но и новые структурные характеристики и феномены ценностных отношений личности (см. ч. 2 данной работы).

Литература

1. Алишев Б.С. Психологическая теория ценности (системно-функциональный подход): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Казань, 2002.
2. Веккер Л.М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. М.: Смысл, Per Se, 2000. 685 с.
3. Кабрин В.И. Транскоммуникативные основания анализа ценностного мира человека // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский. М.: Ин-т психологии РАН, 2008. С. 94–122.
4. Николаева И.А. Пространственное измерение ценностной сферы личности. Курган: Изд-во КурГУ, 2007. 193 с.
5. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
6. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М.: МГУ, 1985. 231 с.
7. Cantor N. Perceptions of Situations Prototypes and Person-Situation Prototypes // Towards a psychology of situations: An interactional perspectives / Ed. by D. Magnusson. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981. P. 230–244.
8. Gawronski B., Sritharan R. Formation, Change, and Contextualization of Mental Associations: Determinants and Principles of Variations in Implicit Measures // Handbook of implicit social cognition: Measurement, theory, and applications. N.Y.: Guilford Press, 2000.

NEW METHOD FOR THE PERSON'S VALUES INVESTIGATION

Nikolaeva I.A. (Kurgan)

Summary. The method is based on the analysis of the subjective values of the self and associated «others». Group «other» on the graphic vertical scale «lofty – low» allows you to describe the content of personal values and their hierarchy.

Key words: personal values; vertical scale; hierarchy; association.

ИНФОРМАЦИЯ

ИЗ ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТОВ

В Томском государственном университете решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобр-
зования России от 30 мая 2008 г. № 937-801 открыт диссертационный совет Д 212.267.16 по защите диссертаций 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 ТГУ Г.В. Залевский; заместитель председателя – док-
тор психологических наук, профессор В.Е. Ключко; ученый секретарь – доктор психологических наук Т.Г. Бохан.

1 декабря 2010 г. состоялось заседание диссертационного совета по защите диссертаций:

– *Логиновой И.О.* «Жизненное самоосуществление человека: системно-антропологический контекст» на соис-
кание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.01 – «общая психология, психология
личности, история психологии»;

– *Маняниной Т.В.* «Эмоциональный интеллект в структуре психологической культуры личности» на соискание
ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – «общая психология, психология
личности, история психологии»;

– *Мельниковой Ю.А.* «Решение жизненных задач в процессе профессионального самоопределения» на соискание
ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – «общая психология, психология
личности, история психологии».

2 декабря 2010 г. состоялось заседание диссертационного совета по защите диссертаций:

– *Файзуллаевой Е.Д.* «Развитие рефлексивности как условие гармонизации процессов становления смыслового
сознания» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – «общая
психология, психология личности, история психологии»;

– *Таткиной Е.Г.* «Особенности ранней психопрофилактики эмоционального выгорания у медицинских сестер»
на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.04 – «медицинская пси-
хология»;

– *Акимовой Н.Н.* «Динамика мотивационно-смысловых образований личности студентов» на соискание ученой
степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – «общая психология, психология личности,
история психологии»;

– *Мунгалова В.Н.* «Проявление особенностей ментального пространства личности в восприятии экономиче-
ских ролей» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – «общая
психология, психология личности, история психологии».

3 декабря 2010 г. состоялось заседание диссертационного совета по защите диссертаций:

– *Циринг Д.А.* «Психология личностной беспомощности» на соискание ученой степени доктора психологических
наук по специальности 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии»;

– *Писарева О.М.* «Особенности смысловых установок личности в закрытой среде (на примере мест лишения
свободы)» 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 Минобр-
науки 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» (педа-
гогические науки).

Председатель диссертационного совета – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой управления
образованием ФП ТГУ Г.Н. Прокументова; 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, профессор ФП ТГУ И.Ю. Малкова.

16 декабря 2010 г. состоялись заседания диссертационного совета по защите диссертаций:

– *Епанчинцевой Г.А.* «Развивающая психологическая диагностика в образовании» на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.13 – «психология развития, акмеология» (научный консультант – профессор Г.В. Залевский);

– *Волковой Ж.В.* «Использование технологизации инновационной деятельности участников образовательной программы для ее разработки и реализации (на материале создания программы повышения квалификации «Инновационные образовательные технологии»)» на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 – «общая педагогика, история педагогики и образования» (научный руководитель – профессор Г.Н. Прозументова).

