

**СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК**

№ 6/1

2008

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научно-практический журнал

Журнал зарегистрирован
Министерством РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуни-
каций от 15 мая 2002 г.
Свидетельство о регистрации ПИ № 10-4711

Учредитель – Южный федеральный университет
Главный редактор – член-корр. РАО, д.биол.наук,
профессор Ермаков П.Н.

Журнал издаётся с 1996 г., выходит 4 раза в год
СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научно-практический журнал
2008 г ➤ № 6/1

Ответственный секретарь – Щербакова Л.В.
Компьютерная верстка – Кубеш И.В.

Редакционный совет

д.пед.наук, профессор Акопов Г.В.	д.пс.наук, профессор Марьин М.И.
д.пс.наук, профессор Асмолов А.Г.	д.пс.наук, профессор Перелыгина Е.Б.
д.пс.наук, профессор Аллахвердов В.М.	д.пс.наук, профессор Попов Л.М.
д.пс.наук, профессор Богоявленская Д.Б.	академик РАО, д.пед.наук, профессор Рубцов В.В.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Бондырева С.К.	член-корреспондент РАО, д.пс.наук, профессор Реан А.А.
д.пс.наук, профессор Дебольский М.Г.	д.пс.наук, профессор Рыбников В.Ю.
д.пс.наук, профессор Забродин Ю.М.	д.пс.наук, профессор Смирнов С.Д.
д.пс.наук, профессор Знаков В.В.	д.пс.наук, профессор Тхостов А.Ш.
д.пс.наук, профессор Зинченко В.П.	канд.пс.наук, доцент Цветкова Л.А.
д.пс.наук, профессор Карпов А.В.	д.пс.наук, профессор Черноρίζов А.М.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Климов Е.А.	академик РАО, д.пс.наук, профессор Шадриков В.Д.
д.пс.наук, профессор Леонтьев Н.И.	д.пс.наук, профессор Шмелев А.Г.
д.пс.наук, профессор Малофеев Н.Н.	академик РАО, д.пс.наук, профессор Фельдштейн Д.И.

Редакционная коллегия

д.пс.наук, профессор Абакумова И.В.	д.пс.наук, профессор Рюмина Л.И.
д.биол.наук, профессор Бабенко В.В.	д.пс.наук, профессор Сидоренков А.В.
канд.пс.наук, профессор Васильева О.С.	д.пс.наук, профессор Скрипкина Т.П.
д.пс.наук, профессор Воробьева Е.В.	д.пед.наук, профессор Федотова О.Д.
д.пс.наук, профессор Джанерьян С.Т.	д.пед.наук, профессор Фоменко В.Т.
канд.пс.наук, доцент Дикая Л.А.	д.филос.наук, профессор Шкуратов В.А.
д.пс.наук, профессор Лабунская В.А.	

Адрес редакции:

344038, Ростов-на-Дону,
пр. Нагибина, 13, ком. 243.
Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Подписано в печать 10.03.08.
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 12,24.
Заказ № 39/09. Тираж 1000 экз.

Подготовлено и отпечатано DSM group.
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Казахская, 35.
E-mail: dsmgroup@yandex.ru, dsmgroup@mail.ru

Перепечатка материалов только по согласованию с Редакцией.
© Северо-Кавказский психологический вестник

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ	5
<i>Абакумова И.В., Кузенко С.С.</i> Диагностика смысловой сферы аутистов	5
<i>Дьякова А.В.</i> Проблема разработки квалификационных требований к государственным служащим, работающим с мигрантами	12
<i>Крутелёва Л.Ю.</i> Смысложизненные стратегии современной молодежи	18
<i>Масаева З.В.</i> Социально-психологическая ситуация в Чеченской республике после завершения длительных военных действий	22
<i>Ниманихина О.И.</i> Специфика влияния личностных характеристик воспитывающих взрослых на психологическое здоровье старшего дошкольника в условиях образовательного учреждения	28
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	33
<i>Альперович В. Д.</i> Кризис аутентичности: социально-психологический аспект	33
<i>Введенский И.В.</i> Видение и визуальная репрезентация в графическом творчестве Александра Аксинина	41
<i>Мкртчян Я.А.</i> Проблемы адаптации вынужденных переселенцев	45
<i>Рюмшина Л.И.</i> Психологический смысл и онтологическая бессмысленность манипуляций	49
<i>Сидоренков А.В., Горбатенко Н.С.</i> Модель проявления идентификации и идентичности в малой группе	54
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.	59
<i>Аралова М.П.</i> Концепция характера в теории и практике гештальт-терапии	59
<i>Кайдановская И.А.</i> Развитие высших психических функций. Часть 1. Формально-логический подход	65
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ.	72
<i>Габдулина Л.И., Кузьмищенко И.Н.</i> Осмысленность жизни и стратегии совладающего поведения у мужчин и женщин среднего возраста	72
<i>Гвоздева Д.И.</i> Представления студентов об образе жизни: содержательный аспект	77
<i>Джанерьян С.Т., Письменова А.А.</i> Особенности монетарного поведения студентов-психологов в связи с их экономическим статусом.	83
<i>Прокопьева Е.В.</i> Динамика представлений о себе в процессе обучающего НЛП-тренинга	88
РЕЗЮМЕ ВЫПУСКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	93
НАШИ АВТОРЫ/OUR AUTHORS	104

**Абакумова И.В.,
Кузенко С.С.**

В настоящее время существует огромное разнообразие методик, которые в той или иной мере исследуют ценностно-смысловую сферу человека. Ранние признаки аутизма полезны только в том случае, если они специфичны именно для аутизма и встречаются у всех аутистов. Выявление признаков, которые также встречаются у многих неаутичных детей (например, нелюбовь к переменам), довольно бессмысленно – использование их в качестве диагностических критериев приведёт к росту числа «ложных тревог», к приклеиванию ярлыков обычным здоровым детям. При поиске ранних признаков аутизма, раннее развитие таких детей нужно сравнивать как с ранним развитием обычных детей, так и с развитием неаутичных детей с выраженными когнитивными нарушениями, либо с детьми, имеющими также коммуникативные нарушения (например, гиперкоммуникабельные дети, подростки).

Ключевые слова: *ранний аутизм, ценностно-смысловая сфера, аутистические черты, смысловая реальность.*

В настоящее время существует огромное разнообразие методик, которые в той или иной мере исследуют ценностно-смысловую сферу человека. Смысловая реальность доступна для изучения разными методами, как специфическими, так и неспецифическими. Но, как отмечает Д.А. Леонтьев [Леонтьев Д.А., 2000], экспериментальные исследования могут быть направлены на две из трех граней смысла – на феноменологический или субстратный (регуляторно-онтологический) их аспект. В первом случае предметом исследования выступают смысловые связи в картине мира, мировоззрение, субъективная семантика, образы в широком смысле слова. Во втором случае предметом исследования выступают регуляторные влияния тех или иных индивидуальных особенностей смысловой сферы или индуцированных в экспериментальной ситуации смысловых установок на процессы практической и познавательной деятельности, на решение конкретных и более общих задач, вплоть до влияния на жизненный путь субъекта в целом. При этом исследования такого рода становятся исследованиями смысловой реальности только в том случае, если при рассмотрении независимых и опосредующих переменных учитывается их онтологический аспект, то есть место в структуре жизненных отношений.

Д.А. Леонтьев [Леонтьев Д.А., 2000] выделяет пять основных методических подходов к эмпирическому изучению смысловой реальности: экспериментальный, психометрический – относятся

к линии объективного (субстратного) описания, и проективный, психосемантический и качественно-феноменологический – относятся к линии субъективного (феноменального) описания.

Первым подходом к изучению смысловой регуляции был *экспериментальный подход*. Авторы, концептуализировавшие идею смысловых образований личности (А.Г. Асмолов, Е.Е. Насиновская, Ф.В. Басин), в специальной работе, посвященной принципам исследования смысловой сферы, выделяют следующие основные принципы.

1. Принцип личностной значимости ситуации исследования для испытуемого.
2. Относительная неопределенность ситуации исследования.
3. Неконтролируемость исследуемых переменных со стороны испытуемого.
4. Контролируемость ситуации исследования со стороны исследователя.
5. Принцип изучения процесса в структуре целостной деятельности.

Психометрический подход к изучению смысловой регуляции включает наиболее широкий спектр методик. К этому разделу могут быть отнесены такие, ставшие уже классическими методики, как, например, СЖО (Д.А. Леонтьев), САМОАЛ (Н.Ф. Калина), ТМД (М.Ш. Магомед-Эминов) и многие другие.

Проективный подход к диагностике смысловых структур, как и последующие, относится уже не объективным, а к субъективно-феноменологическим

подходам. Можно охарактеризовать суть проективной методологии как предоставление испытуемому возможности структурировать или интерпретировать предложенный проективный материал в соответствии с его картиной мира так, что проективная продукция (рисунок, рассказ, завершение предложений и др.) будет в каком-то отношении изоморфна его субъективной реальности и вследствие этого позволит выносить суждения об этой реальности.

Психосемантический подход к изучению смыслов основан на методологии измерения локализации объектов в пространстве, образованном системой базовых семантических координат субъективной категоризации объектов и явлений (В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев, Е.Ю. Артемьева).

Как отмечает Д.А. Леонтьев, психосемантическое исследование позволяет раскрыть смыслы лишь в случае обращения к онтологическому плану анализа и учета места изучаемых объектов в системе жизненных отношений испытуемых. Более того, даже в этом случае успех не гарантирован.

Применение *качественно-феноменологического подхода* к изучению смысловой реальности человека предполагает осознание респондентом тех или иных аспектов своего жизненного мира, опирается на это осознание и стимулирует его развитие и углубление. Методики, используемые в рамках данного подхода, являются не только исследовательским и психодиагностическим инструментом, но и психотехническим или даже психотерапевтическим средством, фасилирующим личностный рост и развитие процессов осмысления.

Этот последний вид диагностики был использован нами в виде составленной анкеты, которая подробно (содержательно) анализировалась по интра- и интерперсональным составляющим смысловой сферы учащихся.

В качестве основных анталогических показателей развития смысловой сферы в контексте данного исследования нами были использованы центрации сознания. Центрация сознания определяет способ осмысления мира: через личные интересы (эго-центризация), через нормы и ценности референтной группы (группоцентризация), через ориентацию на благо других людей и человечества в целом (про-социальная центрация) (Б.С. Братусь, М.Н. Гуслова, Д.А. Леонтьев, Л.Ф. Обухова, Т.В. Рябова). Высокий уровень развития смысловой сферы характеризуется гибкой центрацией сознания, то есть при наличии доминирующей центрации могут быть выявлены значимые элементы другой центрации.

Ранние признаки аутизма полезны только в том случае, если они специфичны именно для аутизма и встречаются у всех аутистов. Выявление признаков, которые также встречаются у многих неаутичных

детей (например, нелюбовь к переменам), довольно бессмысленно – использование их в качестве диагностических критериев приведёт к росту числа «ложных тревог», к приклеиванию ярлыков обычным здоровым детям. Вместе с тем выявление признаков, которые встречаются только у некоторых аутистов (например, избегание прикосновений), также бессмысленно – это приведёт к большому количеству пропусков, когда аутизм будет оставаться незамеченным.

При поиске ранних признаков аутизма раннее развитие таких детей нужно сравнивать как с ранним развитием обычных детей, так и с развитием неаутичных детей с выраженными когнитивными нарушениями.

В настоящее время множество исследований посвящено изучению способов как можно более раннего выявления раннего аутизма. В лонгитюдном исследовании Lister ставился вопрос, являются ли проблемы развития в 12 месяцев (выраженность трудностей оценивалась социальными работниками путём заполнения специального бланка) предвестниками триады нарушений, имевшей место к 12-ти годам. Результаты показали, что среди выборки из 1208 младенцев, которых повторно обследовали в 6 и 12 лет, дети, которым впоследствии был поставлен диагноз аутизм, в возрасте 12 месяцев ничем не отличались от нормальных (Lister, 1992). Исследование не только не выявило у «будущих аутистов» никаких признаков аутизма: более того, проблемы развития в социальной и коммуникативной сферах в возрасте 12 месяцев далеко не всегда означали, что у ребёнка и в дальнейшем будут иметь место нарушения в этих сферах.

Совсем другой подход представлен в исследовании Johnson с соавторами (1992). В нём сравнивались ранние медицинские записи о детях, у которых впоследствии был обнаружен аутизм, и о детях, которые выросли психически здоровыми или имели трудности обучения (не аутистического спектра) лёгкой или средней степени тяжести.

В других работах ранние признаки аутизма исследовались путём различных технологий. Описаны единичные случаи, когда ребёнок по тем или иным причинам наблюдался с раннего возраста и до того, как возникли подозрения на наличие у него аутизма (например, Sparling 1991). Домашние видеозаписи также могут являться хорошим источником информации о раннем развитии аутичного ребёнка (Adrien и др., 1991). В настоящее время результаты исследований обоих типов говорят о наличии ранних, но очень незначительных признаков, при этом из-за отсутствия контрольной группы трудно понять, есть ли среди этих признаков, при этом из-за отсутствия контрольной группы трудно понять, есть ли среди этих признаков специфичные именно для аутизма,

и если да, то какие именно. Остаётся вероятность, что ранние проблемы в развитии просто приводят к трудностям обучения, сопутствующим аутизму, или что подобные поведенческие проблемы могут возникать и в ходе развития многих «обычных» детей. Наиболее многообещающей работой по изучению ранних предвестников аутизма является исследование, находящееся в стадии разработки в Британии и Швеции. Baron-Cohen с соавторами (1992) преодолел проблему проведения прогностического исследования редкого нарушения, выбрав группу младенцев, у которых имела высокая степень вероятности наличия аутизма. Поскольку, по-видимому, аутизм имеет генетические предпосылки, эти исследователи сосредоточили внимание на братьях и сестрах аутичных детей. Они разработали инструмент для скрининговых исследований – Бланк для выявления аутизма в раннем возрасте (Checklist for Autism in Toddlers – CHAT), основанный на современных представлениях о поведенческих и когнитивных признаках аутизма. В частности, в опроснике упоминаются символические игры, концентрация, указательные жесты, интерес к окружающим людям и играм с ними. CHAT использовался врачами и социальными работниками для исследования 41 18-месячного ребёнка – братьев и сестёр аутичных детей. Также с его помощью исследовалась и контрольная группа случайным образом отобранных 18-месячных детей. Более 80 % 18-месячных детей из контрольной группы получили нормальные оценки всех показателей. Касающихся развития воображения и социальной сферы. Ни у одного ребёнка из контрольной группы не было проблем больше чем в одной из пяти ключевых сфер. Напротив, у 4 детей из группы риска, состоящей из 41 ребёнка, отмечались нарушения по двум и более ключевым показателям. Последующее исследование в 30 месяцев показало, что у этих четырёх детей, и только у них, был диагностирован аутизм. Таким образом, это исследование показывает, что аутизм может быть выявлен в 18 месяцев путём обнаружения слабости в социальных, коммуникативных способностях и воображения.

На предварительном этапе проведённого нами диагностического исследования подростки прошли тестирование на выявление уровня тревожности, диагностика форм агрессии А. Басса и А. Дарки, был использован опросник для детей по методу Айзенка (это было сделано с целью выявить тех экспериментальных групп, которые были обозначены в постановочной части: дети с гиперактивностью (гиперкоммуникабельные), дети с аутистическими чертами и дети с нормативными показателями в коммуникативной сфере).

В результате диагностики были выделены 2 экспериментальные группы и 1 контрольная группа.

1. Гиперактивные (гиперкоммуникабельные) подростки с гиперактивностью – 15 %; 2. подростки с аутистическими характеристиками в коммуникативной сфере – 10 %; 3. подростки с нормативными показателями в коммуникативной сфере.

Основной методикой для разделения на данные группы испытуемых в нашем исследовании являлась диагностическая методика выявления стратегии психологической защиты в процессе коммуникации, общения В.В.Бойко, «Тест определения уровня эмпатических способностей», подростковый опросник акцентуаций характера «ПДО».

Основная защита в общении у подростков с аутистическими чертами – избегание, что легко можно предугадать, исходя от характеристики аутичного ребёнка. *Избегание* – психологическая стратегия защиты субъектной реальности, основанная на экономии интеллектуальных и эмоциональных ресурсов. Индивид привычно обходит или без боя покидает зоны конфликтов и напряжений, когда его Я подвергается атакам. При этом он в открытую не растрчивает энергию эмоций и минимально напрягает интеллект. Причины бывают разные. Избегание носит психогенный характер, если оно обусловлено природными особенностями индивида. У него слабая врожденная энергия: бедные, ригидные эмоции, посредственный ум, вялый темперамент. Умные люди часто активно вовлекаются в защиту своей субъективной реальности, и это естественно: интеллект призван стоять на страже наших потребностей, интересов, ценностей и завоеваний. Очевидно, нужна еще и воля. Наконец, возможен и такой вариант, когда человек заставляет себя обходить острые углы в общении и конфликтные ситуации, умеет вовремя сказать себе: «не возникай со своим Я». Для этого надо обладать крепкой нервной

Избегание будто бы проще, не требует особых умственных и эмоциональных затрат, но и оно обусловлено повышенными требованиями к нервной системе и воле.

На основном диагностическом этапе исследовалась *общая картина межличностных отношений* с помощью «Теста межличностных отношений» Т. Лири. Показано, что в целом она показатели подростков, имеющих трудности в коммуникативной сфере ниже среднестатистической нормы.

В результате сравнительного анализа приведенных выше данных и данных, полученных в результате тестирования, удалось выявить следующие особенности:

- 1) очевидно, что для подростков с гиперкоммуникабельностью характерны одинаковые показатели исследуемых факторов;
- 2) для подростков с аутистическими характеристиками свойственны завышенные показатели

по шкалам агрессивности и доминирования в межличностных отношениях;

- 3) контрольной группе подростков характерны высокие показатели по шкалам доминирования и дружелюбия.

Отсюда можно сделать вывод, что у данных двух экспериментальных групп нарушения в коммуникативной сфере имеют различные проявления деформаций смысловой сферы, а, следовательно, и различный тип отношения к людям в самооценке и взаимооценке: если подростки с аутистическими чертами больше агрессивно доминируют во взаимоотношениях, взаимодействии с окружающими, то гиперкоммуникабельные дети практически не дифференцируют такие полярные показатели и направленность в общении (доминирование-3,1, подчинение-3,4). Это является показателем нарушений дифференцированности и сбалансированности смысловой сферы.

В результате изучения уровня эмпатических способностей с помощью опросника В.В.Бойко (с учётом данных по шкале «подозрительность» тест Т.Лири): была выявлена следующая картина уровней эмпатии подростков с коммуникативными нарушениями.

Эмпатия характеризуется направленностью внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера.

Здесь фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому (без чего невозможна коммуникация). Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

Эффективность эмпатии, снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Несмотря на то, что данное избегание контактирования характерно больше для подростков с аутистическими характеристиками, наибольший процент по шкале – «очень заниженный уровень эмпатии» был выявлен у гиперкоммуникабельных подростков – 33 % (что гораздо выше по сравнению с контрольной группой – у которой данный показатель составляет 23 %), а у подростков с аутистическими характеристиками – всего

25 %. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

Расценивая эмпатию как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности и идентификацию – еще одно непереносимое условие успешной эмпатии, как умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера, можно сделать вывод, что гиперкоммуникабельным подросткам не свойственна легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию в общении, нежели подросткам с аутистическими характеристиками.

Данные свидетельствуют о зависимости между уровнем самораскрытия в общении и способностью вызывать собеседника на откровенность в процессе общения. У подростков с СДВГ наряду с одинаковыми высокими показателями по уровню самораскрытия в общении и у подростков с аутистическими характеристиками, выявлены высокие показатели по способности вызывать на откровенность своего собеседника – средний уровень – 27 %, высокий уровень – 5 %, низкий уровень – 5 %.

Это обычно приводит к возникновению у юноши склонности к самообману, боязни правды, к формированию форм психологической защиты, которые, в свою очередь, являются источником ригидности самооценки.

С помощью «Теста смысловых ориентаций» Д.А. Леонтьева было показано, что в целом она ниже среднестатистической нормы, приводимой в психологической литературе в качестве эталона для юношей.

В результате обработки полученных данных по тесту СЖО нами было установлено, что в двух группах подростков с коммуникативными нарушениями выявлены различные показатели по 2-м шкалам – Субшкала ЛК-Я и ЛК-жизнь. Если для подростков с аутистическими характеристиками характерны неадекватно завышенные показатели (34,5 балла) представление о себе как о сильной личности (а, следовательно, верят в свои силы полного контроля и желания контролировать полностью свою жизнь) в сочетании с низкими показателями по шкале Локус контроля (фатализм), то у подростков с гиперактивностью характерны нормативные показатели по данным шкалам.