– *Артюшенко Н.П.* «Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования» на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 – «общая педагогика, история педагогики и образования» (научный руководитель – профессор С.И. Поздеева).

17 декабря 2010 г. состоялось заседание диссертационного совета по защите диссертации:

– *Тремасовой В.П.* «Формирование ценностных ориентаций студентов в воспитательном процессе сузу» на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 – «общая педагогика, история педагогики и образования» (научный руководитель – профессор М.Г. Минин).

*Ученый секретарь совета
доктор педагогических наук, профессор
И.Ю. Малкова*

НАШИ АВТОРЫ

Андросов Михаил Александрович, старший преподаватель кафедры социальной педагогики, начальник отдела по работе со студентами Горно-Алтайского государственного университета (Горно-Алтайск). E-mail: mihai_androsov@ngs.ru

Вассерман Людвиг Иосифович, доктор медицинских наук, руководитель лаборатории клинической психологии Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург). E-mail: psy.lab@inbox.ru

Демина Людмила Денисовна, доктор социологических наук, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой общей и прикладной психологии (Барнаул). E-mail: dekanat@psy.asu.ru

Дрейзин Ирина Владимировна, старший преподаватель кафедры психодиагностики и коррекции личности Сибирской академии права, экономики и управления (Иркутск). E-mail: irena_vlady@mail.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

Иовлев Борис Вениаминович, кандидат медицинских наук, ведущий научный сотрудник лаборатории клинической психологии Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева (Санкт-Петербург). E-mail: psy.lab@inbox.ru

Козлова Наталья Викторовна, доктор психологических наук, профессор кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск). E-mail: acme_2003@scalpnet.ru

Копейкина Яна Андреевна, соискатель кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Абакан). E-mail: yana_kowas@mail.ru

Кузьмина Юлия Викторовна, ассистент кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск). E-mail: usua9@sibmail.com

Куфтяк Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова (Кострома). E-mail: kuftyak@yandex.ru

Магденко Ольга Владиславовна, соискатель кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета, сотрудник психологического центра перинатальной психологии (Новосибирск). E-mail: olga_mag@academ.org

Михайлова Людмила Леонидовна, ассистент кафедры социальной и экономической психологии Байкальского государственного университета экономики и права (Иркутск). E-mail: consultant_ps@rambler.ru

Николаева Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Курганского государственного университета (Курган). E-mail: nikolaeva-irina@yandex.ru

Опарин Роман Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и психологии Горно-Алтайского государственного университета (Горно-Алтайск). E-mail: ppf@gasu.ru

Панура Антонина Александровна, соискатель кафедры психологии Ставропольского государственного университета (Ставрополь). E-mail: PAPESSA2@yandex.ru

Петров Анатолий Викторович, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и методики преподавания физики Горно-Алтайского государственного университета (Горно-Алтайск). E-mail: mnko@mail.ru

Пронина Анжелика Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Елецкого государственного университета (Елец). E-mail: aspiri-elena@yandex.ru

Ральникова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой социальной психологии Алтайского государственного университета (Барнаул). E-mail: dekanat@psy.asu.ru

Соловьева Ольга Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры теории и практики управления образованием, заведующая лабораторией психологии профессионального развития личности Ставропольского государственного университета (Ставрополь). E-mail: pnilso@rambler.ru

Стоянова Ирина Яковлевна, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник НИИ психического здоровья, профессор кафедры психологического консультирования и психотерапии Томского государственного университета (Томск). E-mail: Ithka1948@mail.ru

Трифоновна Елена Александровна, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории клинической психологии Санкт-Петербургского научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, доцент кафедры клинической психологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. (Санкт-Петербург). E-mail: trifonovahelen@yandex.ru

Щелкова Ольга Юрьевна, доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории клинической психологии Санкт-Петербургского научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, заведующая кафедрой медицинской психологии и психофизиологии психологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург). E-mail: i-am-the-god@yandex.ru

Языков Константин Геннадьевич, доктор медицинских наук, профессор кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск). 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 принимаются.

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

№ 38. 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 10.12.2010 г.
Формат 60x84/8. Бумага белая офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Ризография. Усл. печ. л. 9,8. Тираж 1000 экз.

Издательство «ТМЛ-Пресс»
634050, г. Томск, ул. Гагарина, 31, оф. 49
Тел. 8-3822-52-66-83