Смысловые ориентации большинства подростков с коммуникативными нарушениями сильно трансформированы в сравнении с данными по учащимся или работающим сверстникам (данные по Д.А. Леонтьеву, 1999; Л.Ю. Крутецовой, 2004;

М.Х. Машекуашевой, 2005). Среди большинства респондентов – можно отметить тенденцию жить сегодняшним днем, а возможно, и вчерашним (идеализация воспоминаний – возможно, это отражение ценностей, которые транслируются в окружении). Слабо выраженная направленность на будущее может свидетельствовать о склонности к ностальгии, попытке найти психологическую защиту в своих воспоминаниях, очевидны регрессия и вытеснение нежелательных воспоминаний.

Результаты исследования по методике М. Рокича «Ценностные ориентации». Отмечается деформация системы жизненных ценностей, содержание ведущих ценностных ориентаций, интересов, общей жизненной направленности: для подростков с аутистическими характеристиками наиболее ценным является сфера «Сохранение психического и физического здоровья» и менее ценным – «Счастье других людей». Способ осмысления мира у подростков с аутистическими характеристиками осуществляется низкой ориентацией на благо других людей (негибкая редуцированная центрация сознания, отсутствие возможности менять центрации).

Для подростков с гиперактивностью: наиболее ценная сфера – «Уверенность в себе» и «Активная деятельность», наименее – «Честность».

По результатам диагностики эмпатических способностей были зафиксированы различия по шкалам – «Проникающая способность в эмпатии» (подростки с аутистическими характеристиками – 2,7, подростки с гиперкоммуникабельностью – 2,4), «Идентификация» (подростки с аутистическими характеристиками – 3,15, подростки с гиперкоммуникабельностью – 2,8).

Было выявлено, что по сравнению с контрольной группой и подростками с аутистическими характеристиками, гиперкоммуникабельным подросткам труднее понять другого на основе переживаний, постановки себя на место партнёра, у них плохо развита способность к подражанию, наблюдается лёгкость, подвижность и гибкость эмоций.

Показатели по шкале «Эмоциональный канал» говорят, что гиперкоммуникабельные подростки готовы энергетически подстроиться к эмпатируемому и способны входить в эмоциональный резонанс с окружающими.

Установки катастрофизации образуют наибольшее количество отрицательных связей со шкалами теста СЖО. Установка на нигилизм в отношении будущего становится определенным барьером в личностном развитии, которая мешает людям в их осознанном отношении к своей жизни и характерна для подростков с аутистическими характеристиками. В целом выявленные отрицательные связи отражают те затруднения (отрицательные эмоциональные

состояния, проявление агрессии и враждебности), которые присутствуют у аутистических подростков в межличностных отношениях и контактировании с окружающими. Данное противоречие служит источником для возникновения диссонанса, порождающего психологический дискомфорт, который побуждает индивида к росту внутреннего напряжения и актуализирует механизм психологической защиты, усугубляющий процесс налаживания контакта с окружающими сверстниками.

Нарушения смысловой сферы описывались в разных контекстах разными авторами как нарушения социализации, социопатии, асоциальная, социальная дезадаптация. Основным критерием выделения этой группы нарушений является «несрабатывание» соционормативной системы регуляции жизнедеятельности.

Проведённый нами анализ литературы позволил выделить, в чём заключаются патологические изменения смысловой сферы, характерные для личностей с патологическим психическим развитием, были раскрыты основные точки деформаций смысловой сферы у личностей с аномальным развитием.

Достаточно большой объём эмпирических данных о тех или иных аспектах смысловой реальности может быть получен и фактически получается с помощью неспецифических методов. С другой стороны, при использовании неспецифических методов необходимо дифференцировать смысловые, эмоциональные, семантические и прочие феномены, что не во всех случаях легко осуществимо. Смысловая реальность доступна для изучения разными методами, как специфическими, так и неспецифическими. В главе описаны 5 основных методических подходов к эмпирическому изучению смысловой реальности: экспериментальный, психометрический, проективный, психосемантический и качественно-феноменологический. Первые два относятся к линии объективного (субстратного), остальные три – к линии субъективного (феноменального) описания.

В соответствии с избранными направлениями исследования смысловой сферы подростков, нами были выбраны соответствующие диагностические методики, при использовании которых были выявлены следующие данные:

1) у данных двух экспериментальных групп нарушения в коммуникативной сфере имеют различные проявления деформаций смысловой сферы, а, следовательно, и различный тип отношения к людям в самооценке и взаимооценке: если подростки с аутистическими чертами больше агрессивно доминируют во взаимоотношениях, взаимодействии с окружающими, то гиперкоммуникабельные дети практически не дифференцируют такие полярные показатели и направленность в общении. Это является

показателем нарушений дифференцированности и сбалансированности смысловой сферы;

2) установлено, что подростки с явными коммуникативно-личностными нарушениями характеризуются деформацией ценностно-смысловой сферы, а именно:

Степень осознанности. Для подростков с аутистическими чертами характерна пассивная жизненная позиция (как показатель неуспешности управления своим поведением). Активность рассматривается как второе базовое измерение жизненной позиции, независимое от осознанности и характеризует способность личности управлять событиями своей жизни, активно в них вмешиваться. Аутистические подростки не в состоянии воздействовать на свою собственную жизнь, она плывёт по течению, подчиняясь потоку событий. В исследовании мы ограничились рассмотрением только смыслового уровня регуляции, не учитывая в полной мере экзистенциальный уровень свободы и ответственности (предпосылка успешности управления собственным поведением) у данной группы подростков. Таким образом, был зафиксирован «уход в осознание» который компенсирует и рационализирует затруднения при переходе к активным действиям, т.е. для данных подростков характерна стратегия ухода от принятия решений. Вместо этого было выявлено стремление собирать информацию с максимальной полнотой в совокупности с высокой степенью рефлексивности, упуская время для принятия необходимых решений, а, следовательно, и трудности в осуществлении практической деятельности. Как показало наше исследование, аутистические подростки испытывают трудности в переходе от планирования к воплощению замыслов и это проявляется в избегании или затруднённости постановки целей в настоящем, ощущении неспособности строить свою жизнь в соответствии с этими целями и представлениями о её смысле, такие подростки часто не реализовывают свои намерения из-за чрезмерной интеллектуализации и застревании на обдумывании действий. В соответствии с полученными данными по характеристике осознанности у подростков с различными коммуникативными нарушениями были выделены следующие типы жизненной позиции: у гиперкоммуникабельных подростков – это импульсивная позиция с гиперактивностью, отсутствием осознанности и желанием управлять своей жизнью, не будучи в состоянии осмыслить, с хаотичным управлением жизнью на основе импульсивных решений и изменений, не связанных единой логикой и жизненной целью. У аутистических подростков – это созерцательная позиция с осознанностью и отсутствием активности и характеризуется осознанием событий своей жизни как нечто отдельное от своего

«Я». Аутистические подростки не в состоянии воздействовать на события в своей жизни больше по причине убеждённости в невозможности это делать (внешний локус контроля), нежели по причине невротической уверенности в себе.

Деформации смысловой сферы у экспериментальных групп также были выявлены по характеристике «телеологичность-каузуальность» смысловой регуляции. Данная характеристика явно подтвердила индивидуальные различия в деформации смысловой регуляции: для гиперкоммуникабельных подростков характерна выраженная телеологическая ориентация, которая выражается в независимости от ситуации социального давления, выраженной ориентацией на будущее, но в то же время присутствуют такие показатели как слабое, неуверенное Эго, плохой контроль над потребностями и эмоциями, слабо выраженная ориентация на будущее. Последние показатели не адекватно коррелируют именно с показателями социальной независимости гиперкоммуникабельных подростков. Аутистическим подросткам свойственна каузальная ориентированность смысловой регуляции, выражающаяся в фиксации на прошлом и настоящем, с фаталистическим предвидением будущих событий с их полнезависимостью.

Соотношение ценностной и потребностной регуляции в рамках смысловой регуляции также имеет некоторую деформированность, расструктурированность, главным образом, у подростков с аутистическими чертами. Если для гиперкоммуникабельных подростков остаётся значимой социальная идентичность и большая склонность рассматривать интересы группы сверстников, то для аутистических подростков практически не было выявлено доминирующей ни ценностной ни потребностной регуляции, а следовательно, не выявлен источник смыслообразовательного процесса у данной группы подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурно М. Е. К вопросу о клинической (медицинской) психотерапии. // Московский психотерапевтический журнал. - 1993. - № 2.
2. Гингер С., Гингер А. Гештальт - терапия контакта. - СПб., 1999.
3. Долгополов Н.Б., Хломов Д. Фигура гештальта в России. // Московский психотерапевтический журнал: Специальный гештальт выпуск. - 1994.
4. Каплан Г., Сэдок Б. Клиническая психиатрия. - Т. 1, 2. - М., 1994.
5. Каплан Г., Сэдок Б. Клиническая психиатрия. - М., 1997.
6. Кори Дж. Гештальт-терапия. // Гештальт 94. Сборник материалов Московского Гештальт института за 1994 г. - Минск, 1995. - С. 45.
7. Наранхо К. Гештальттерапия. - Воронеж, 1995.

8. Перлз Ф. Гештальт-подход и Свидетель терапии. - М., 1996.
9. Райх В. Функция оргазма. - Санкт-Петербург - Москва, 1997.
10. Резник Р. Гештальттерапия: принципы, точки зрения и перспективы. // Гештальт 95. Сборник материалов Московского Гештальт Института за 1995 г. - Москва, 1996.
11. Резник Р. Яд в курином бульоне. // Хрестоматия по гуманистической психотерапии. / Составитель М. Папуш. - М., 1995. - С. 255-262.
12. Робин Ж.-М. Гештальттерапия. - М., 1996.
13. Савенко Ю.С. «Психиатрическая» и «психологическая» психотерапия. - путь к единству. // Московский психотерапевтический журнал. - 1993. - № 4.
14. Энрайт Дж. Гештальт ведущий к просветлению. - Спб., 1994.

ПРОБЛЕМА РАЗРАБОТКИ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ГОСУДАРСТВЕННЫМ СЛУЖАЩИМ, РАБОТАЮЩИМ С МИГРАНТАМИ

**Дьякова А.В.
Шаповалова В.А.**

В настоящий момент остро встала проблема квалификационных требований к государственным служащим, т.к. их состав консервативен и уже не отвечает потребностям современного общества. Одно из направлений решений проблемы – разработка нового подхода к составлению квалификационных требований, которые должны учитывать психологические особенности людей, поступающих на государственную службу, и их способность и готовность выполнять порученные им полномочия.

Особую актуальность данная проблема приобретает относительно государственных служащих, работающих с группами риска, т.к. именно от госслужащих в большей степени зависит возможность их успешной социальной адаптации.

Одной из групп риска являются мигранты. Поэтому необходимо разработать особые психологические критерии и методики профотбора и методики оценки эффективности профессиональной деятельности чиновников, которые, в силу порученных им полномочий, работают непосредственно с мигрантами, т.к. именно от них во многом будет зависеть возможность успешной социальной и экономической адаптации мигрантов.

Ключевые слова: психологические особенности госслужащих, квалификационные требования, профотбор, эффективность профессиональной деятельности.

В настоящий момент все более очевидной становится зависимость успешности социально-экономических преобразований, обеспечения стабильного развития и функционирования всей общественной системы не только от оптимизации самого механизма управления, но и от повышения эффективности деятельности субъектов исполнения управленческих функций – государственных служащих. Таким образом, остро стала проблема квалификационных требований к государственным служащим, т.к. их состав консервативен и уже не отвечает потребностям современного общества.

Практическая деятельность государственных служащих по реализации порученных им полномочий определяется тем, что каждый служащий занимает должность, определяющую объем его полномочий, которые и подлежат реализации. Должность государственного служащего также определяет требования к лицу, претендующему на ее замещение. Эти требования перечислены и частично закреплены непосредственно в законе. Они получили название квалификационных требований.

Квалификационные требования используются в кадровом отборе наряду с социальными и

формальными требованиями. Социальные требования предъявляются к возрасту, состоянию здоровья, имущественному положению, языку, гражданству. Формальные требования – требования к перечню документов, ограничениям. По сравнению с ними квалификационные требования отличаются большей сложностью и значением.

Квалификация – способность работника выполнять конкретные задачи в рамках данного вида деятельности (или вид и степень профессиональной подготовленности к выполнению профессиональной деятельности или продолжению образования).

Квалификационные требования – требования, предъявляемые к гражданам, претендующим на занятие административной государственной должности, в целях определения уровня его профессиональной подготовки, компетентности и соответствия конкретной административной должности. Квалификационные требования к должности могут быть разделены на обязательные (необходимые) и желаемые (дополнительные). Обязательные требования должны иметь особую форму, в полной мере отражающую специфику конкретной должности административной государственной службы. Дополнительные

требования могут быть предъявлены к уровню образования, обладанию специфическими знаниями, умениями и навыками.

В соответствии с частью 3 ст. 6 Федерального закона «Об основах государственной службы РФ» в качестве квалификационных установлены требования к:

- 1) уровню профессионального образования с учетом группы и специализации государственных должностей государственной службы;
- 2) стажу и опыту работы по специальности;
- 3) уровню знаний Конституции РФ, федеральных законов, конституций, уставов и законов субъектов РФ применительно к исполнению соответствующих должностных обязанностей.

Однако за столь формальными показателями невозможно определить уровень профессиональной успешности человека. Т.о. возникает проблема построения модели выявления тех психологических и профессиональных особенностей, которые позволят государственному служащему в наибольшей степени быть готовым реализовать тот социальный заказ, который в данный момент предъявляется обществом.

Особую актуальность данная проблема приобретает относительно государственных служащих, работающих с группами риска. т.к. именно от гос. служащих в большей степени зависит возможность их успешной социальной адаптации.

Одной из групп риска являются мигранты. Под этническими миграциями понимаются случаи массовых перемещений, когда представители того или иного этноса (этнокультурной группы) добровольно или вынужденно покидают территорию места формирования этноса (или его длительного проживания) и переселяются в иное этнографическое или культурное пространство.

Можно выделить четыре этапа этнических миграций: перемещения в результате войн и стихийных бедствий, гонения на почве ортодоксальных религиозных или культурных убеждений, депортации по политическим и геополитическим мотивам и трудовая миграция.

Неизбежным результатом массовых этнических миграций становятся межэтнические (межкультурные) контакты на групповом уровне, когда мигранты вступают в более или менее длительное межкультурное взаимодействие с представителями доминирующей культуры. В современной науке описаны варианты этнических процессов, сопровождающих миграцию: ассимиляция, сегрегация, маргинализация, интеграция и т.д.

Этнические миграции, появившись в человеческой истории, создали новую ситуацию, которая в психологическом плане требует от человека (и человечества в целом) трудной работы понимания и

принятия как иного взгляда на мир, запечатленного в других этнических культурах, так и понимания этнических основ собственного существования. Массовость и напряженность современных этнических миграций породила потребность в знании психологических законов, которым подчиняется миграционное поведение.

Другое психологическое понятие, которое требует своего осмысления – это психологическая аккультурация. Термин психологическая аккультурация был предложен Т. Грейвсом с целью обозначения изменений, возникающих в индивидуальном опыте в результате культурных контактов. В настоящее время выделяют два уровня аккультурации. Это собственно аккультурация, под которой понимают процесс изменения в культуре группы. И психологическая аккультурация – процесс изменения в психологии индивида. Процесс изменения в психологии индивида в связи с переселением в новую социокультурную и этническую среду, требует проведения специальных психологических исследований, посвященных поиску закономерностей и механизмов социокультурной адаптации, поскольку, как известно, это процесс, протекающий весьма болезненно, так как он связан не только с глубокими личностными изменениями, но также затрагивает (часто весьма негативно) этническую идентичность.

Как известно, особая ситуация с этническими миграциями возникла на территории бывшего СССР после его распада и образования новых независимых государств. Особо тяжелая ситуация возникла на территории России в связи с боевыми действиями в Чечне. Эмпирическое изучение психологических особенностей миграции имеет определенные трудности и до последнего времени в научном сообществе ему не придавалось столь важное значение. Эти проблемы научное сообщество отразило только после распада СССР и возникновения огромного количества социальных, политических и психологических проблем в связи с огромным количеством беженцев и вынужденных переселенцев на территории России.

В соответствии с законами «О беженцах» и «О вынужденных переселенцах», был определен их статус: беженцы – это лица, не имеющие российского гражданства, а вынужденные переселенцы – граждане Российской Федерации, которым по тем или иным причинам пришлось сменить место жительства. По российским законам беженцы и вынужденные переселенцы, получившие соответствующий статус в Российской Федерации, имеют равные с гражданами России права на социальную защиту и медицинскую помощь, работу по найму или предпринимательскую деятельность, устройство детей в государственные или муниципальные образовательные учреждения.

Наиболее авторитетный исследователь миграции, Г.У. Солдатов пишет о том, что всех вынужденных мигрантов на территории России можно условно разделить на три большие группы. Самая многочисленная из них пополняется из рядов 34 млн. русских, украинцев и белорусов, которые после распада Советского Союза остались за пределами Российской Федерации. Вторая по численности группа – это вынужденные российские мигранты, покинувшие Чечню в результате военных действий. И третья – это беженцы и лица, ищущие убежища, из дальнего зарубежья, из стран так называемого третьего мира, преимущественно Центральной Азии (Афганистан, Ирак) и Африки (Ангола, Конго, Сомали, Эфиопия и др.). Обобщающим для обозначения таких категорий, как вынужденные переселенцы, беженцы и лица, ищущие убежища, стало понятие «вынужденные мигранты».

Вместе с тем, проблемами этнической миграции психологи стали заниматься только в 50-70 годы XX века, что было связано с массовыми миграциями из стран Азии и Африки в Европу и Северную Америку. Эти миграции довольно остро поставили вопрос об адаптации выходцев из других культур к культуре принимающей страны, а в отечественной психологии разработки данной проблемы начались лишь 10-15 лет назад.

Наиболее травматичные психологические проблемы этнических миграций имеют место на следующих этапах (или ступенях) миграционного процесса:

- 1) причины и мотивы миграции и эмиграции;
- 2) адаптация мигрантов к иной этнокультурной среде;
- 3) адаптация мигрантов к иной природной (географической) среде;
- 4) трансформация этнической идентичности у различных поколений мигрантов.

В качестве основных показателей успешности социокультурной адаптации мигрантов можно выделить следующие:

- 1) установление позитивных связей с новой средой;
- 2) решение ежедневных житейских проблем;
- 3) участие в социальной и культурной жизни принимающего общества;
- 4) удовлетворённое психическое состояние и физическое здоровье;
- 5) адекватность в общении и в межкультурных отношениях;
- 6) целостность и интегрированность личности.

Южно-Российский регион является одним из наиболее многонациональных регионов России, где существует неослабевающий поток вынужденных мигрантов не только из Чечни, но и из всех республик Северного Кавказа, что провоцирует постоянную высокую межэтническую напряженность. Как известно,

особая ситуация с этническими миграциями сложилась в России после распада Советского Союза и образования на его бывшей территории независимых государств. Еще более тяжелая ситуация возникла в связи с боевыми действиями в Чечне.

Всем известно, насколько огромна та психологическая цена, которую вынуждены платить люди, оказавшиеся заложниками различных моделей государственного строительства. Как показано рядом исследователей, ситуация миграции связана с многочисленными лишениями, потерями и психотравмами различной тяжести, она может длиться годами, десятилетиями, а ее последствия часто распространяются и на последующие поколения (Н.М. Лебедева, Г.У. Солдатов, Л.А. Шайгерова и др.). Она усугубляется тяжелейшими психологическими проблемами, связанными с социокультурной идентичностью, и необходимостью социальной адаптации к новым социокультурным условиям.

С другой стороны, появление вынужденных мигрантов повышает уровень социальной напряженности в обществе, порождает страх конкуренции, ксенофобные установки, поиски «виноватых». Все это приводит к появлению нового негативного социального феномена – мигрантофобии (А.Г. Асмолов). Особенно при этом страдают дети, которые оказываются наиболее уязвимой частью населения.

Ситуация, в которой оказываются люди, вынужденные по тем или иным причинам переехать в новое место проживания, в полной мере можно приравнять к экстремальной.

Ростовская область как буферная зона территории социальных конфликтов за последнее время подверглась большому потоку вынужденных переселенцев – взрослых и детей из районов горячих точек Чечни, Армении, Азербайджана, Узбекистана и др. По национальной принадлежности группа вынужденных переселенцев в ЮФО далеко не однородна. По итогам Всероссийской переписи населения 2002 г. население Ростовской области составляло 4 365 600 человек (из них русские – 89,3 %; украинцы – 2,7 %; армяне – 2,5 %).

Наиболее многочисленные национальные группы на территории ростовской области:

– армяне	– около 110 тыс. чел;
– турки-месхетинцы	– более 28 тыс. чел;
– татары	– более 17,8 тыс. чел;
– азербайджанцы	– более 16 тыс. чел;
– цыгане	– более 15 тыс. чел;
– чеченцы	– более 15 тыс. чел;
– народы Дагестана	– более 14 тыс. чел;
– корейцы	– около 12 тыс. чел;
– грузины	– более 10,6 тыс. чел.

Очевидно, что решение проблемы социальной адаптации вынужденных мигрантов к новым

социокультурным условиям, а также необходимость избежать таких негативных социальных явлений как мигрантофобия в большой степени зависит от тех людей, которые будут работать непосредственно с мигрантами.

Первым шагом в решении данной комплексной проблемы является описание психологических характеристик госслужащих как субъектов профессиональной карьеры. В систему психологических характеристик госслужащих включены обобщенные характеристики мотивационно-смысловой сферы, ценностных ориентаций, общей направленности личности, интеллектуальных качеств, потенциала личности и профессионализма, психологических профессионально важных качеств.

В число личностных факторов, влияющих на профессиональную карьеру государственных служащих, включены:

- самоэффективность (способность госслужащих к осознанию своих возможностей и использованию их оптимальным образом);
- интернальность;
- эмоциональная стабильность;
- мотивация к карьере (карьерный инсайт, индентификация с карьерой и карьерная устойчивость).

Государственные служащие, работающие с мигрантами должны обладать также следующими особыми качествами:

- толерантность к представителям различных национальностей;
- умение установить контакт с людьми разного пола и возраста (которые, зачастую, находятся в состоянии стресса);
- умение определить, какие именно факторы мешают успешной социокультурной адаптации мигрантов, и найти способы их устранения;
- умение понять проблемы этих людей, в т.ч. психологические (и оказать им элементарную психологическую помощь), и найти способы их решения.

Вторым шагом является разработка особых психологических критериев и методик профотбора и методики оценки эффективности профессиональной деятельности чиновников, которые, в силу порученных им полномочий, работают непосредственно с мигрантами, т.к. именно от них во многом будет зависеть возможность успешной социальной и экономической адаптации мигрантов.

На основании предложенной концепции было проведено исследование 2х групп.

- 1) работники Федеральной миграционной службы по РО (возраст от 20 до 40 лет, со стажем работы от 2 до 15 лет, 10 мужчин и 10 женщин).
- 2) студенты 4 курса психологического факультета, которые не исключают в будущем возможности

работать в Федеральной Миграционной службе или в других организациях, работа которых связана с мигрантами (возраст от 20 до 22 лет, 6 мужчин и 14 женщин).

Исследование проводилось по следующим методикам:

- тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Д.А. Леонтьев),
- методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко),
- методика измерения толерантных установок (Собкин В.С., Адамчук Д.В.),
- методика Индекс толерантности (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова).

Целью исследования являлось сравнить показатели толерантности и ценностных ориентаций личности у тех людей, кто уже работает с мигрантами (т.е., выявить реальный уровень указанных показателей у работающего сейчас в этой сфере состава госслужащих), и у тех кто в будущем по своим профессиональным характеристикам и должен работать в этой сфере (т.е., идеальный уровень).

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты.

По тесту СЖО было выявлено: 1) по *субшкале 1 (цели в жизни)* обе группы испытуемых относятся к людям, которые живут сегодняшним днем (их жизнь осмыслена и имеет направленность, но они не ставят далеко идущих целей и не строят планов на далекое будущее); 2) по *субшкале 2 (процесс жизни)* обе группы испытуемых воспринимают процесс жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом;

3) по *субшкале 3 (результативность жизни)* госслужащих характеризует неудовлетворенность прожитой частью жизни, студентов же – положительная оценка пройденного отрезка жизни, ощущение того, что прожитая часть жизни была продуктивна и осмыслена (данное расхождение в результатах, безусловно, объясняет не сфера деятельности, а скорее различный возраст представителей обеих групп и меньшая склонность идеализировать окружающий мир и свою деятельность);

4) по *субшкале 4 (локус-контроля Я, Я-хозяин жизни)* обе группы испытуемых показали неуверенность в своих силах в возможности контролировать события собственной жизни;

5) исходя из результатов по *субшкале 5 (локус-контроля жизнь, управляемость жизни)* для обеих групп испытуемых характерен фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю и что бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

По методике «Диагностика общей коммуникативной толерантности» в обеих группах испытуемых

преобладают лица, с высоким уровнем коммуникативной толерантности.

По методике «Измерение толерантных установок» в группе госслужащих у половины испытуемых выявлена толерантность, а у другой половины – интолерантность. Результаты же в группе студентов полностью коррелируют с результатами по «Методике диагностики общей коммуникативной толерантности».

По методике «Индекс толерантности» были проведены количественный и качественный анализ результатов.

Количественный анализ показал, что для обеих групп испытуемых характерен средний уровень толерантности (у студентов еще 4 человека показали высокий уровень толерантности), что характеризует респондентов как людей, сочетающих как толерантные, так и интолерантные черты. Т.е. в одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность. Если сопоставить эти результаты с результатами, полученными по другим методикам, а также с качественным анализом, можно сделать следующий вывод: обе группы испытуемых более толерантны в ситуациях, связанных с их профессиональной деятельностью, однако могут проявлять интолерантность в ситуациях, касающихся их личной и повседневной жизни (вступление в брак с лицами других национальностей, объяснение конфликтов и т.п.).

Качественный анализ результатов состоит в делении различных видов толерантности:

- этническая толерантность;
- социальная толерантность;
- толерантность как черта личности.

Было выявлено, что у большинства госслужащих высокий уровень этнической толерантности, у другой части – высокий уровень толерантности как черты личности. У большинства студентов также высокий уровень этнической толерантности, остальные виды толерантности представлены в равной степени. При этом у госслужащих высокая толерантность к представителям других этнических групп сочетается с интолерантностью к различным социальным группам (меньшинства, преступники, психически больные люди), а также к некоторым социальным процессам.

У студентов же высокая толерантность к представителям других этнических групп сочетается с интолерантными личностными чертами и убеждениями по отношению к окружающему миру.

У обеих групп высокий уровень толерантных личностных черт, установок и убеждений по отношению к окружающему миру сочетается с интолерантностью к различным социальным группам.

Любая профессиональная модель включает инвариантную и вариативную части. Инвариантная

часть – это те характеристики, которые свойственны всем, кто не исключает возможность деятельности по данному профилю (или же даже для большинства людей вообще). Вариативная часть – это те характеристики, которые могут быть выявлены у тех, кто четко нацелен на данную деятельность.

У госслужащих и студентов, которые рассматривают работу в Федеральной миграционной службе как возможный вариант профессиональной самореализации, наблюдаются общие инвариантные характеристики. Этими общими характеристиками являются общая коммуникативная и этническая толерантность.

При этом есть и существенные различия: у студентов, наряду с этнической толерантностью, выявлены и высокие показатели по другим видам толерантности (социальная и толерантность как черта личности), которые у госслужащих представлены на низком уровне. Это, по всей видимости, можно объяснить тем, что в процессе профессиональной деятельности у госслужащих в силу комплекса факторов остался один доминантный вид толерантности, без которого они не смогут существовать в этом профессиональном сообществе.

Т.о., рекомендуется регулярно проводить тренинги среди работников Федеральной миграционной службы для поддержания высокого уровня этнической толерантности, а также ряд тренингов для развития социальной толерантности (в т.ч. толерантности к тем социальным процессам, которые возникают в обществе в связи с возрастающим числом мигрантов).

Также очевидно, что психологическое образование повысит успешность профессиональной деятельности у работников миграционной службы (сейчас необходимым квалификационным требованием к работе в Федеральной миграционной службе является юридическое образование), т.к. оно развивает все виды толерантности и, следовательно, значительно расширяет диапазон тех людей, с которыми госслужащие могут продуктивно работать, а также позволяет им оказывать мигрантам более профессиональную помощь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Как встроить мигранта в общество: кризис утраты смысла существования. // В кн. Психологи о мигрантах и миграции в России. - М., 2001.
2. Государственное управление: основы теории и организации: Учеб. в 2 т. / Под ред. В.А. Козбаненко. Изд. 2-е с изм. и доп. - М.: Статут, 2002.
3. Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России. - М., 2002.
4. Комарова О.Д. Тишков В.А. Миграция и миграционная политика // Миграция и новые диаспоры в постсоветских государствах. - М., 1996.

5. Конституция Российской Федерации. - М.: Юрид. лит., 1993.
6. Комментарии к Федеральному закону «О государственной гражданской службе Российской Федерации» и законодательству о гражданской службе зарубежных государств. / А.Ф. Ноздрачев, А.Ф. Нуртдинова, Л.А. Чиканова и др. - М., 2005.
7. Комментарий к Федеральному закону «О системе государственной службы Российской Федерации» - М., 2004.
8. Концепция реформирования системы государственной службы Российской Федерации от 15 августа 2001 г. / Сборник нормативно-правовых актов по вопросам государственной службы и кадровой политики. - М.: Изд. Совета Федерации, 2003.
9. Лебедева Н.М. Социально-психологический анализ межэтнических отношений //Национальное самосознание и национализм В Российской Федерации начала 1990-х годов. - М., 1994. - С. 88-104.
10. Михайлова Н.Б. Психологическое исследование ситуации эмиграции // Психол. журнал. – 2000. - № 1.- С. 26-38
11. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации: Федеральный закон от 6 октября 2003 года // Собрание законодательства РФ. - 2003. - № 40. - Ст. 3822.
12. О государственной гражданской службе Российской Федерации. Федеральный закон от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ. // Российская газета от 31 июля 2004 года.
13. Петров В.Н. Этнические мигранты и полиэтническая принимающая среда: проблемы толерантных отношений. - Краснодар, 2003.
14. Политическая толерантность в мультикультурном регионе // Материалы всероссийской научной конференции. - Ростов-на-Дону, 2004.
15. Психологические тесты, опросники, методики / авт. состав Н.В. Кудрявцева, Н.В. Рябенкова. - М., 1995.
16. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М., 1994.
17. Савва М.В. Миграция в Южном федеральном округе // Бюллетень Северо-Кавказского форма по миграции. - Краснодар, 2004.
18. Солдатова Г.У., Шайгерова Л. Социокультурная адаптация и психологическое здоровье вынужденных мигрантов / В кн. Психологическая помощь мигрантам в России: исследования и практика. - М., 2003. - С. 14-54.
19. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Калининко В.К., Кравцова О.А. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культур, кризис идентичности. - М., 2002.
20. Управление персоналом: Учеб. / Под общ. ред. А.И. Турчинова. – М.: Изд-во РАГС, 2002.

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Крутелёва Л.Ю.

Представленная статья посвящена обзору основных подходов к изучению смысловой сферы человека и анализу значимости их учета для процесса обучения. Автором изучаются такие составляющие смысловых стратегий, как жизненные ценности, мотивация, направленность личности и др. В статье указывается на то, что смысловые стратегии являются частным случаем более интегрального образования личности – ее смысловой концепции. Особенности смысловых стратегий молодежи рассматриваются в контексте образовательной среды ВУЗа. В статье также делается акцент на дальнейшей перспективе исследования проблемы.

Ключевые слова: смысловые стратегии, смысловая концепция личности, ценностные ориентации, образовательная среда ВУЗа, мотивация, педагогическая культура, гуманистический подход.

Сегодня уже общеизвестно, что смысловая сфера личности является той высшей инстанцией, которая подчиняет себе все ее другие жизненные проявления и определяет направленность и пристрастность человеческого познания (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, И.А. Васильев, В.П. Зинченко, Е.В. Ключко, Е.Ю. Пятаева). Образование, как один из этапов личностного развития и созревания смысловой сферы, стало неотъемлемой частью процесса социализации человека в современном обществе. Однако вопрос о том, каким образом человек постигает новое, какие смысловые стратегии он при этом использует, как он их формирует и применяет все еще остается открытым [1].

В современном мире образование, являясь самостоятельной формой общественной практики, пронизывает все сферы жизнедеятельности человека и обеспечивает целостность всего общественного организма. Оно также является той связующей нитью, которая соединяет воедино прошлые и будущие поколения, устанавливая межвременные связи и передавая исторический опыт, культуру, моральные нормы и ценности. При этом ВУЗ является той целостной социально-образовательной средой, которая с самого начала своего существования объединяет в себе социальные, культурно-созидательные и личностно-развивающие процессы.

Можно выделить три основные функции высшего образования – гностическую, креативную и аксиологическую, которые предполагают кроме усвоения определенных ценностных норм, накопленных в процессе развития данного общества, и передачи знаний как элемента культуры, также формирование

личности человека, создающего новые ценности и элементы культуры. Таким образом, образовательную среду ВУЗа можно рассматривать как наиболее продуктивную среду взаимодействия личности и общества, пересечения частных и общественных интересов, приобщения к общемировым и формирования личных ценностей, порождения личностных и общественных смыслов, принятия определяющих дальнейшую перспективу жизненно-важных решений молодым поколением страны.

Начало третьего тысячелетия охарактеризовалось достаточно болезненными процессами смены «педагогических цивилизаций». При переходе от педагогической культуры техногенной цивилизации к гуманистической педагогической культуре антропогенной цивилизации знаниевая ориентация в образовании уступает место личностно-смысловой; авторитарный стиль педагогического общения – демократическим отношениям между субъектами образовательного процесса, их диалогу и творческому сотрудничеству; пассивное усвоение материала – творческому восприятию культурного наследия [5, 12]. Гуманистический подход к личности предполагает переход к целостному пониманию человека как существа социального и духовного, осуществление развития личности в соответствии с собственными целями и стремлениями. Предметом изучения становятся ценностные ориентации, смыслы, самоотношение и самовосприятие. Гуманизация образования представляется как процесс, в котором особое место отводится формированию ценностно-смысловых образований личности и ее

духовно-культурному росту (И.А. Абакумова, А.Г. Асмолов, С.Л. Братченко, П.Н. Ермаков, Д.А. Леонтьев, Г.В. Строй, В.Т. Фоменко). Таким образом, в современной педагогической психологии и дидактике предлагается рассматривать обучение как перманентный процесс смыслообразования.

В настоящее время проблема смысла и смыслообразования достаточно широко представлена в научных исследованиях: А.Г. Асмолов («Смысловая педагогика»), И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко («Смысловая дидактика»), А.К. Белоусова («Организация совместной мыследеятельности школьников»), И.А. Васильев («Смысловая регуляция мыслительной деятельности»), П.Н. Ермаков («Смыслообразовательные стратегии подростков, разной познавательной направленности»), В.П. Зинченко («Живое знание»), В.В. Знаков («Операциональные смыслы как фактор избирательности и целенаправленности мыслительного поиска»), Е.В. Ключко («Инициация мыслительной деятельности»), Е.Ю. Патяева («Заданное, стихийное и самоопределяемое учение»), Э.Е. Телегин («Концепция регуляции и саморегуляции творческой мыслительной деятельности») и ряда других авторов.

Проблема смысла и смыслообразования тесно связана с процессом обучения, поскольку детство, подростковый возраст и юность – это наиболее сензитивные периоды развития человека. Переход из одной возрастной категории в другую обычно связан со сложными личностными переменами, сдвигами в структуре сознания, пересмотром смысложизненных целей, коррекцией жизненных планов. Период юности особенно можно охарактеризовать как период критического мышления, проверки устоявшихся норм и правил и активного исследования и создания нового. Именно в этот период происходит интенсивное смыслообразование, рождение новых смыслов и пересмотр старых; проверка уже устоявшейся системы ценностей; формирование новых точек зрения и подтверждение старых истин.

Одним из критериев гуманизации учебной деятельности можно считать степень удовлетворенности учебой, которая во многом зависит от соответствия предъявляемых к студенту требований и предоставленных ему возможностей, от реализации потребностей, связанных с этой деятельностью, а также от мотивов, побуждающих студентов к образовательной деятельности.

В структуре самосознания личности студента, как и у любого другого человека, существует определенный образ самого себя. В этом образе себя выделяют главные компоненты: когнитивный – образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т.п., и эмоциональный – самоотношение, самооценка и т.д. Иногда эти составляющие рассматривают как собственно самосознание и самоотношение, интегрируя

их в рамках Я-концепции, адекватное формирование которой является условием для оптимальной адаптации человека к социальному окружению [13]. Осознание себя, своих способностей, интересов, переживаний, возможностей играет важную роль в появлении смыслов-мотивов, смыслов-целей студента и позволяет активизировать потенциал способностей. В то же время важнейший вопрос о том, как человек формирует то или иное отношение к себе, на основе каких эталонов, суждений, умозаключений, образов, при всей громадной значимости и большом интересе к нему, остается все еще малоизученной проблемой.

Современные подходы говорят о большей эффективности образования при подходе к обучающемуся с точки зрения его смысложизненной концепции человека, т.е., его системы индивидуальных ценностей [1, 4].

Говоря о стратегии, обычно имеют в виду своеобразный мыслительный акт, «свернутую внутри» операцию возможного действия, построение в уме реальности возможного действия. Иногда речь идет о бессознательных механизмах возникающих действий. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой определяет стратегию как «вообще искусство планирования руководства, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах» [11]. Идея смысложизненной стратегии исторически связана с проблемой мотивации учения (А.К. Маркова и др., В.Э. Мильман, В.Ф. Моргун, Х. Хекхаузен), а также находит свое подтверждение и в исследованиях о соотношении типа ценностей личности и ее успешности, о своеобразном отношении к деятельности, к жизни и особенном мировосприятии [2, 6].

Смысложизненная стратегия представляет собой частный случай более глобального, интегрального образования – смысложизненной концепции личности. Можно сказать, что смысложизненная стратегия представляет собой динамическую проекцию смысложизненной концепции личности на конкретные условия ее повседневной жизни. Т.В. Столина дает следующее определение смысложизненной концепции – «это, индивидуальная обобщенная система взглядов на цели, процесс и результат своей жизни. В основе этой концепции лежат ценности и потребности, отношения и конструкты конкретной личности. Смысложизненная концепция начинает складываться к подростковому возрасту, может изменяться и трансформироваться на протяжении жизни человека, но на определенном этапе онтогенеза является достаточно устойчивой» [14]. Вопросы периодизации формирования смысловой сферы личности и становления ее смысложизненной концепции достаточно широко изучаются в современной науке (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, В.К. Вилюнас, И.В. Дубровина, Д.А. Леонтьев, А.М. Лобок, В.С. Мухина, В.И. Слободчиков, Е.В. Субботский и др.).

Следовательно, можно сказать, что смысложизненная концепция – это стержневая направленность личности, ее смысл жизни. Она содержит в себе те жизненные смысловые универсалии, те ценности, которые и составляют основу личности. Таким образом, смысловая сфера студентов характеризуется процессами формирования мировоззрения и активной воли, собственных смыслов и личных ценностей, становлением системы смысловой регуляции, характерной для зрелой автономной личности. Это означает, что к 18-19 годам личность выходит на уровень смысловой саморегуляции, основу которой составляет возможность охвата мира в целом в представлении человека; у нее появляется свое собственное, независимое мнение, стремление самостоятельно принимать жизненно-важные решения и нести ответственность за их осуществление; в ее сознании выкристаллизовываются и иерархизируются смыслонесущие ценности. Большинство исследователей говорят о том, что смысложизненная концепция не является чем-то навсегда застывшим, а изменяется в течение жизни. «Ее (личности) смысловое поле отнюдь не остается неизменным на протяжении ее жизни, а постоянно трансформируется тем или иным образом. ... Можно даже говорить об определенной мифологической динамике личности: об интенсивности развития ее смысловых ориентиров» [10]. И как наиболее интенсивный, сензитивный и значимый период для формирования глубинных личностных образований, в том числе и смысложизненной концепции, особенно выделяют подростковый и юношеский возраст. «В процессе психического развития происходит иерархизация мотивов, возникает рефлексия, складывается обобщенное отношение к жизни, расширяется ценностно-смысловое пространство личности, выстраивается единая жизненная линия и выявляются противоречия между нею и жизненными обстоятельствами, создается направленность на цели, связанные с отдаленным будущим» [3]. «Смысложизненная концепция в подростковом и юношеском возрасте переходит на новый этап своего развития и принимает более определенные и содержательно-направленные формы» [14]. «Вместе с тем, на данном возрастном этапе эти образования носят довольно гибкий и подвижный характер». «Именно в этот период наблюдается большая связь между типичной моделью поведения и смысложизненной концепцией личности» [14].

Продолжая мысль П.Н. Ермакова, И.В. Абакумовой и Е.М. Азарко, можно сказать, что смысловая сфера студента – это «сфера личностных смыслов, запускающая психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования. ... Каждый человек, как индивидуальность имеет свою неповторимую личностно-смысловую сферу, которая как “призма”, отсеивая, преломляет поступающие из реальности

сигналы, и как хрусталик глаза под воздействием светового пучка то расширяется, то сужается. Таким преломляющим эффектом личностно-смысловой сферы обладают установки и направленность личности, а эффект расширения-сужения взаимодействия личности с объективной действительностью обеспечивают смыслообразующие мотивы и эмоциональное отношение индивида» [4]. Данный подход объясняет, что каждый человек имеет свою особенную постоянно изменяющуюся и развивающуюся личностно-смысловую сферу, которая определяет большую склонность к той или иной познавательной направленности, что в свою очередь, определяет выработку особых смысловых стратегий в процессе познания. И именно образовательная деятельность оказывает огромное влияние на становление и развитие смысложизненной концепции личности, так как, с одной стороны, учебные заведения (школа, лицей, колледж, ВУЗ) являются одними из основных институтов социализации личности, общение с педагогами, сверстниками наполняет определенным смыслом жизнедеятельность обучающихся; с другой стороны, получаемые знания способствуют развитию и становлению личности, формированию субъективного мировоззрения.

Кроме того, образовательная деятельность является уникальной с той точки зрения, что в процессе ее осуществления возможно направленное смыслообразование [1]. А, следовательно, через образовательную деятельность можно влиять на формирование личности, ее образа мира, ее ценностей и мировоззрений, т.е. на формирование ее смысложизненной концепции. Учитывая, что «картина мира личности представляет собой сложную, многоуровневую субъективную модель жизненного мира как совокупности значимых для личности объектов и явлений; базисными образующими картины мира личности являются инвариантные смысловые образования как устойчивые системы личностных смыслов, содержательные модификации которых обусловлены особенностями индивидуального опыта личности» [7], можно сказать, что смысл для обучающегося ощущается как связь его индивидуального субъективного мира с объективным окружающим миром, благодаря которой вырабатывается отношение субъективного опыта студента к объектам действительности.

В.Э. Чудновский и Л.И. Сутормина отмечают, что «в соответствии с теорией деятельности А.Н. Леонтьева, смысложизненные ориентации (как цели) формируются на базе высших мотивов и, в свою очередь, порождают определенный способ действий и операций, направленных на достижение целей» [15]. Соответственно, рассматривая познавательную направленность в концепции смыслового подхода, можно проследить отличия, связанные с различными способами познания мира, внешнего-объективного

и внутреннего-субъективного. Эти различия выступают как особые установки, своеобразные потенции к определенному виду познавательной деятельности и проявляются у обучающихся в различных способах овладения знаниями, умениями и навыками. Поэтому разные виды познавательной направленности можно рассматривать как разные способы познания реальности, связанные с развитием определенного внутреннего образа мира.

В исследованиях И.В. Абакумовой, П.Н. Ермакова, Л.Ю. Крутелёвой [8] было показано, что юноши и девушки, выбирающие то или иное направление профессионального становления имеют сходные системы ценностей, которые отличаются от таковых у молодых людей другой профессиональной направленности и, как следствие, используют сходные смысловые стратегии в процессе познавательной деятельности. Таким образом, познавательная направленность личности, как проявление структуры и содержания ее смысловой концепции, влияет на выбор ее смысловых стратегий в процессе осуществления познавательной деятельности. В процессе обучения студенты разной познавательной направленности, в зависимости от мотивационных, ценностных и смысловых ориентаций, по-разному воспринимают и усваивают предлагаемый преподавателем учебный материал. Поэтому в процессе обучения необходимо учитывать особенности смысловых ориентаций, проявляющиеся в смысловых стратегиях, исходя из анализа тех личностных ценностей, которые преобладают у обучающихся, для подбора наиболее эффективной или изменения уже используемой методики обучения. Ведь от того, какие именно смысловые стратегии использует студент при изучении того или иного учебного предмета, является ли этот предмет значимым для него, т.е. входит ли он в его систему смысловых ценностей зависит эффективность образования в целом и усвоение данного предмета в частности.

Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что технология самой учебной деятельности должна быть переосмыслена исходя из механизмов смыслообразования, присущих данному процессу и с учетом тех смысловых стратегий, которые предпочитают данными конкретными студентами.

Перспектива дальнейшего исследования смысловых стратегий молодежи может быть представлена как проведение лонгитюдных исследований ценностей молодежи с целью изучения динамики изменения ее ценностных ориентаций, расширение выборки для более тщательного и глубокого изучения смысловых стратегий студентов с учетом их познавательной направленности, уточнение ведущих составляющих смысловых стратегий студентов, которые влияют на их успешность овладения изучаемыми предметами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-педагогический подход). – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2003. – 480 с.
2. Белоногова Е.В. Индивидуальные стратегии восприятия живописи / Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004, 18 с.
3. Вайзер Г.А. Смысл жизни и возраст // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни / Под ред. В.Э. Чудновского, А.А. Бодалева, Н.Л. Карповой. – М.: Психол. ин-т РАО, 1997. – С. 91-110.
4. Ермаков П.Н., Абакумова И.В., Азарко Е.М. Особенности личностно-смысловой сферы одаренных подростков // Научная мысль Кавказа. – Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ, 2003. – № 1. – С. 204 – 212.
5. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества учебного процесса в высшей школе (сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса). – Ростов-на-Дону: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003. – 312 с.
6. Каневская М.Е., Фирсова Л.М. Связь успешности художественного творчества с направленностью личности у детей // Вопр. психол. – 1990. – № 3. – С. 69-75.
7. Королева Н.Н. Смысловые образования в картине мира личности / Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998. – 16 с.
8. Крутелёва Л.Ю. Психологические особенности смысловых стратегий студентов разной познавательной направленности, изучающих ино-странный язык / Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2005. – 23 с.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
10. Лобок А.М. Антропология мифа. – Екатеринбург: Отд. образов. администр. Октябрьского р-на, 1997. – 668 с.
11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / российская АН; Российский фонд культуры; – 3-е изд., стереотипное – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.
12. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: в 2 т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.
13. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии. – СПб.: Речь, 2001. – 416 с.
14. Столина Т.В. Смысловая концепция и агрессивность учащихся-подростков / Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2002. – 20 с.
15. Чудносский В.Э., Сутормина Л.И. Опыт изучения педагогического конфликта как фактора становления смысловых ориентаций учителя // Психологическая наука и образование. – М.: Моск. городской психолого-педагог. ун-т, Психолог. инст-т РАО, 2003. – № 4. – С. 23-29.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ ПОСЛЕ ЗАВЕРШЕНИЯ ДЛИТЕЛЬНЫХ ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

Масаева З.В.

Возникшие военные действия в Чечне никого не оставили равнодушными. Начало военных действий в 1999 г. вызвало отток значительной части населения Чеченской Республики в безопасные для жизни места. Около 200 000 человек выехало в соседнюю Ингушетию.

Служба практической психологии образования Чеченской республики с 2002 года принимает активное участие в социально-психологической реабилитации населения после длительных военных действий.

Возникшие военные действия в Чечне привели к многочисленным социальным, экономическим, психологическим проблемам. Решить психологические проблемы, невозможно не решив экономические проблемы (потеря жилья и имущества, неустроенность и незащищенность) жителей Чеченской республики.

Ключевые слова: *Военные действия, социально-психологическая реабилитация, психическая травма, стресс, длительная чрезвычайная ситуация, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), тревожность, локальный военный конфликт.*

Возникшие военные действия в Чечне никого не оставили равнодушными. Эта война унесла много жизней. В результате боевых действий в Чечне значительное число детей и взрослых получили психическую травму, а их благополучие подверглось риску. Во время войны они становились не только свидетелем насилия, но и его активным участником; и то, и другое служило источником травматических переживаний.

Начало военных действий в 1999 г. вызвало отток значительной части населения Чеченской Республики в безопасные для жизни места. Около 200 000 человек выехало в соседнюю Ингушетию, где успешно были созданы палаточные лагеря временного проживания, наиболее крупными из которых были «Спутник» (10 тыс. человек) и «Барт» (6 тыс. человек). После обеспечения беженцев предметами первой необходимости, возникла потребность в оказании медицинской и социально-психологической помощи, в первую очередь наиболее уязвимым группам, к которым относятся дети и подростки.

В рамках международной гуманитарной организации «Врачи мира» в лагерях «Спутник» и «Барт» было создано два Центра медико-психологической реабилитации (ЦМПР), в которых бригады специалистов: психологи, психиатр, терапевт, педиатр, социальный работник оказывали помощь беженцам в период 2000-2004 гг.

Принцип реабилитации детей и подростков заключался в работе с постстрессовыми и другими формами расстройств непсихотического характера. Основными симптомами психотравматизма у детей и подростков являлись: навязчивые воспоминания о травме, кошмарные или пугающие сновидения, бессонница, замкнутость, подавленность, печаль, агрессивность, раздражительность, гиперактивность, частые головные боли, нарушения памяти и концентрации внимания, энурез, тики, различные фобии и пр.

Выявление пострадавших детей шло по нескольким направлениям. С момента организации лагерей психологи делали обходы по палаткам, где встречались с родителями и рассказывали о своей работе и основных симптомах психической травмы, после чего родители стали приводить детей в наш центр. Врач-педиатр на консультативном приеме выявлял детей с подозрениями на наличие непсихотических психических расстройств и направлял их в ЦМПР. С учителями школы был проведен семинар, для расширения их знаний о признаках постстрессовых расстройств, после которого они направляли детей с различными проблемами в наш ЦМПР.

Ведущими методами в работе стали эрго-терапия (терапия деятельностью), арттерапия и ролевые игры. Работа проводилась, как в открытых, так и в закрытых группах, ежедневно с двумя группами, одна до обеда, одна после обеда. Терапевтический сеанс

длится 2 часа, частотой 2 раза в неделю. Полный курс психологической реабилитации длится 2,5-3 месяца. По истечении этого срока, исходя из состояния, дети или выписывались из группы, или оставались для продолжения курса реабилитации, если их состояние значительно не улучшалось. Некоторые дети не могли интегрироваться в групповой процесс, участвовать в совместных играх и держались особняком от остальных членов группы. С такими детьми проводилась индивидуальная работа, итогом которой должна была стать успешная интеграция в групповой процесс.

Важное диагностическое значение имела арт-терапия: рисунки, игры, лейка, конструирование. Рисунки и игры в начале групповой работы носили, в основном, деструктивный характер, как по сюжету, так и выбираемой цветовой гамме.

Спонтанные детские игры часто отражали внутреннее состояние детей, их актуальные переживания и были связаны с пережитыми психическими травмами, как прежними, так и настоящими, полученными уже в лагере беженцев. Включение психолога в игровой процесс позволяло контролировать ход игры и завершать ее с положительным исходом, позволяя детям формировать новые стратегии поведения.

Всего за указанный период было охвачено около 2000 тыс. детей и подростков. В результате проведенной работы большинство детей, прошедших через реабилитационный процесс в ЦМПР, смогли успешно адаптироваться к экстремальным условиям проживания в палаточных лагерях беженцев и включиться в деятельность, присущую их возрастному периоду [3].

Пятнадцатилетние условия социально-информационного стрессирования населения Чеченской Республики и, прежде всего, детей и подростков привели к формированию дисгармонической личностной структуры, которая обуславливает появление и укрепление в сознании и самосознании социально-психологических ценностей, установок весьма далеких от гуманистических принципов межчеловеческих и межэтнических взаимоотношений. Постоянная тревога ожидания опасности сформировала психическую готовность детей к возникновению массовых психогенных реакций.

Самая большая угроза жизни наблюдается на территории Чеченской республики, особенно, это касается детей:

- мины;
- террористические акты;
- немотивированные артиллерийские обстрелы;
- беспризорщина.

Кроме этого существуют неблагоприятные социально-экономические факторы, которые и способствуют психоэмоциональному дистрессу взрослых:

- массовая безработица;
- плохое питание;
- плохая экология;
- неудовлетворительное медицинское обслуживание;
- разрушенное жилье [2].

В Чеченской Республике одним из факторов, детерминирующих социально-психологическую напряженность, является массовая и хроническая безработица, как следствие полного разрушения экономики и социальной сферы в ходе государственного переворота в 1991 году, а также в ходе двух жестоких войн с их тяжелыми последствиями и травмами.

В настоящее время число безработных в Чеченской Республике в 2,5 раза превышает общее число работающих. В силу этого бедность и нищета более 80 % населения – социально-экономическая ситуация, фактически не изменяющаяся в течение 15 лет. Падение доходов, резкое снижение уровня жизни, отсутствие личной безопасности, социальное неравенство, криминальные явления, страх перед будущим, конфликты на работе, семейные неурядицы, отсутствие средств для лечения членов семьи ввергают людей в стрессовые состояния, порою завершающиеся летальными исходами.

В Чеченской Республике, где все население подвержено социально-психологическому стрессу, четко фиксируется прямая зависимость между стрессом и смертью. Люди, находившиеся под артиллерийскими и ракетно-бомбовыми ударами, подвергавшиеся насилию в ходе военных операций и зачисток, потерявшие родных, близких, вынесшие пытки в фильтрационных лагерях, лишившиеся жилья, имущества, ценностей культуры, объективно относятся к социопатам, а потому и нуждаются в широкой социальной терапии, то есть в улучшении материального положения, социальной, медико-психологической реабилитации. Тщательное изучение этих явлений, выработка реабилитационных мер и их реализация эта задача научной и государственной важности. Ее решение во многом сопряжено и с широкой подготовкой кадров по социальной работе по таким специальностям как социальная психология, социальная педагогика, социальная медицина, конфликтология и т.д.

Реабилитационными мерами охвачен небольшой процент населения, прошедший за пределами республики курортное лечение. Между тем все население республики должно пройти различные формы социальной реабилитации как за ее пределами, так и внутри. В республике нужно создавать распространенную сеть социальной реабилитации населения, оснащенную современным оборудованием, укомплектованную квалифицированными кадрами, освоившими новые методики.

Последствия неблагоприятных экологических воздействий также прослеживаются на уровнях индивидуального и популяционного здоровья, что предполагает значительное улучшение общей экологической ситуации в республике, осуществление соответствующих мер. В этой связи очевидна необходимость создания программы экологического оздоровления природы и человека.

Рост заболеваемости особенно наблюдался в 2004 году. Это год наиболее интенсивного возвращения, перемещенного за пределы республики населения Чечни, расселения их в пункты временного размещения (ПВР). К этому же году стали функционировать практически все лечебно-профилактические учреждения, что повысило уровень медицинской помощи населению.

Заболеваемость, в том числе и психические расстройства и болезни нервной системы, значительно преобладали в районах, где были интенсивные военные действия, и, соответственно, было больше негативных последствий локального военного конфликта. Например, показатели заболеваемости городского населения (г. Грозный), где разрушена вся инфраструктура были значительно выше, чем в сельских районах, особенно по сравнению с «мирными» районами, где не было боевых действий.

Частота распространенности психических расстройств среди населения Чеченской республики в два раза превышает показатели среди населения других российских территорий.

Обследование показало, что 70 % обследованных подверглись воздействию одного или нескольких сильных психотравмирующих событий, в результате у 35 % сформировалось посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), а это уже серьезное психическое нарушение здоровья [2].

Дети, пережившие ужасные последствия войн, ставшие свидетелями убийств и разрушений, долго страдают от болезненной реакции на травматическое событие.

Эта реакция есть посттравматическая стрессовое расстройство (ПТСР). ПТСР представляет собой комплекс реакций человека на травму, где травма у большинства вызывает страх, ужас, беспомощность.

Симптомы травмы могут появиться сразу после события или могут возникнуть спустя много лет после окончания военных действий.

Дети, пережившие травматическое событие, страдают впоследствии от ночных кошмаров, различного рода страхов. Последствиями таких страхов могут быть агрессивное поведение или, напротив, заторможенность, замкнутость, отсутствие эмоций, потеря интереса к чему-либо, социальной изоляцией, утратой концентрации внимания, также характерны энурез, проблемы со сном.

Исследования по выявлению уровня тревожности по Спилбергеру проводились со 100 учащимися из Старосунженской СШ № 1, Чеченской Республики от 8 до 14 лет. Результаты теста показали, что самая высокая тревожность наблюдается у детей, ставших свидетелями травматического события – 43 %, средний уровень тревожности у детей, «унаследовавших травматический опыт косвенно» – 32 %, уровень тревожности в норме у 25 % [4].

Локальные военные конфликты не только разрушают экономику и социальную инфраструктуру, но и приводят к негативным последствиям в духовно-нравственной сфере, в состоянии здоровья населения. Чаще всего страдает нервно-психическое здоровье людей.

Искаженное восприятие текущей ситуации, явилось индикатором психологических проблем у детей, вызвавших глубокие эмоциональные и поведенческие расстройства, такие как депрессия, подавленность, сильное ощущение незащищенности, недостаточная уверенность в себе, неспособность сконцентрироваться на чем-либо, чрезвычайная забывчивость, потеря интереса к удовольствиям, расстройства сна, потеря аппетита, энурез, недоверие.

В этих условиях потребовался поиск новых организационных подходов, которые делали бы возможным оказание квалифицированной психологической помощи большому числу пострадавших, с учетом недостаточного числа специалистов в области психического здоровья на территории Чеченской республики.

Последние годы возрождения Чеченской Республики были ориентированы на восстановление и развитие системы образования, которая доказала, что способна продуктивно участвовать в решении задач восстановления мирной жизни являясь мощным фактором консолидации народа. Чеченская республика продемонстрировала новую ответственную функцию, появившуюся у учителя и у всего образования. Это функция сохранения мира на земле.

Укрепление социального и душевного здоровья, обеспечение гармоничного формирования личности детей и подростков важнейшая социальная задача цивилизованного общества.

Социальное благополучие (как в смысле материально-бытовых условий, так и в смысле экологии души), искажая основные человеческие потребности (физиологические, социальные, нравственные, познавательные, эстетические), может явиться серьезным болезнетворным психотравмирующим фактором.

Организация службы практической психологии в системе образования сегодня оказывается одной из наиболее мощных современных технологий; целый комплекс острых проблем не может быть

решен без привлечения социальных образовательных средств.

Становление службы практической психологии образование Чеченской республики началось с 2002 года, точнее с сентября 2002/03 учебного года в штатные расписания образовательных учреждений были введены единицы педагога-психолога и 30-40 учителей начали свою работу [1].

Это сопровождалось и сопровождается с определенными трудностями, прежде всего отсутствием профессиональных кадров, отсутствием технического и методического оснащения психологических кабинетов в образовательных учреждениях.

Сегодня в образовательных учреждениях республики (школах, детских садах, учреждениях дополнительного образования, профтехучилищах) работают более 450 педагогов-психологов. Из них по итогам мониторинга службы практической психологии, проведенном в конце мая 2008 г. (охвачено 211 человек), имеют профессиональное образование педагога-психолога: 1-ое высшее – 47 человек; 2-ое высшее – 17 человек; н/высшее – 23 человека; н/высшее (второе) – 19 человек, т.е., 106 человек имеют высшее профессиональное образование или учатся в вузах по специальности «Психология», имеют дипломы о курсовой переподготовки – 105 педагогов-психологов.

Это говорит об изменении состава педагогов-психологов в пользу качества. В районных отделах образования есть специалисты, курирующие службу практической психологии. Содержание работы школьного психолога, наряду с основными требованиями его должностным обязанностям, должна содержать реабилитационную деятельность, что особенно важно в Чеченской республике.

Приоритетными направлениями в своей работе педагоги-психологи выделяют следующие.

1. Психологическая подготовка к сдаче ЕГЭ.

2. Работа:

- с детьми-сиротами,
- с одаренными детьми.

3. Психологическое сопровождение профильного и предпрофильного обучения.

4. Психогическая адаптация детей на разных этапах образования.

5. Психологическое сопровождение учебного процесса.

6. Профилактика эмоционального выгорания педагогов.

Все эти вопросы рассматриваются и обсуждаются на методических объединениях.

Во всех районах работают методические объединения психологов. Министерство образования и науки никогда не отказывается от протянутой дружеской руки и сотрудничества. Начиная с марта 2006 года

Министерство образования и науки в сотрудничестве с другими ведомствами при финансовой поддержке ЮНИСЕФ занимается разработкой и реализацией Республиканской комплексной программы социально-психологической реабилитации детей и их семей в ЧР на 2008-2012 годы. В рамках этой программы ЮНИСЕФ совместно с Правительством ЧР создает условия для создания эффективной системы поддержки детского населения через организацию двухступенчатой модели:

Первая ступень – уровень школьных психологов, которые выявляют детей с различными проблемами и направляют их в реабилитационные центры или кабинеты;

Вторая ступень – реабилитационные центры или кабинеты, в которых работают клинические психологи, оказывающие специализированную помощь.

Задачи данной программы - повышение квалификации школьных и реабилитационных психологов, методическое оснащение их кабинетов и создание взаимосвязи между деятельностью школьных и реабилитационных психологов.

Благодаря финансовой поддержке ЮНИСЕФ отремонтированы и оснащены 27 психологических кабинетов методическим и техническим оборудованием практически во всех районах.

ГУ «Медико-социально-реабилитационный центр для детей с ограниченными возможностями» рассчитан на 90 мест и функционирует с 2003 г. в г. Аргун.

В рамках выполнения своих обязанностей психологи Центра опираются на ряд ключевых моментов в проведении психологической коррекции пациентов: создание безопасной среды, установление доверительных взаимоотношений, оценка потребности и нужд ребенка или подростка, установление контактов с родителями или опекунами.

Для выполнения терапевтических сессий комплектуются группы по возрастным критериям; младшая, средняя и старшая группа. Методом наблюдения, в групповом процессе психолог анализирует поведение ребенка для более глубокого понимания его проблем. Если у детей выявляются соматические симптомы, то привлекаются медицинские работники, тем самым, реализуя комплексный подход в реабилитационном процессе.

Основной принцип тренинга - каждый постигает новое только путем собственных активных усилий. Задача ведущего создать условия, в которых это может получиться. Задача каждого участника - быть активным и в процессе групповых занятий, и в самостоятельной работе.

Каждое занятие включает в себя следующие элементы:

- 1) краткое теоретическое вступление;

- 2) выявление привычных для участников способов межличностного взаимодействия;
- 3) инструктирование по поводу иных возможностей и способов взаимодействия;
- 4) экспериментирование с новыми способами взаимодействия в дискуссиях, ролевых играх и психогимнастических упражнениях.

Результатом каждого практического занятия должна стать лабораторная работа, позволяющая оценивать уровень осознания и понимания материала, обсуждаемого в аудитории.

По времени работа в группе занимает 1-1,5 часа. Если количество участников группы слишком большое, то группа делится на подгруппы по 6-8 человек. Основные методики, используемые психологом: групповая и индивидуальная работа, музыкотерапия, релаксационный тренинг, арттерапия. Также, среди подростков, проводится профилактика употребления психоактивных веществ и пропаганда здорового образа жизни.

Психолог регистрирует в картах наблюдения выявленные симптомы в начале терапевтического процесса, в середине и после окончания курса терапии. Ретроспективный анализ проведенного курса реабилитации показал, что у 60 % детей наблюдалось значительное улучшение, у 30 % – незначительные улучшения, и состояние не изменилось у 10 % детей.

Важно отметить, что если ребенок или подросток, прошедший полный курс реабилитации, возвращаясь домой, снова попадает в травматическую среду, то его состояние требует повторного курса реабилитации.

40 педагогов-психологов из разных районов республики повышают свою квалификацию, принимая участие в семинарах-тренингах по теме «Социально-психологическое консультирование в школе», проводимых высоко квалифицированными специалистами института психотерапии и консультирования «Гармония» г. Санкт-Петербурга.

В Ростовской области в июле 2006 года состоялась миротворческая конференция учителей Чечни и Ростовской области. В Новочеркасске Ростовской области прошла конференция «К общему будущему через диалог, культуру мира и ненасилия». Конференция стала итоговым мероприятием проекта «От реабилитации к миротворчеству», осуществляемого Региональной общественной организацией Союз «Женщины Дона» при поддержке программы Matra/KAR Посольства Королевства Нидерландов, Института Мира США, Министерств образования Ростовской области и Чеченской республики.

В работе конференции приняли участие 120 работников образования из Чеченской республики, Северной Осетии и Ростовской области. В ходе

конференции был обобщен опыт практической деятельности работников образования и гражданских организаций Северокавказского региона по формированию культуры мира и ненасилия. В течение года 36 учителей из Чечни, включенных в проект «От реабилитации к миротворчеству», смогли приезжать в Новочеркасск, где проходили психологическую реабилитацию, а также получали знания и навыки добровольных помощников психологов, с тем, чтобы помогать психологической реабилитации детей из Чечни. Кроме того, чеченские и новочеркасские учителя принимали участие в «круглых столах». Итогом такого диалога стали многочисленные предложения по воспитанию межнациональной и межконфессиональной толерантности, культуры мира и ненасилия в школьной среде у учеников из Чечни и Новочеркасска.

В школах Чеченской республики разрабатывается и реализуется программа психологического сопровождения предпрофильной подготовки учащихся 8-9 классов и профильной подготовки 10-11 классов. Цель программы состояла в следующем: помочь учащимся в выборе будущей профессии и профиля обучения. С различными вопросами психологи выступают на родительских собраниях, методических объединениях классных руководителей, учителей-предметников. Например: «Особенности переходного периода учащихся 5 классов», «Укрепление и сохранение психологического здоровья учащихся» и т.д.

Проводятся групповые занятия с детьми по следующим темам.

- Конфликты в детской среде;
- Я среди других;
- Мой класс и его проблемы;
- Побеждаем все проблемы;
- Быть уверенным - это здорово.

Тренинги по темам:

- преодоления конфликтов;
- повышения самооценки;
- коррекции эмоциональной сферы;
- личностного роста и т.д.

20 мая 2008 года состоялась презентация первого в системе образования «Психолого-педагогического и медико-социального реабилитационного центра» в г. Грозном, открытие которого стало благодаря совместному проекту ЮНЕСКО и Российской Федерации «Содействие в восстановлении и развитии системы образования Чеченской Республики», который претворяется в жизнь при финансовой поддержке ряда государств Европы и Востока.

Служба практической психологии образования может стать активным помощником семье, образовательному учреждению в формировании и педагогической поддержке развивающейся личности ребенка.

С 2007 года проводятся конференции для психологов в Грозном. 27-28 апреля 2007 года в г. Грозном

прошла региональная научно-практическая конференция Южного Федерального округа «Психическое здоровье населения в условиях длительной чрезвычайной ситуации» при содействии Чеченского государственного университета, Министерства здравоохранения Чеченской республики, Детского Фонда ООН (ЮНИСЕФ) и Всемирной организации здравоохранения ВОЗ. В 2008 году прошла республиканская научно-практическая конференция «Организация комплексной психосоциальной помощи детям и подросткам в Чеченской республике: опыт взаимодействия» при содействии Детского фонда ЮНИСЕФ, Центра «Серло», Министерства образования и науки, Министерства здравоохранения, Министерства труда, занятости и социального развития. Эта конференция была посвящена организации психолого-педагогической и медико-социальной помощи ребенку и семье. В 2009 году планируется конференция регионального масштаба.

Серьезное влияние на сокращение подросткового периода в Чеченской Республике оказала военная ситуация 1994-2000 годов. Вчерашние дети были вынуждены быстро повзрослеть и раньше включиться в самостоятельную деятельность. Однако следует учитывать то, что требования общества к детям и взрослым отличаются радикально. Детский возраст рассматривается как игровой и свободный от ответственности. От взрослых же, наоборот, ждут высокой личной ответственности. От ребенка требуют послушания, повиновения, от взрослых - самостоятельности и инициативы (И. Кон). Словом, переход из детского состояния во взрослое сопровождается наличием резких контрастов, что вызывает естественные трудности переходного периода, которые еще более усугубляются наличием внешней конфликтной ситуации, обусловленной военными действиями и их последствиями[5].

В целом, население Чеченской республики находится в состоянии устойчивой экономической и психологической депрессии. Как малоэффективные и даже неудовлетворительные следует рассматривать осуществляемые меры по социально-экономической реабилитации граждан Чеченской Республики, которая предполагает интенсивное создание рабочих мест посредством государственной поддержки малого и среднего бизнеса, привлечения отечественных и зарубежных инвестиций. Меры по осуществлению занятости населения, созданию рабочих мест как ключевой задачи социальной политики требуют качественно новых подходов, новой стратегии, без которой население республики обречено на сохранение длительного стрессового состояния.

Указанное социальное неблагополучие в комплексе с отсутствием чувства безопасности и уверенности в лучшем будущем и создает благоприятную

почву, на которой и развиваются различные психические травмы.

Чрезвычайные ситуации в Чечне, такие, как смерть, увечье, травмы и ранения, убийства, похищение людей и внесудебные казни, потеря жилища и имущества, неустроенность и незащищенность и являются психическими травмами, ведущими к многочисленным психическим и соматическим заболеваниям.

Таким образом, детям, оказавшимся в длительной чрезвычайной ситуации, необходимо пройти комплексную социально-психологическую реабилитацию, для обеспечения их гармоничного развития. Социально-психологическая реабилитация в Чечне должна иметь гибкий индивидуальный подход с учетом негативных последствий длительной чрезвычайной ситуации, сложившейся в Чеченской республике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асхабова Р.Н. О службе практической психологии образования Чеченской республики. // Республиканская научно-практическая конференция «Организация комплексной психосоциальной помощи детям и подросткам в Чеченской республике: опыт взаимодействия»: Материалы конференции. – 20-21 июня 2008. – Грозный, С. 32-37.
2. Габарова Л.Х. Влияние обстановки на психическое здоровье детей. // Вестник Чеченского института повышения квалификации работников образования: Выпуск 2 (9). – Грозный, 2005. – С. 62-63.
3. Килаев И.Ю., Идрисов К.А. Медико-психологическая реабилитация детей и подростков в лагерях беженцев. // Региональная научно-практическая конференция Южного федерального округа «Психическое здоровье населения в условиях длительной чрезвычайной ситуации»: Материалы конференции. – 27-28 апреля 2007. – Грозный, С. 100-101.
4. Садыкова М.З. Проблемы психологической помощи детям - жертвам травматических событий. // Региональная научно-практическая конференция Южного федерального округа «Психическое здоровье населения в условиях длительной чрезвычайной ситуации»: Материалы конференции. – 27-28 апреля 2007. – Грозный, С. 133.
5. Сердюкова Е.Ф. Актуализация знаний подростка о собственной индивидуальности и ее проявлениях в условиях чрезвычайной ситуации. // Региональная научно-практическая конференция Южного федерального округа «Психическое здоровье населения в условиях длительной чрезвычайной ситуации»: Материалы конференции. – 27-28 апреля 2007. – Грозный, С. 137.

Ниманихина О.И.

СПЕЦИФИКА ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ВОСПИТЫВАЮЩИХ ВЗРОСЛЫХ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В изучении психологического здоровья старших дошкольников исследователи традиционно занижали влияние на развитие личности педагогов. Новые исследования доказывают, что влияние это колоссально. Педагоги зачастую транслируют свои индивидуальные качества личности на личность ребёнка. Корректировать межличностные взаимодействия позволяет комплексная программа, направленная на развитие психологического здоровья всех субъектов образовательного процесса, что повышает показатели психологического здоровья детей.

Ключевые слова: *воспитывающие взрослые, психологическое здоровье старших дошкольников; безличностное взаимодействие; педагогическое общение; социокультурная адаптация; психологическая коррекция; профессиональное здоровье педагогов; комплексная программа развития психологического здоровья.*

В настоящее время в традиционных психолого-педагогических разработках объектом исследования в основном является ребёнок. Воспитывающий взрослый занимает при этом «привилегированное» положение субъекта воспитания или исследования. Между тем, «проблемное поле дошкольного образования (и не только дошкольного) правомерно представить в виде эллипса, имеющего два равноценных фокуса: ребёнок и взрослый. Равнозначны поэтому и стратегии психолого-педагогических исследований ребёнка и взрослого в образовательном процессе» [1, с. 13]. И если мы говорим о развивающем, субъектно - и личностно-ориентированном воспитании, то необходимо разобраться в том, как, какими способами взаимодействие взрослого и ребёнка может стать развивающим, работающим на развитие самосознания, Я-концепции.

По данным зарубежных авторов Д. Винникотта, М. Малера и А. Фрейда, при хорошем материнском уходе осознание ребёнком своей отделенности от матери возникает к концу первого года жизни [2]. Согласно исследованиям данных авторов, появление самосознания связано у ребёнка с появлением у него способности встать на место другого, усвоить иную перспективу в восприятии и оценке собственных свойств. Возникновение самосознания связывается также с выражением в отчетливой форме эмоционального отношения (желаний, чувств) к окружающему. Л.С. Выготский полагал, что структура общественных связей и отношений может, выступать источником и

моделью структуры и связей сознания [4]. Он подчеркивал, что даже при превращении в психические процессы, высшие психические функции сохраняют свою социальную природу – «человек и наедине с собой сохраняет функции общения». Следует отметить, что в содержание данного понятия входят указания на непосредственный, нецеленаправленный, симметричный характер общения, на лежащие в его основе субъект-субъектные отношения. Активная роль и взрослого, и ребенка в процессе усвоения последним общественно-исторического опыта человечества подчеркивалась Л.С. Выготским при изучении им процессов «развития значений», которое в работах Л.С. Выготского представлено как продукт активного отношения ребенка к действительности, активная роль взрослого заключается в определении направления этого развития через конечный результат. Идея «развития значений» воплотилась у Л.С. Выготского и в концепции «зоны ближайшего развития», согласно которой ребенок и взрослый рассматриваются как субъекты взаимодействия, а сам процесс этого взаимодействия - как субъект-субъектное общение, сотрудничество. В рамках диссертационного исследования для нас важно рассматривать не просто взаимодействие, а взаимодействие педагогическое, которое как категория относится к числу междисциплинарных, и рассматривается в психологии как взаимодействие межличностное [4]. Следовательно, в фокус исследования должны попадать личность, как ребёнка, так и взрослого.

Категория «межличностное взаимодействие» употребляется в двух значениях. В широком смысле – это случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух или более человек, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. В узком смысле межличностное взаимодействие – это система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической взаимной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных [2]. Важнейшей стороной именно педагогического взаимодействия педагога и ребенка является возможность транслирования субъектных параметров его участниками, каждый из которых производит реальные преобразования не только в перцептивной, познавательной, эмоционально-волевой, но и в личностной сфере друг друга. Эти преобразования могут быть как преднамеренными, так и непреднамеренными, осознаваемыми и неосознаваемыми, специфическими и неспецифическими. В процессе педагогического взаимодействия рождаются и развиваются основные личностные феномены: персонализация, событийная общность, референтность, субъектность, личностные смыслы, самосознание, модели жизнедеятельности, концепция «Я». Названные показатели являются показателями социализации или становления личности, которые не могут возникнуть иначе, как в процессе педагогического взаимодействия, совместного бытия, совместной деятельности и общения педагога и детей.

Педагогическое общение – многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и детьми, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности [6]. А.В. Петровский определяет это общение как общение первого рода. Посредством предмета, созданного в процессе совместной деятельности, человек «транслирует» свою индивидуальность, стремясь продолжить себя в других. В этом смысле совместная деятельность, одной из сторон которой было общение первого рода, является теперь средством, обеспечивающим полноценное общение, выступающее в форме персонализации, или общение второго рода. Характер общения педагога с детьми обусловлен, прежде всего, его профессиональной подготовленностью (знания, умения, навыки по предметным дисциплинам, а также по педагогике, методике и психологии), научным потенциалом и профессиональными устремлениями и идеалами. В этом ракурсе воспринимаются и качества его личности. Однако кроме знаний в процессе общения педагог

проявляет своё отношение к миру, людям, профессии. В этом смысле процесс гуманизации педагогического общения тесно связан с гуманитарной культурой педагога, которая позволяет не просто угадывать (на уровне интуиции) нравственно-психологические состояния детей, а изучать и действительно понимать их. Не меньшую значимость имеет развитие способности педагога отразиться свою позицию как участника общения, при этом важно то обстоятельство, что познание другого человека усиливает интерес к нему, создаёт предпосылки для его преобразования. Экспериментальные исследования показывают, что взрослый со всеми своими особенностями, в том числе и индивидуально-психологическими чертами, - образец для детей в равной степени во всех своих существенных и несущественных проявлениях. Л.С. Выготским доказано, что развитие личности ребёнка в значительной степени определяется общением ребёнка-дошкольника с воспитателем группы детского сада. Стиль общения воспитателя с детьми, его ценностные ориентации находят отражение в ценностных ориентациях детей [4]. А.Н. Леонтьев также включает воспитателя детского сада в малый, интимный круг общения дошкольника [5].

Как видим, на всех этапах развития личности ребёнка окружающие его воспитывающие взрослые являются значимой фигурой самого процесса развития, и от них во многом зависит, каким путём идёт это развитие, создаются ли условия, его стимулирующие, или ребёнок вынужден развиваться в «растительных» условиях. Анна Фрейд отмечала, что объективная опасность и депривация побуждают человека к интеллектуальным подвигам и изобретательным попыткам разрешить свои трудности, тогда как объективная безопасность и изобилие делают его довольно глупым. Ребёнок незрел до тех пор, пока его инстинктивные желания и их осуществление разделены между ним и его окружением так, что желания остаются на стороне ребёнка, а решения об их удовлетворении - на стороне внешнего мира. Шансы ребёнка стать здоровым, независимым и ответственным во многом зависят от того, насколько его собственное «Я» способно справиться с внешним и внутренним дискомфортом, то есть защитить себя и быть способным самостоятельно принимать решения [7].

В младшем возрасте ребёнок стремится во всём убедиться на собственном опыте; эту возможность ему даёт воспитание через подражание. Если же слишком рано перейти к авторитарному воспитанию, то ребёнок лишается возможности прожить всё самому. Результатом излишней опеки и авторитарных методов воспитания может стать определённый автоматизм в поведенческих установках ребёнка. Более того, в течение всей своей жизни ребёнок

будет действовать по готовым, установленным другими людьми принципам, а это чревато формированием личности-манипулятора или личности, подверженной манипулированию. Опасность руководства со стороны других состоит в том, что манипуляция как в форме угождения другим, так и в форме обеспечения постоянного эмоционального принятия другого становится для личности первичным методом отношения.

Другим итогом воспитательного процесса, построенного на авторитарных приемах, является формирование внутренне направляемой личности «со встроенным в раннем периоде жизни психическим компасом – гироскопом, который был установлен и запущен родительским влиянием. Позднее этот гироскоп претерпевает влияния со стороны других авторитетных фигур. Внутренне направляемый человек проходит через жизнь независимо с внешней точки зрения, однако, всё ещё подчиняясь этому внутреннему направлению. Опасность избытка внутреннего руководства состоит в том, что индивид может стать нечувствительным к правам и чувствам других и может почувствовать, что может манипулировать ими авторитетно по причине своего собственного внутреннего чувства «правоты»». Тогда как «самоактуализирующаяся личность имеет тенденцию быть менее зависимой как в крайностях внутреннего руководства, так и в крайности руководства со стороны других [4].

В качестве критериев оценки психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста, мы выделили такие развивающиеся в дошкольном возрасте качества и характеристики личности ребёнка, как:

- положительная самооценка;
- наполненность психических образов;
- высокие показатели мыслительной деятельности и развитое воображение;
- эмоциональная устойчивость (нормативная тревожность, способность к эмоциональной децентрации);
- способность к саморегуляции и самоконтролю;
- активность;
- позитивно окрашенный образ «Я» ребёнка, удовлетворённость своим социальным статусом;
- удовлетворённость общением, умение налаживать социальные контакты со сверстниками и окружающими.

Повышенная ранимость детей при воздействии средовых влияний значительно повышает опасность появления у них нервно-психических расстройств. В последние годы признаётся необходимым переместить фокус научных исследований от изучения факторов, повышающих уязвимость ребёнка к психическим расстройствам, к изучению тех факторов,

которые защищают его от действий стресса, от изучения вредных влияний, от изучения неудачных мер воздействия – к изучению воздействий, которые позволили бы предупреждать психические нарушения.

Социальные кризисы формируют кризисы механизмов социокультурной адаптации и деформируют модели социального функционирования личности, в том числе механизм и содержание процесса передачи этнокультурной информации между поколениями. Современная ситуация труднопредсказуемых социально-экономических изменений, повышения стрессогенности, роста дезадаптированности взрослых, является провокативной в аспекте возможности возникновения нарушений психологического здоровья детей.

Проблематика включения дошкольников в систему психологической коррекции, поддержки саморазвития личности в столь юном возрасте, почти не рассматривается отечественными исследователями. В специальной литературе нет четко выделенных проблем, связанных с обеспечением психологического здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения. Инновационные идеи в области дошкольного образования пока не привели к созданию единой теории педагогического взаимодействия и концепции обеспечения психологического здоровья в целом.

Современная система дошкольного воспитания активно развивает новый тип отношения к самому дошкольному детству как этапу развития личности человека, признавая его как безусловную ценность в противовес точке зрения на детство как этап «подготовки к жизни». С этих позиций признаётся необходимость обеспечения развивающейся личности условий для сохранения её здоровья: физического, психологического и социального.

Наиболее отвечающей задачам обеспечения психологического здоровья старших дошкольников мы считаем организацию деятельности ДОУ как системы профессиональной деятельности воспитывающих взрослых, направленную на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития.

Спецификой системы взаимоотношений в дошкольном учреждении является теснота контактов, долговременность пребывания ребёнка в условиях ДОУ, тесные контакты ребёнка не только с педагогами, но и с коллективом воспитывающих взрослых (персонал ДОУ, специалисты, педагоги дополнительного образования). Кроме того, необходимо рассматривать вопросы обеспечения психологического здоровья старших дошкольников и в аспекте

детско-родительских взаимоотношений, столь важных в становлении личности ребёнка вообще, и на этапе дошкольного детства в особенности.

Специально организованная деятельность в дошкольном учреждении действительно может быть одним из значимых факторов сохранения и развития психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста. Специфика возрастного развития детей старшего дошкольного возраста требует особого алгоритма, связывающего показатели психологического здоровья детей как со стадиями возрастного развития личности ребёнка, так и с влиянием показателей психологического здоровья воспитывающих взрослых. Модель воспитательного процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения, имеющая целью позитивную динамику показателей психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста, должна строиться с учётом специфики возрастнопсихологического развития старших дошкольников и охватывать в качестве субъектов детей и воспитывающих взрослых.

В качестве механизмов обеспечения психологического здоровья старших дошкольников мы можем определить: транслирование моделей поведения и ценностных ориентаций в процессе общения; эмоциональное насыщение процесса взаимодействия детей и воспитывающих взрослых в условиях ДОУ; содействие развитию самооценки детей, снижению тревожности через развитие оптимальной психологической атмосферы в ДОУ; содействие развитию возрастнопсихологических новообразований детей старшего дошкольного возраста в соответствии с их индивидуальными особенностями.

Важным с точки зрения комплексной программы психологического сопровождения развития личности ребёнка, развития психологического здоровья старшего дошкольника, являются мероприятия направленные на развитие личностных качеств и новообразований, соответствующих возрасту, гармонично сосуществующих и способствующих дальнейшему развитию личности, как субъекта жизнедеятельности и жизнестворчества.

При разработке программы комплексной программы, представляется необходимым отойти от образа «априори» психологически здорового педагога, родителя, воспитывающего взрослого, т.к. социокультурные реалии жизни современного российского общества свидетельствуют о росте общей невротизации населения, психологической неготовности к быстрым социально-экономическим и культуральным изменениям и потрясениям, шокowym состояниям личности, что зачастую провоцирует снижение уровня психологического

здоровья взрослых. А в аспекте рассмотрения психологического здоровья педагогов в качестве воспитывающих взрослых этот контекст дополняется особой стрессогенностью самой педагогической профессии, подкрепляемой недостаточностью материального обеспечения педагогических кадров и общим состоянием неуверенности в завтрашнем дне.

Следовательно, при разработке комплексной программы было предусмотрено включение нескольких модулей, охватывающих не только детский контингент, но и контингент воспитывающих взрослых (педагогов, персонала, родителей). Анализ уже имеющихся программ психологического сопровождения показал, что их особенностью является направленность на контингент воспитанников без учёта взаимовлияний особенностей личностного развития детей, воспитывающих взрослых и родителей. Тем самым, на наш взгляд, нарушается сама логика личностного развития в дошкольном возрасте, наиболее подверженном такого рода взаимовлияниям. Таким образом, ребёнку заведомо отводится роль подлежащего коррекции «элемента» системы воспитания. Это отношение можно обозначить как взрослый в «плюсе», ребёнок в «минусе». В качестве особенности, присущей детям дошкольного возраста, признана внушаемость детей, ведущая роль взрослого в процессе развития. При этом ребёнок во многом является неким отражением отношения взрослого к нему и окружающему.

В комплексной программе, предлагаемой и опробованной в ходе нашего исследования, мы предприняли попытку предусмотреть и проанализировать возможное деструктивное влияние родителей (психологические деструкции) и педагогов, осуществляемое по механизму трансляции негативных черт и по механизму влияния патологизированного отношения к ребёнку в процессе взаимоотношений с ним. Ведь признавая за родителями и воспитывающими взрослыми роли «заведомо положительного авторитета» и «заведомо фасилитатора», не видя за воспитательной или родительской функцией саму личность воспитывающего взрослого, родителя, мы стоим перед опасностью попасть в смысловую ловушку.

Предлагаемая комплексная программа построена на принципе охвата в образовательном процессе всех субъектов жизнедеятельности ДОУ (педагоги, воспитывающие взрослые, дети, родители), что дает возможность сделать модель взаимоотношений в процессе воспитания более динамичной: и ребёнок, и окружающие его взрослые находятся в постоянном развитии, чем способствуют взаиморазвитию друг друга и взаимoadaptации к окружающему миру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 12-18.
2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1995. – 86 с.
3. Винникотт Д.В. Разговор с родителями. Пер. с англ. М.П. Почукаевой, В.В. Тимофеева. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 112 с.
4. Выготский Л.С. Педология подростка. Собр. сочинений. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 234 с.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические труды в 2 т. – Т. 1. – М., 1983. – 378 с.
6. Петровский А.В. и др. Задачи и направления перестройки педагогической науки // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 14-19.
7. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. – М., Педагогика-Пресс, 1993. – 35 с.

КРИЗИС АУТЕНТИЧНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Альперович В. Д.

В статье рассматриваются подходы к проблеме «кризис аутентичности» в различных направлениях зарубежной и отечественной психологии. Нами выделены пять основных линий исследования феномена аутентичности и ее кризиса. Кратко затронута проблема кризиса аутентичности в различных социально-психологических контекстах: с позиций психологии межэтнических отношений, гендерной, политической и организационной психологии, психологии карьеры, психотерапевтической и консультативной практик. Показана противоречивость исследования проблемы «кризис аутентичности» в теоретическом и практическом планах.

Ключевые слова: аутентичность, кризис, социальная идентичность, личностная идентичность.

Проблема кризиса аутентичности становится все более актуальной в связи с увеличением трудностей индивидуального восприятия, категоризации себя и других, возникших с появлением новых критериев дифференциации современного российского общества, социальных ролей, групповых норм и ценностей в переломный исторический период.

Проблема кризиса аутентичности, обладая междисциплинарным статусом, наиболее важна в социальной психологии: в аспектах гендерной и политической психологии, в межэтнических и кросс-культурных исследованиях, в рамках СПТ, консультационной и психотерапевтической практиках.

Данная проблема приобретает значение в познании всего универсума человеческого бытия. Кризис аутентичности как психологический феномен перманентно связан с трансформацией всех сфер жизнедеятельности человека и, главным образом, его представлений о себе и других людях и отношений к ним.

При всем разнообразии подходов к проблеме кризиса аутентичности, она, будучи важнейшей в психологии (в т. ч., в социальной психологии), имеет весьма противоречивый статус в этой науке, в теоретическом и практическом планах оставаясь недостаточно решенной. Понятие «аутентичность» не слишком глубоко отрефлексировано и, вплоть до настоящего времени, во многих случаях неразрывно ассоциируется с иными терминами: «идентичность», «тождественность», «самость», «подлинность».

В современной психологии, с нашей точки зрения, можно выделить пять магистральных

линий исследования феномена аутентичности и ее кризиса:

1) изучение «аутентичности» как синонима «Я» человека в контексте психологии самосознания (функционализм У. Джеймса, психоанализ З. Фрейда, аналитическая психология К.-Г. Юнга, отечественная психология самосознания личности (И.С. Кон, В.С. Мерлин, И.В. Чеснокова, В.В. Столин));

2) отождествление феноменов «аутентичности» и «идентичности» (эпигенетическая теория развития Э. Эриксона, теория социальной идентичности Г. Тэджфела, теория самокатегоризации Дж. Тернера, психология межэтнических отношений (В.Ю. Хотинец, В.Н. Павленко, Н.М. Лебедева, Г.У. Солдатова), гендерная психология (И.С. Кон, Н.Е. Харламенкова, Л.Н. Ожигова), консультационная и психотерапевтическая практики (Т.Д. Марцинковская, А.В. Гнездилов, Т.Ф. Куликова), политическая психология (С.П. Поцелуев);

3) рассмотрение «аутентичности» как «подлинности» личности, ее «тождественности» самой себе (гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу, С. Мадди) и трансперсональная психология (С. Гроф и К. Гроф);

4) трактовка феномена аутентичности посредством обращения к категории «аутентичный способ бытия» (современная отечественная психология бытия (З.И. Рябикина, Ю.В. Сорокина, М.В. Рагулина), постсоветская гуманистически ориентированная психология (Д.А. Леонтьев, Л.Я. Дорфман, Е. Осин);

5) раскрытие феноменов аутентичности, идентичности и «Я» как явлений дискурсивной природы

(дискурсивная психология (К. Герген, Р. Харре, Дж. Шоттер, М. Уэзерелл).

Широкое распространение в исследовательском поле психологии термин «аутентичность» получил во второй половине XX-го столетия в связи с развитием гуманистической и трансперсональной психологии. До этого периода понятие «аутентичность» фактически не использовалось и подменялось терминами «самость», «тождественность личности», «Я», «идентификация», «идентичность», исследуясь в контексте проблематики самосознания личности.

Одним из первых ученых-психологов проблемы личности и ее самосознания поднял У. Джеймс, полагавший, что личность тождественна себе. Тождество личности как познаваемого элемента («Я» эмпирического) есть умозаключение, основанное на чувстве непрерывности сравниваемых личностных черт и статусов, различных социальных «Я». Тождество личности как познающего элемента («чистого» «Я») есть тождественность самому себе постоянного, неизменного принципа духовной деятельности («Я есть Я») [7]. Двойственное понимание У. Джеймсом личности – признание наличия ее личностной и социальной идентичностей.

В классическом фрейдизме «Я» – это стержневая часть структуры личности. По мнению З. Фрейда, человек становится социальным субъектом посредством идентификации (самого раннего проявления эмоциональной связи с другим лицом, подражания и уподобления себя родителям) как ресурса развития «Я» [35].

К.-Г. Юнг описал архетип «бессознательной самости», т. е. «собственно индивидуальности», как абсолютное начало бытия человеческой души, полагая тождество «Я-сознания» и персоны (роли, играемой по конвенциональным правилам коллективной психики посредством личностных ресурсов). «Крушение сознательной установки», сопровождающееся чувством дезориентированности в окружающем пространстве и являющееся возвращением в стихию коллективного бессознательного, фактически является кризисом аутентичности, не имеющим, по мнению Юнга, конструктивных «выходов» [41].

В отечественной психологии советского периода, опиравшейся на марксистско-ленинскую парадигму, постулируется тезис о том, что формирование человека как субъекта своей жизни предполагает включение в Себя Других в общении и взаимодействии с ними. Другой, присутствие которого закономерно становится неотъемлемой частью социального бытия личности, участвует в формировании сознания и самосознания личности, ее ценностно-смысловой сферы и обогащении палитры ее поведения. В этом контексте термин «аутентичность» фактически заменяется терминами «представления о себе», «Я» и

«Образ «Я», сопряженными с терминами «самооценка», «самоотношение» и «схема тела» в русле исследования проблематики самосознания как комплексного образования. Самосознание «интериоризируется» с помощью идентификации ребенка со значимыми другими, прямого и косвенного внушения образа и самоотношения родителями (В.С. Мерлин, И.С. Кон, И.В. Чеснокова, В.В. Столин) [11, 20, 32, 38]. Идентификация также изучается в качестве механизма процессов межличностного восприятия и осознания себя через Другого (А.В. Петровский, А.А. Бодалев, Г.М. Андреева) [1, 3].

Кризис традиционно рассматривается в возрастном аспекте (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Возрастные кризисы (кризис новорожденного, одного года, трех лет, семи лет, кризис пубертатный, середины жизни, пенсионный, кризис смерти) определяются как целостные изменения личности человека, регулярно возникающие при смене стабильных периодов, обусловленные возникновением основных новообразований предшествующего стабильного периода, которые приводят к разрушению одной социальной ситуации развития и возникновению другой, адекватной психологическому облику человека.

Проблема аутентичного бытия как самостоятельная проблема ставится в последнее десятилетие в постсоветской психологии, гуманистически ориентированной, развивающей субъектный подход и обращающейся к ценностно-смысловым основаниям человеческого бытия. Аутентичный способ бытия предстает реализацией «свободы воли» и «сущностных сил человека» (В.А. Петровский, Д.А. Леонтьев, Л.Я. Дорфман) [8, 15, 24].

Начиная со второй половины XX-го столетия, феномен аутентичности в основном предстает в зарубежной психологии в качестве феномена личностной и социальной идентичности. (Исключение составляют трактовки данной проблематики представителей гуманистической и трансперсональной психологии.) Характеристики кризиса аутентичности совпадают с особенностями кризиса идентичности, изучаемого, по большей части, с позиций эпигенетического подхода Э. Эриксона и когнитивистского подхода Г. Тэджфела, автора теории социальной идентичности (Social Identity Theory – SIT), и его последователя Дж. Тернера, основателя теории самокатегоризации (Self-Categorization Theory – SCT).

По мнению Г. Тэджфела, личностная идентичность – это самоопределение в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт индивида, а социальная идентичность – самоопределение в терминах отнесения себя к определенной социальной группе, «часть «Я-концепции» индивида, которая возникает из осознания своего членства в социальной группе (или группах) вместе с ценностным

и эмоциональным значением, придаваемым этому членству» [1, с. 181-183]. Социальная идентичность – одна из важнейших составляющих Я-образа: действия индивида с его социальной позиции, представления о ней и ее оценка. Характер социальной идентичности зависит от типа общества, в котором существует человек. Идентификация определяется как процесс формирования идентичности [там же].

Для Дж. Тернера личностная и социальная идентичность есть различные формы самокатегоризации. Личность категоризирует себя в пределах определенного континуума «ближе» то к одному, то к другому полюсу» в зависимости от типа группы. Самокатегории, или самокатегоризации, есть «когнитивные группирования присущих самому себе признаков и представление самого себя как идентичного, аналогичного, эквивалентного некоему определенному классу стимулов, отличному от другого класса стимулов...» [33, с. 216-217]. Самоидентификация ситуационно варьирует. «Я» конструируется в социальных условиях. Социальная идентичность состоит из индивидуального «Я» в восприятии других и группового «Я».

С позиций ТСИ и ТСК динамика идентичности есть следствие ситуации межгруппового сравнения и результата стремления к достижению позитивного представления о себе. Постулируется индивидуальное и групповое стремление сохранить позитивную идентичность, обеспечивающий соответствие, гармонию образа социального Я и мира в целом. Идентичности активно конструируются в повседневном межличностном общении [10].

Как полагает Г. Тэджфел и Дж. Тернер, кризис идентичности – «особая ситуация массового сознания (и... сознания отдельного индивида), когда большинство социальных категорий, посредством которых человек определял себя и свое место в обществе, кажутся утратившими свои границы и свою ценность» [2, с. 187] – возникает в условиях радикальных социальных преобразований и часто сопутствующей им нестабильности общества, сопровождаясь переоценкой своей группы принадлежности, своего места в ней и самой ситуации в обществе в целом.

С точки зрения Э. Эриксона, процесс прохождения индивидом всех стадий формирования идентичности подчиняется эпигенетическому принципу, постулирующему развитие личности «в соответствии с этапами, преддетерминированными в готовности человеческого организма побуждаться расширяющимся кругом значимых индивидов и социальных институтов, осознавать их и взаимодействовать с ними» [40, с. 101-102].

Э. Эриксон описал восемь стадий формирования идентичности в жизненном цикле, наибольшее внимание уделяя пятой стадии: подростковому кризису

идентичности, т. н. «спутанности идентичности», развивающемуся при выборе непродуктивных жизненных позиций: «ролевой фиксации»; «неспособности работать»; «спутанности» временной, бисексуальной, авторитетов и ценностей [там же]. Кризис, связанный с радикальным изменением жизненной перспективы и выбором жизненного пути, определяется как «момент изменения, критический период повышенной уязвимости и возросших потенций и, вследствие этого, онтогенетический источник возможного формирования хорошей или плохой приспособляемости» [40, с. 104-105]. Автор выделил различные статусы идентичности: достигнутую зрелую идентичность, мораторий (ее кризис), преждевременную (навязанную) идентичность, диффузную (конфликтную, несформированную) идентичность.

По мнению автора, понятие «идентичность» в общем смысле фактически синонимично термину «я-концепция». Идентичность включает: эго-идентичность («бессознательное стремление к непрерывности жизненного опыта», неизменности себя в пространстве и времени), психосоциальную («Я», личностную) идентичность («сознательное чувство уникальности индивида», самоопределение посредством набора характеристик, которые делают человека подобным себе и отличным от других), групповую идентичность («солидаризацию с идеалами группы»). Позитивная идентичность определяет желательное состояние «Я», негативная – отвергаемое. «Я» сознательно, «эго» бессознательно, самости предсознательны. Отражаемые «Я» роли и аспекты личности есть различные самости, составляющие единую сложную самость [там же].

В отечественной психологии идентичность исследуется как комплексный социально-психологический феномен на уровне личностном и социальном, со сложной социокультурной детерминацией последнего в условиях современного переходного российского общества (Е.П. Белинская, Е.Г. Трубина, Ю.И. Попова). С позиций парадигмы изменений идентичность понимается как «открытая», «проектная», принципиально множественная и потенциальная, обусловленная характером и динамикой системы отношений и взаимодействий личности. Это интерсубъективно обусловленный процесс и результат уязывания человеком собственной жизни в единое целое на основе рассказа о ней (т.е., биографического нарратива как способа самоосознания и самообъяснения личности, придающего смысл ее существованию, сознания ее групповой принадлежности) [2, 25, 34].

Открытое переходное общество с различными субкультурными сообществами, утратой существующими референтными группами своей социальной значимости, масштабными социальными преобразованиями

и высокой социальной мобильностью, изменением значений большинства социальных категорий для самоидентификации углубляет проявления личностного кризиса идентичности, отмеченного утратой позитивных социальных идентичностей и ролевой путаницей и вызывающего процессы поиска новых оснований личностной и коллективной идентичности, переструктурирования жизненных стратегий.

Можно отметить, что феномены социальной и личностной идентичности, исследуемые в отечественной социальной психологии последнего десятилетия в основном с позиций когнитивистского подхода (ТСИ Г. Тэджфела и ТСК Дж. Тернера), изучаются в различных контекстах: с позиций гендерной психологии, политической психологии, консультирования и психотерапии, организационной психологии и психологии карьеры. Т.о, рассматриваются различные стороны личностной идентичности: гендерная, этническая, профессиональная, политическая.

В психологии межэтнических отношений (Н.М. Лебедева, В.Ю. Хотинец, Г.У. Солдатова и др.) [14, 30] принято рассматривать этническую идентичность как чувство принадлежности к той или иной этнической общности по параметрам этногенеза: расово-биологическому (родовые корни), климато-географическому (историческая территория) и социокультурному (история народа, его символы культуры и религии). В связи с обострившимися этнополитическими конфликтами наиболее актуальной в этом контексте становится проблема кризиса этнической и гражданской идентичности. Он состоит в маргинализации социального статуса, ослаблении чувства групповой принадлежности, изменении жизненной ситуации в целом, астеническом и депрессивном синдромах, общей социальной дезадаптации, несоответствии требований новой ситуации и прежних установок, враждебности и трудностях во взаимоотношениях с представителями собственной этнической группы и других групп, ощущении ненужности новому окружению (что особенно характерно для вынужденных мигрантов).

В гендерной психологии (И.С. Кон, Н.Е. Харламенкова) принято определять гендерную идентичность как особый вид личностной или социальной идентичности, определяющий степень, в которой каждый индивид отождествляет себя с определенным гендером (или квиром, как в дискурсивной психологии) (т.е. с группой людей с определенными признаками), переживает и принимает его характеристики, приобретает субъективное «чувство пола» и соответствующие модели поведения. Гендерная идентичность способствует организации «Я-образа» и социальному функционированию в соответствии с воспринимаемым индивидом полом и гендером [12, 37].

Состояние неприятия индивидом данной на основании анатомического пола гендерного статуса мужчины или женщины называется расстройством гендерной идентичности (гендерной дисфорией). Кризис гендерной идентичности состоит в переживании несоответствия моделей маскулинного и фемининного поведения, репрезентируемых носителями мужской и женской идентичности, и нормативных образцов «истинной» мужественности или женственности, распространенных в общественном сознании, ведущих к непринятию себя или отдельных сторон своей личности как мужчины или женщины.

В политической психологии (С.П. Поцелуев) политическая идентичность определяется как отождествление индивидов или групп с политически значимыми символами (людьми или событиями), далеко не всегда предполагающее партийную принадлежность, сознательное отнесение себя к какому-либо политическому сообществу [26].

В контексте организационной психологии и психологии карьеры (Л.Б. Шнейдер) принято говорить о профессиональной идентичности как сознательное отнесение себя к каким-либо профессиональным сообществам [39].

В аспекте психотерапевтической и консультативной практик (Т.Д. Марцинковская, А.В. Гнездилов, М. Вайтхед, Ф. Паркинсон) описывают:

1) собственно психологические кризисы:

а) кризисные состояния (временные ситуационно или внутренне обусловленные дезинтеграции личности): стресс, депрессия, апатия и т.д.;

б) собственно кризисы личности (в т.ч. и онтогенетические кризисы);

2) личностные кризисы, источниками которых являются внешние стимулы (переезды, войны, революции, катастрофы, насилие, потеря работы, развод, смерть близких, родительство), связанные с резкими изменениями социальной ситуации, трансформацией статусного места, потерей/приобретением объектов идентификации [4, 5, 17, 23].

Психологический кризис изучается как часть процесса трансформации личности, особый момент человеческого существования, внутренний переворот, имеющий позитивный и негативный «исходы». Он сопровождается острыми эмоциональными переживаниями, разрушением старых личностных структур и появление новых, преобразованием смысловой сферы личности, кризисом идентичности, ощущением потери смысла жизни, глубокой неудовлетворенностью социальной ситуацией и уровнем реализации жизненно важных потребностей, сбоями психофизиологических функций, нарушением адаптации в социальной среде, снижением потребностно-мотивационной активности,

переживанием несоответствия ожидаемого и реального, депрессией, тревогой, развитием рефлексии.

Кризис идентичности как часть психологического кризиса состоит в потере чувства себя, преобразовании «Я-концепции» личности и системы ее отношений с собой, Другими и миром, необходимости принятия новых социальных статусов и ролей, поведенческих паттернов.

Психологический кризис приводит к качественному переходу человека на новый этап развития: появлению новых смыслов и отношений с людьми, ценностей, представлений о себе, новой картины мира, выстраиванию новых жизненных перспектив.

Представители дискурсивной психологии, сторонники социального конструкционизма (К. Герген, Р. Харре, Дж. Поттер, М. Уэзерелл и др.), полагают, что проблемы личности, сознания, ментальные «структуры», «процессы» и социальное знание в целом выстраиваются и признаются действительными лишь в дискурсах, микросоциальных процессах и отношениях, культурно-исторически сложившихся практиках [36]. Дискурс определяется как «ситуативное использование языка или использование языка в повседневных текстах и речи» [9, с. 173]. Самости, идентичности и аутентичности формируются в социальных интеракциях, конструируясь через интернализацию социальных диалогов, «сделанных» из культурных нарративов (рассказов, отражающих последовательный ход событий) и дискурсов, которые «помещают» людей в различные социальные категории. «Я», т.о., есть множественные, дискурсивно конституированные аутентичности и идентичности [там же].

Представители гуманистической психологии и трансперсональной психологии придерживались тезиса о том, что «переживание» жизненного опыта есть «переживание Я», т.е., возврат человека к его аутентичности. Этот процесс ведет к личностному росту, если индивид станет, «прислушиваясь к себе», доверять своим чувствам и опыту, примет глубинные изменения своей самости. В данном контексте понятия «аутентичность» и «кризис аутентичности» всегда находились в центре исследовательского внимания в этих направлениях.

К. Роджерс раскрывает термин «аутентичность» через понятие «конгруэнтность», обозначая им «совпадение переживания, сознания и общения» [28, с. 956]. Конгруэнтность, т.е., соответствие между «я» и опытом, поддерживают защитные механизмы. При их неэффективной работе целостность «я-структуры» разрушается переживанием неконгруэнтности, приводящим к состоянию дезорганизации, вплоть до психотического сдвига, т.е. к кризису аутентичности, «выходом» из которого является осознание и принятие всех чувств и переживаний [там же].

С точки зрения А. Маслоу, побудительным толчком к переосмыслению жизни и самоактуализации является кризис – пик или плато-переживание (в т.ч., тяжелая болезнь, травма и потеря). Последнее понимается как острое переживание т. н. «аутентичной идентичности» – самости, интегрированности, слияния с миром, наивысшей силы личности и максимального расширения ее возможностей, спонтанности и креативности. Понятие «аутентичность» для А. Маслоу абсолютно тождественно терминам «идентичность», «самость», «самоактуализация», «автономия», «индивидуализация» и содержательно связывается с понятием «эго-трансцендирование» (т.е., слияние с миром в момент пик-переживания). Аутентичные ценности, по мнению А. Маслоу, выражают свободную личность. Аутентичность есть состояние Бытия личности, способность слышать «импульсы-голоса» внутренней самости [18].

С точки зрения А. Менегетти, обретение подлинного самосознания достигается с помощью онтопсихологической аутентификации: действий, направленных на отождествление с самим собой, самовосстановление, т.е. на созидание своего бытия в процессе самосовершенствования. Реализации данного процесса способствует Ин-се (лат. «средоточие Бытия»), конструирующее априорное «Я», – трансцендентное энергетическое ядро человека, внутреннюю сокровенную сторону действий, знаний и представлений. Аутентичное бытие – бытие в соответствии с велениями Ин-се как стремление к самосовершенствованию и самосозиданию. Состояние духовного кризиса личности обусловлено подавлением этого стремления и поглощенностью адаптацией к социальной системе [19].

С. Гроф и К. Гроф, полагая духовное развитие врожденной, неотъемлемой частью нашего существования, движением по направлению к целостности и раскрытию подлинного потенциала индивида, описывают духовный кризис как переломное состояние, характеризующееся быстрыми глубокими внутренними изменениями, сильными эмоциями, появлением неординарных состояний сознания, психических новообразований, трудностями повседневного взаимодействия, наличием возможностей для духовного роста [6].

По мнению С. Мадди, аутентичность, или индивидуализм, есть стиль жизни, т.н. «стиль Прометея». Он характеризуется следующими чертами: воззрением на общество как человеческое творение; восприятием связи жизни и направленного преобразования, обновления и неразрывности во времени; совладанием с изменениями путем преобразования их в возможности и совершение решительных действий; утонченностью, вкусом, интимностью и любовью как способностями личности; созданием собственного

смысла, которому сопутствует онтологическая тревога; сведенным к минимуму чувством онтологической вины (или упущенной возможности); восприятием опытов неудач как естественных, дающих возможность чему-то научиться; признанием позитивности жизненного опыта; постоянным выбором [16].

Отечественная психология бытия, опираясь отчасти на данные направления психологии, отчасти на субъектный подход, уходящий корнями в марксистско-ленинскую парадигму, ассоциирует аутентичность, в основном, с творческими самостоятельными преобразованиями своего бытия и бытия окружающих людей как особым, аутентичным, способом бытия личности.

По мнению Е. Осина, аутентичность – это «верность самому себе», искренность, честность человека по отношению к другим людям и к себе самому, способность к осуществлению себя. Автор формулирует следующие экзистенциальные основания, или условия, необходимые для проявления аутентичности в бытии: «осознание, или открытость опыту внутреннему и внешнему, или чувствительность к самому себе, способность слушать себя»; «обретение доверия к самому себе, или внутреннего согласия со своими чувствами»; «обретение способности к принятию решений»; «способность осуществлять действие даже в ситуации, когда его «внутренняя очевидность» перестает быть человеку явленной» [21, с. 90-93].

Аутентичность трактуется как свойство целостного бытия, всегда связанное с переживанием и осуществлением человеком себя, обретением некоторой устойчивой внутренней позиции, обеспечивающей принятие и преобразование внешнего мира. Вытеснение собственных чувств приводит к кризису аутентичности: утрате чувства «Я», бессилию, неуверенности, внутренней пустоте, отсутствию смысла жизни [там же].

З.И. Рябикина трактует бытие личности как «организацию человеком его жизни согласно его природе», «следствие самоактуализации личности», «процесс воплощения смыслового содержания личности в фактах средовых преобразований» [29, с. 7, 12, 19]. Аутентичное бытие определяется исследовательницей как «процесс переструктурирования среды в соответствии со структурой личностных смыслов» [там же, с. 19]. Неаутентичное бытие есть «воспроизводство и трансляция в среду формально освоенных личностью социальных предписаний» – отсутствие содержательной связи между способами поведения и глубинными ядерными образованиями личности (ее смыслами) [там же, с. та же]. Аутентичное/неаутентичное бытие есть следствие отношений, сложившихся у личности со средой [там же].

М.В. Рагулина рассматривает аутентичность как системное качество, обеспечивающее психологический

ресурс самоорганизации личности. Аутентичная установка связывается с открытой позицией личности, направленностью при взаимодействии на сотрудничество, что обеспечивает развитие индивидуальности. Аутентичный способ жизни – «это понимание того, кто я как Человек, и самостроительство, самосозидание, в основе которого лежит это понимание» [27, с. 41], нестабильное состояние. Аутентичность определяется «как качество, которое обуславливает выбор способа жизни», с глубокой осмысленностью существования, с выбором и ответственностью за него [27, с. 41]. Аутентичную личность отличает «сложность мировоззренческих интегральных ориентаций и зрелая индивидуальность, условием развития которой является высокий уровень рефлексии, включенность в жизнь и в отношения с другими людьми (социальность как жизненная позиция)» [27, с. 46-47].

По мнению Ю.В. Сорокиной, стремление к аутентичности – качество личности, определяющее ее целостность, способствующее самополаганию человека в актах неадаптивной активности. Аутентичность личности структурно изменчива, обусловлена целевой детерминацией, характеризуется естественностью выражения себя, постоянным обменом информацией и энергией со средой. Духовный рост подразумевает на каждом этапе смену устоявшихся стереотипов и норм, возникновение временного духовного вакуума, наполняемого более высоким смысловым содержанием [31].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной статье нами были выделены пять основных линий исследования феномена аутентичности и ее кризиса в психологии: изучение «аутентичности» как синонима «Я» человека в контексте психологии самосознания; отождествление феноменов «аутентичности» и «идентичности»; рассмотрение «аутентичности» как «подлинности» личности, ее «тождественности» самой себе; трактовка феномена аутентичности посредством обращения к категории «аутентичный способ бытия»; раскрытие феноменов аутентичности, идентичности и «Я» как явлений дискурсивной природы. Кратко затронуто изучение кризиса аутентичности в различных социально-психологических контекстах: в психологии межэтнических отношений, гендерной психологии, консультационной и психотерапевтической практиках, политической психологии, организационной психологии и психологии карьеры. Следует отметить, что, несмотря на многообразие ее теоретических трактовок, проблема кризиса аутентичности остается недостаточно решенной. Понятие «аутентичность» трудно отграничить от терминов «идентичность», «самость» и «Я-образ».

Кризис аутентичности, отождествляясь, по большей части, с кризисом идентичности, в практическом плане изучается, в основном, с помощью опросных методик, направленных на установление различных групп принадлежности индивида, т.е., когнитивного компонента Я-концепции (например, теста «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартленда). Исследование этого феномена в эмоциональном аспекте превращается в исследование иных процессов и явлений (в т.ч., тревожности, депрессии, измененных состояний сознания). Впрочем, адекватность использования качественных методов при изучении кризиса аутентичности представляется очевидной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М., 2000. – 288 с.
2. Белинская Е.П. Идентичность личности в условиях социальных изменений: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 2006.
3. Бодалев А.А. О характеристиках идентификации и идентичности на ступени взрослости // Мир психологии. – № 2(38). – 2004. – С. 93-98.
4. Вайтхед М. Консультирование человека в состоянии горя: модель помощи // Антология тяжелых переживаний: социально-психологическая помощь. Сб. ст. Под ред. О.В. Красновой. – М., Обнинск, 2002. – С. 21-38.
5. Гнездилов А.В. Психологическая помощь в терминальный период жизни // Антология тяжелых переживаний: социально-психологическая помощь. Сб. ст. Под ред. О.В. Красновой. – М., Обнинск, 2002. – С. 336 с.
6. Гроф К, Гроф С. Неистовый поиск себя: Руководство по личностному росту через кризис трансформации / Пер. с англ. А. Ригина, А. Киселева. – М., 2003. – 347 с.
7. Джеймс У. Личность // Психология самосознания. Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 2000. – С. 7-44.
8. Дорфман Л.Я. Детерминированность и свобода человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997. – С. 145-155.
9. Йоргенсен М.В., Филипс Л.Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод. / Пер. с англ. 2-е изд., испр. – Х., 2008. – 352 с.
10. Кимберг А.Н. Проблема идентичности и субъектный подход // Психология личности и ее бытия: теория, исследования, практика. Под ред. З.И. Рябикиной, А.Н. Кимберга, С.Д. Некрасова. – Краснодар, 2005. – С. 47-75.
11. Кон И.С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал. – Т. 2. – № 3. – 1981. – С. 33-36.
12. Кон И.С. Лики и маски однополой любви. Лунный свет на заре. 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2006. – 574 с.
13. Куликова Т.Ф. Психологический кризис как часть процесса трансформации личности // Личность и бытие: личность и отдельные аспекты ее бытия. Матер. Всерос. науч.-практ. конф. Под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. – Краснодар, 2003. – С. 176-178.
14. Лебедева Н.М., Хотинец В.Ю., Выходил А.А., Гаюрова Ю.А. Психологические исследования этнической толерантности. – Екатеринбург, 2003. – 240 с.
15. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997. – С. 156-176.
16. Мадди С.Р. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. – Т. 26. – № 6. – 2005. – С. 87-101.
17. Марцинковская Т.Д. Тяжелые переживания как одна из форм психологического кризиса // Антология тяжелых переживаний: социально-психологическая помощь. Сб. ст. Под ред. О.В. Красновой. – М., Обнинск, 2002. – С. 17-20.
18. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. – М., 2002. – 272 с.
19. Менегетти А. Мудрец и искусство жизни. 4-е изд. – М., 2008. – 160 с.
20. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание. – Пермь, 1990. – 110 с.
21. Осин Е. Аутентичность // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – № 2(5). – 2004. – С. 88-93.
22. Павленко В.Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии. – № 1. – 2000. – С. 135-141.
23. Паркинсон Ф. Посттравматический стресс: спасательные команды и добровольцы. // Антология тяжелых переживаний: социально-психологическая помощь. Сб. ст. Под ред. О.В. Красновой. – М., Обнинск, 2002. – С. 151-170.
24. Петровский В.А. Очерк теории свободной причинности // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997. – С. 124-144.
25. Попова Ю.И. О предметном исследовании личностной идентичности // Личность и бытие: личность и социальная реальность. Матер. Всерос. науч.-практ. конф. Под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. – Краснодар, 2003. – С. 229-232.
26. Поцелуев С.П. Символические средства политической идентичности. К анализу постсоветских

- случаев // Трансформация идентификационных структур в современной России. Под ред. Т.Г. Стефаненко. – М., 2001. – С. 106-159.
27. Рагулина М.В. Аутентичность как психологический ресурс самоорганизации личности. Дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2007.
28. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии. – М., 2002. – 976 с.
29. Рябикина З.И. Бытийный подход к рассмотрению личности и личностный подход к рассмотрению бытия // Психология личности и ее бытия: теория, исследования, практика. Под ред. З.И. Рябикиной, А.Н. Кимберга, С.Д. Некрасова. – Краснодар, 2005. – С. 10-36.
30. Солдатова Г.У. Социокультурный подход в практической психологии вынужденной миграции // Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы. Под ред. Г.У. Солдатовой. – М., 2001. – С. 4-24.
31. Сорокина Ю.В. Аутентичность личности как основа нравственных ограничений в профессиональной деятельности врача. Дис. ...канд. психол. наук. – Калуга, 2004.
32. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983. – 286 с.
33. Тернер Дж. Социальное влияние. – СПб., 2003. – 256 с.
34. Трубина Е.Г. Персональная идентичность как социально-фило-софская проблема: Автореф. дис. ...докт. филос. наук. – Екатеринбург, 1996.
35. Фрейд З. Идентификация // Психология самосознания. Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 2000. – С. 488-492.
36. Харе Р. Вторая когнитивная революция // Психологический журнал. – Т. 17. – № 2. – 1996. – С. 3-15.
37. Харламенкова Н.Е. Особенности гендерной идентичности при аномалиях полового развития // Личность и бытие: субъектный подход: психология субъекта и гендерные аспекты бытия личности. Матер. III Всерос. науч-практ. конф. Под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. – Краснодар, 2005. – С. 110-115.
38. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М., 1977. – 144 с.
39. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М., 2007. – 128 с.
40. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Толстых А.В. – М., 1996. – 344 с.
41. Юнг К.-Г. Персона // Психология самосознания. Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 2000. – С. 534-564.

ВИДЕНИЕ И ВИЗУАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В ГРАФИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ АЛЕКСАНДРА АКСИНИНА

*«Человек есть то, на что он смотрит, по крайней мере, отчасти»
Иосиф Бродский [2, с. 17]*

Введенский И.В.

*«Мир – это то, что мы видим и нам еще
необходимо научиться его видеть»
Морис Мерло-Понти [10, с. 10]*

В статье анализируются социально-психологические и эстетические аспекты творчества художника Александра Аксинина. Рассматриваются подходы художника к проблеме видения и познания мира, а также особенности визуальной репрезентации и рецепции символических форм в графическом творчестве Александра Аксинина.

Ключевые слова: визуальное сознание, видение мира, визуальная репрезентация, визуальная рецепция, визуальное искусство, визуальная коммуникация.

Прошло почти четверть века со дня трагической гибели Александра Аксинина. С тех пор визуальный облик мира неузнаваемо изменился. Медиаальность, диджитальность, виртуальность и эскалация форм и средств визуальной коммуникации: фотография, телевидение, кинематограф, Интернет и особенно современное изобразительное искусство, ставшее мультимедийным метаискусством, использующим не только живописные и графические средства, но также фото- и видеотехнику, создающим объекты и инсталляции, перформансы и акции, хеппенинги и артефакты. Александр Аксинин, избрав для своей художественной практики одну из самых традиционных художественных техник – офорт, сумел в чем-то предвидеть и предвосхитить эти движения визуальных изменений мира, а в чем-то остаться значимым и актуальным почти через четверть века, несмотря на наросший слой нового визуального облика мира. Философское осмысление мира в работах Александра Аксинина как никогда актуально и востребовано в наше время как осмысление своего бытия в этом мире – «бытия-в-мире-визуальной-культуры» [13]. Об этом говорят персональные выставки и публикации художника в первом десятилетии XXI века.

Имя и место в чем-то предопределило судьбу художника. Город Львов – место встречи, борьбы и взаимовлияний западноевропейской и восточноевропейской культур, православной и католической религий, многих национальных культур и художественных течений. Все это нашло свое отражение в творчестве художника. Аксинин и Львов неразрывно связываются понятием – *Genius Loci*. Об этом писал в своем известном эссе «Офорты Александра Аксинина» петербургский поэт Виктор Кривулин [7].

Имя художника также имело глубокий онтологический и мистический смысл для творчества Александра Аксинина. Во-первых, двойное «А»

(ставшее монограммой художника), одно из которых перевернутое и как бы непрерывно сталкивающее, противоборствующее со вторым «А», образует фигуру Андреевского креста или ромба с разрезанными и переставленными частями. Фигура, которая означает взаимодействие низшего и высшего [9]. Во-вторых, сами имена как бы и противостоят и неразрывно соединены друг с другом. Значение имени Александр («защитник людей», «оберегающий муж» (древнегреч.) широко известно, более редким и характерным представляется фамилия художника «Аксинин» – относится к материнским фамилиям и происходит от имени Ксения – чужестранка, гостя (греческий). В другой интерпретации «Xenia» в переводе с латыни – «подарки гостям» [12, с.2]. Понятия «дар», «гость», «чужестранец» близки его творчеству и художественной практике. У писателя Игоря Клеха в эссе «Аксинин как Культурный Враг» об этом же сказано: «Аксинин, в чьей фамилии щиплет язык отдаленный аскорбиновый привкус безотцовщины, подняв имя Александр (а все, кто читал Павла Флоренского, знают, к чему оно обязывает) и, соорудив из двух букв «А» песочные часы отмеренного себе времени...» [6, с. 183].

Задаваясь вопросом о сути и смысле искусства Александр Аксинин в тексте под заглавием «Все ли является искусством» еще в 1978 году писал: «Всё ли является искусством. Всё. Немыслимая цена девальвируется, и вход и выход ставят в основе одно и то же движение. И это движение есть соизмеримость с самим собой. И эта соизмеримость идеальное свечение друг через друга при полном различии деталей, и они различны в обратном порядке, и такой порядок – наслаждение. Истина соизмерима лишь в фикции. Проблема жизни – смерть – все хорошо. Откровение – чистописание. Насколько единичная жизнь может близиться к истине, пребывать в ней.

Нина сколько. Святость – восторг, но лишь параграф, а не иероглиф, и не имеет значения.

Жить истиннее нельзя, можно жить удобнее или страдать. К сожалению, я нашел аналогию: жизнь возможна лишь через смерть, а значит она непознаваема, а значит ее можно жить (озарять), да и то почти невозможно, как абсолютно невозможно истина. А возможно то, другое, что я буду называть истиной.

Где я ее обнаруживаю. В пределе, то есть, переписывая любую книгу, а позже повторяя любой эпизод, случившийся или не случившийся, а позже выполняя бесконечное движение, которое не имеет отношения ни к мысли, ни к чувству.

Итак, поставим знак условности. То есть спросим: В.Л.Я.И.? – Всё.

PS. Человек конечен на тот случай, если он войдет в понимание того, что времени нет (со всеми вытекающими). Таким образом, само пространство замыкает этот парадокс» [1, т. 1, с. 195].

Для художника ответ на вопрос «Кто я?» составляет необходимую часть работы переживаний и рефлексии, которая интегрируется в образе Я [3], но и в дневниках Александра Аксинина и в некоторых его офортах чаще встречается вопрос «Где я?». И именно к такому типу творческой личности, находящейся в подвижных границах и на стыках культур, относятся слова Юлии Кристевой. «Вместо того, чтобы задаваться вопросом о своей сущности, он интересуется своим местом: он спрашивает себя скорее «Где я?», чем «Кто я?». Так как пространство, которое занимает заброшенное/заброшенного, исключенное/исключенного, никогда не является единственным, ни гомогенным, ни обобщаемым, но принципиально делимым, свертываемым и взрывным. Строитель территорий, языков, произведений, заброшенный безостановочно изменяет свою вселенную, подвижные границы которой – подвижные, поскольку они определяются отвратительным, то есть не-объектом – постоянно ставят под угрозу его основательность и заставляют его все начинать сначала. Неутомимый созидатель, заброшенный на самом деле – заблудившийся. Путешественник в бесконечно ускользающей ночи. ...И чем больше он блуждает, тем ближе он к спасению» [8, с. 43-44].

В небольшом тексте Александра Аксинина, относящимся к 1978 году и озаглавленном «Как увидеть мир», художник пишет: «Когда ты погружаешься в себя, ты обнаруживаешь инварианты отношений – некие интенции. Тебе уже неважен этот мир, ибо ты погружен в эти возможные конструкции (интенции) отношения к миру, и это извне невозможно, это совершается только в тебе. Затем ты замечаешь, что они наличны, хоть нигде, может быть, не актуализированы в мире.

На следующем этапе ты замечаешь устойчивое число этих инвариантов (например, в себе я обнаружил семь интенций, ассоциация – семь цветов). Наступает такой момент, когда ты не движешься ни по одной из них, но как бы созерцаешь возможности этих интенций, и тут ты постигаешь, что это присуще уже не индивидууму, тебе как таковому, а это есть некое универсальное свойство живого человека. Ты стоишь в преддверии их (интенций) и можешь управлять ими.

Затем наступает этап возвращения мира себе. Ты вдруг обнаруживаешь ясно, что все проблемы взаимоотношения с миром в том или другом месте в то или иное время (возможность овладеть временем) были актуализированы. Ты начинаешь различать доселе невидимую природу вещей, вернее картину мира (и даже не то чтобы понимать, но видеть) – и это значит мир возвращается к тебе.

И есть еще третий этап. Внекультурная позиция – 0-позиция. Это уже универсальный момент, не члененный интенционально, – целостный мир выступает перед тобой, и ты обзираешь ВСЁ.

В отношении образа. Я размышлял над образом. В прочтении интенциональных текстов является образ. Не стоит внедряться в него или приближать его к себе, и тогда оставленный сам на себя он способен саморазвиваться.

И важно сохранить дистанцию по отношению к этому образу. Если это удастся, тогда и только тогда возможен некий диалог. Образ сам станет открываться тебе неведомой тебе возможностью.

Искусство как опыт незнакомый, не оживление и расцветивание известной идеи – но как некая данность. Живой импульс метафизики.

Мир неизменен. Лишь в человеке есть открытость на мир.

Законченные культуры. Их произведения полны смысла. Но не стоит искушаться и вооружаться опытом мертвых культур, ибо они будут инородным телом в нашей еще открытой на мир незавершенной культуре.

Смысл этого мира лежит за пределами его (ибо внутри его нет и не может быть), поэтому единственно возможное отношение к миру – попытка осознать (стало быть, выйти за его пределы).

Сообщение миру о мире. Информация о мире.

Вернуть мир самому себе «здесь и теперь» (это момент, а не уход во вневременное).

Каждый человек руководим стремлением завершиться. Можно осознанно идти на незавершенность – а это и значит, что тебя нет.

Декартовская формулировка «Мысль, стало быть, существую» ничего по существу не высказывает, так как в ней лишь указание на функцию ума. Гораздо интереснее Беркли: «Существовать – значит быть воспринимаемым».

Взгляд не только видит, но он как бы и порождает вещь и как бы осмысливает, придает ей смысл и оценку и тем самым возвращает ее себе в своей самоценности.

Триада Я в поле зрения, стало быть, понимаема и суща в этом взгляде, но на каком-то этапе ты как бы уже в некоем состоянии трансцендентной возможности видишь самое себя, а стало быть, порождаешь и моделируешь себя, свое сознание.

И наступает такое мгновение, что уже все равно, на что смотреть, и у тебя не будет страха, что нечто пройдет мимо тебя, ибо, смотря на деталь ты будешь видеть ВСЁ. Всевидение. Всеосознание [1, т. 1, с. 258-259].

Новое видение мира – цель и предназначение художника. Без этого нет художника. В вышеприведенном тексте «Как увидеть мир» Александр Аксинин писал: «Взгляд не только видит, но он как бы и порождает вещь и как бы осмысливает, придает ей смысл и оценку и тем самым возвращает ее себе в своей самоценности» [там же]. А вот уже из восприятия его творчества эстонским художником и близким другом Тынисом Винтом: «Необыкновенное ощущение, что ты из иного мира и причастен инобытию. Творчество художника может стать дорогой в незнакомую реальность, о существовании которой мы большей частью и не подозреваем. Здесь свои законы и свои запреты, никем еще не отмеченные и не описанные. Ты продолжаешь свой путь по невидимой тропе, в конце которой, как тень, на тебя надвигается смысл произошедшего, Тропа узкая и опасная, но это единственное, что тебе дано» [4, с. 288].

В одном из своих текстов, относящихся 1979 году и озаглавленном «Конспект трансцендентальной эстетики», Александр Аксинин писал: «...Искусство – практика считывания мира (свобода и истина). Язык пришел к своим пределам. Авангард – не коммуникативен. Интеллигент оказался в роли профанирующего языка. Язык так отчужден, что если ... средствами языка сказать уже ничего невозможно.

Сознание современного человека устроено так, что откровение средствами современного языка очень быстро становится штампом (мгновенное освоение)...

...Две разновидности буддийских школ:

а) школа самосовершенствования, самопознания, самовыяснения и пр.

б) школа исключения себя (мир, простирающийся вокруг).

...Разрешенная мысль – есть не мысль.

Разрешенный человек – не человек (игольное ушко).

...Попытка взглянуть на искусство (в частности в плоскости) с точки зрения не человека.

Несопротивляющаяся плоскость создает впечатление окна, за которым видна уходящая вдаль дорога. Перспектива сконструирована так, что

удаленная часть дороги сводится к точке А, приближенная – занимает почти все расстояние нижней грани плоскости. В иконе дорога обозначается на всем протяжении параллельными прямыми, и она таковой является на самом деле, если ее обозреть сверху и на всем протяжении.

Известно, что в ребенке до знакомства с языком ярко проступают геометрические ощущения – это сказывается в первых рисунках, в которых четко выступает прямая линия.

Тут мы приближаемся к так называемому синтетическому пространству, в котором все строится не на иллюзии, а на реальности: вещь не обозначается, а есть на самом деле.

Раушенбах отмечал, что икона есть сочетание нескольких пространственных представлений: прямой перспективы (нам привычной), обратной перспективы и синтетической [11].

Так, например, в иконе, где изображена лежащая Богоматерь – окружающие ее лица обращены непосредственно к ней.

Над Богоматерью в воздухе как бы нависает фигура Христа, писанная на синем фоне. Получается, что Он не виден, иначе все лица были бы обращены к Христу. Тут явно выступает иное пространство.

Эпоха Возрождения и последующий ход развития живописи подготовили такое восприятие, что человек легко и без сопротивления обозревает поверхность изображаемого и таким образом как бы создается ход активности зрителя на поверхности изображаемого. Эстетика строилась в основном на нахождении скрытого в человеке, и таким образом объект искусства был культивированием того, что есть в человеке – скрытых ощущений, нюансов, чувств и т. д. – психологизмов.

Тенденция современного искусства иная. Создание синтетической поверхности делает плоскость сопротивляющейся и активной. Возникает обратный ход – не человек рассматривает картину, а как бы картина рассматривает его – человек предстает перед иконой. Поверхность синтетического пространства наделяется качествами, которых нет в человеке, и утрачивается та легкая восприимчивость, когда человек без затруднения узнает свое.

Текст на протяжении всего изложения должен отстоять на равном расстоянии от смысла – только в этом случае, возможно сообщить о некоей разрешенности. Иначе, если ориентироваться на европейский эффект катарсиса, где откровение выплескивается и наползает на текст, то получается, что одно противоречие выскакивает в другое, либо разрешается новым противоречием.

Метафора возникает как обобщение некоей многозначности. Значение всех значений данного – его всеохватывающая сущность – есть символ. Приznak

символа таков, что, оказывается, он не только является итогом всех значений (все значения стекаются к нему), но и истоком всех значений - он как бы порождает сам обилие значений.

Вернемся к тому, что человек – игольное ушко, т.е. он может охватить лишь то, что может поместиться в маленькое пространство его пропускаемости. Как же охватить весь мир? (А это его постоянная потребность).

Тут мы подходим к знаку. Знак есть тот итог, к которому сойдутся все символы. Характерными его признаками являются:

а) он не делится во времени, но как бы сам концентрирует время;

б) он максимально концентричен;

в) дает изобилие прочтений (вскрытие возможностей);

г) в нем разрешается тот парадокс, который может быть с-ассоциирован в физике с одновременностью квантов и волн» [1, т. 1, с. 298-299].

Еще одной важной целью художника является поиск и создание собственного языка, ибо без него не возможно ни передать новое видение мира, ни построить иной мир, иное бытие. По этому поводу слова Жюль Делеза, относящиеся к литературному творчеству, в еще большей степени подходят к творчеству художественному: «Перспективная задача писателя – поиск собственного языка... Литература в этом смысле говорит на иностранном языке – каждый писатель вырабатывает внутри, точнее, на границах своего родного языка новый язык, который только и делает его писателем» [5]. Александр Аксинин создал собственный неповторимый визуальный язык, рассчитанный на диалог со зрителем, предполагающий напряженную работу встречной мысли и активное сотворчество. Его работы – это своеобразные письма – послания близким по духу.

Перефразируя высказывание известного филолога М.И. Шапира, относящееся к поэзии, можно сказать, что Аксинин «моделирует вечность или то, что под ней подразумевается» и что если «как категория мира физического вечность нам не дана», то в его работах она становится реальностью [14].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксинин Александр. Тексты и дневники 1974–1979 гг. // Илюхина Л. (составитель) «Время и вечность Александра Аксинина» В 2-х томах. (в печати).
2. Бродский И. Набережная неисцеления. // Сочинения Иосифа Бродского. Т. VII. – СПб.: Пушкинский фонд. – 2001. – 344 с.
3. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва. Опыт общепсихологического исследования. – М.: «Смысл», 2005.
4. Тынинс Винт, «АКСИНИН» // Из книги «Библиотека Утопий», Издательство Орден Пятой Масти. – М.: ИМА-пресс, 2000.
5. Жиль Делез «Критика и клиника» (XX век. Критическая библиотека). – СПб: Machina, 2002.
6. Клех И. Инцидент с классиком. Рассказы и эссе. – Соло; Новое литературное обозрение, 1998.
7. Кривулин Виктор. «Офорты Александра Аксинина» – «Toronto Slavic Quartely». – Торонто (Канада). – № 6. – 2003. – <http://www.utoronto.ca/tsq/06/krivulin06.shtml>
8. Кристева Ю. «Силы ужаса: эссе об отвращении». – СПб.: Алтея, 2003.
9. Керлот Хуан Эдуардо. Словарь символов. – М., «REFL-book», 1994.
10. Мерло-Понти. М. Видимое и невидимое; пер. с фр. О.Н. Шпарага. – Мн.; Логвинов, 2006. – 400 с.
11. Раушенбах Б.В. «Пространственные построения в древнерусской живописи». – Москва: Наука, 1975.
12. Тимофеев Д.А. (составитель) «Хения, или Последовательный процесс», К выставке «Верю». – Москва: ММСИ, 2007.
13. Усманова Альмира «Визуальный поворот» и гендерная история // Гендерные исследования. Харьковский центр гендерных исследований. – № 4. – 2000.
14. Шапир М.И. «Стих как модель поэтической вечности». Доклад на конференции «Символ времени – время символа», Институт мировой культуры. – Москва: МГУ, 2003.

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ВЫНУЖДЕННЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ

Мкртчян Я.А.

Так как в 1980-1990 годы появилось большое количество вынужденных переселенцев, то этот факт поставил перед обществом проблему комплексной адаптации этих групп людей. Анализ проблем адаптации вынужденных переселенцев показывает, что они чрезвычайно нуждаются в профессиональной психологической помощи. Основные проблемы вынужденных переселенцев: восстановление психического здоровья, пошатнувшегося в результате перенесенных травмирующих событий, привыкание к новой социокультурной среде, восстановление мотивационно-потребностной сферы, преодоление кризиса идентичности. Установление позитивных отношений с местным населением.

Ключевые слова: адаптация, вынужденный переселенец, мотивационная сфера, психосоматические заболевания.

Появление на территории России в конце 1980-х - начале 1990-х годов первых вынужденных переселенцев поставило перед обществом проблему комплексной адаптации этих групп людей, пополнивших самые обездоленные и уязвимые слои населения.

Для успешной адаптации вынужденных переселенцев необходимо немалые материальные средства и социальная помощь. Однако такой поддержки далеко не всегда хватает для преодоления кризисной жизненной ситуации. Анализ проблем адаптации вынужденных переселенцев показывает, что они чрезвычайно нуждаются в профессиональной психологической помощи. Психологические последствия вынужденной миграции не так очевидны, как потери материальные, однако на восстановление психологического равновесия может потребоваться больше времени и жизненных сил, чем для решения материальных проблем.

В исследовании западных учёных ещё в 1980-е годы было показано, что на психологическое здоровье вынужденных переселенцев значительно большее воздействие оказывают не событие, ставшее причиной переселения, а первые годы пребывания в новой стране, в процессе которых человек приспособливается к новой социокультурной среде [3]. В общей адаптации вынужденных переселенцев социально-психологическая адаптация является важнейшим звеном. Мы считаем её успешной, если человек реализует свой психологический потенциал, свои возможности и способности и справляется с проблемами, обусловленными вынужденным изменением жизненных обстоятельств.

Среди этих проблем основные – восстановление психического здоровья пошатнувшегося в результате перенесенных травмирующих событий, привыкание к новой социокультурной среде, восстановление мотивационно-потребностной сферы, преодоление кризиса идентичности, установление позитивных отношений с местным населением.

Поиск адекватных путей и способов психологической помощи людям, вынужденным в результате миграции приспособляться к жизни в новой социокультурной среде, постоянно требует изучения психологического состояния вынужденных переселенцев и выявления основных психологических факторов, препятствующих успешной адаптации.

Т.о., обосновывается необходимость участия социальных институтов, профессиональных психологов в процессе адаптации данной категории людей к новым для них условиям.

Ситуация, в которой оказываются вынужденные переселенцы, кардинально изменяет всю структуру их мотивов и потребностей, являющихся важнейшими регуляторами поведения человека, затрудняет удовлетворение потребностей различных уровней – от самых насущных до высших – в самоуважении и самореализации. Изменения в мотивационной сфере начинаются у вынужденных переселенцев еще до отъезда, когда препятствия, возникающие на пути удовлетворения потребностей различных уровней, приводят к усилению реакций страха, гнева, агрессии, постепенно становящихся постоянными детерминантами поведения. Результаты проведенных опросов вынужденных переселенцев свидетельствуют

о продолжающихся негативных изменениях [4]. У подавляющей части вынужденных переселенцев отсутствуют возможности для удовлетворения базовых потребностей в еде, жилья, относительном материальном благополучии. В соответствии с принципом А. Маслоу об относительном приоритете актуализации мотивов, потребности более высоких уровней начинают влиять на поведение лишь после того, как удовлетворены потребности низких уровней. Без удовлетворения базовых потребностей человек не в состоянии стремиться к достижению высших целей [5]. Исследование, проведенное в 6 регионах России, показало, что для вынужденных переселенцев материальные проблемы оказались самыми главными – почти 90 % из них испытывают серьезные материальные трудности. Также остро стоит проблема жилья. Вынужденные переселенцы с территории бывшего СССР обычно сразу получают регистрацию, либо по месту жительства, либо по месту пребывания, но собственное жилье имеют меньше трети из них. Такая же часть живет в общежитии, около 20 % снимают квартиру, 15 % живут у родственников и знакомых [6]. Вынужденные переселенцы из дальнего зарубежья, как правило, вообще не имеют возможности законно зарегистрироваться даже временно; афганцы снимают квартиры или комнаты, объединяясь по несколько семей, в большинстве своем многодетных, и при этом постоянно находятся под угрозой выселения органами милиции.

Профессиональная сфера человека – связующее звено между удовлетворением низших и высших потребностей человека. С одной стороны, это источник доходов, позволяющий существовать, а с другой – основа для самореализации человека. Подавляющее большинство вынужденных переселенцев имеют образование выше среднего, в тоже время возможность реализоваться в профессиональной сфере на новом месте получили лишь 10% опрошенных. Более половины опрошенных не работают вообще, остальные работают не по своей специальности [2]. Иностранные вынужденные переселенцы, до последнего времени не имевшие законной возможности работать, в лучшем случае подрабатывают на рынках мелкими торговцами или грузчиками, даже те, кто учился в СССР, и имеют специальности врача, юриста, педагога. Российское законодательство не позволяет лицам без гражданства или статуса беженца получать высшее образование, поэтому многие дети лиц, ищущих убежища, часто страдают от отсутствия возможности образования, что приводит к потере смысла жизни и проблемам экзистенциального плана.

Отвержение со стороны местного населения приводит к невозможности занять достойное место

среди людей и использовать свой потенциал, тем самым чрезвычайно затрудняет удовлетворение основных потребностей личности – в социальном признании и самореализации. Отсутствие условий для самореализации оказывается в некоторых случаях не менее важным препятствием для успешной адаптации, чем неудовлетворенность базовых потребностей. Особенно остро невозможность самореализации людьми наиболее образованными, прежде преуспевающими, привыкшими вести активный образ жизни. Из опрошенных вынужденных переселенцев, несмотря на тяжёлое материальное положение и жилищные проблемы, почти четвертая часть отмечает, что невозможность работать по специальности вызывает сильнейшее опасение в настоящее время [10]. Как правило, ощущение успеха и неудачи, удовлетворенности и неудовлетворенности определяются предшествующими достижениями. Поэтому наиболее неудовлетворенными чувствуют себя те вынужденные переселенцы, у которых разрыв между социальным и материальным положением в прошлом и настоящем особенно велик.

Мотивационная сфера иностранных вынужденных переселенцев характеризуется ещё одним моментом – выраженной установкой на отъезд из России. Если подавляющее большинство русскоязычных вынужденных переселенцев навсегда покинули места прежнего проживания и планируют остаться и адаптироваться на новых местах, то основная масса иностранцев намерена уехать в западные страны. Подобные установки существенным образом сказываются на адаптации в России. Находясь в постоянном ожидании возможности уехать, афганские вынужденные переселенцы не имеют мотивации адаптироваться к российской жизни и почти полностью изолированы от местного населения [1].

Выход у вынужденных переселенцев на первый план самых насущных жизненных потребностей и возможность удовлетворения ведущих социальных потребностей приводят к резкому падению самооценки и снижению уровня самооценки. Безысходность, невозможность удовлетворения потребностей различных уровней, социальная изоляция, экзистенциальный вакуум определяют рост среди вынужденных переселенцев суицидальных намерений и резко повышают риск суицидального поведения.

Т.о., попадая в новые социальные условия, разрушается мотивационно-потребностная сфера вынужденных переселенцев в связи с невозможностью удовлетворения их доминирующих потребностей, что вызывает снижение их самооценки и требует дополнительной психологической помощи в адаптации к новым условиям.

Переезд и трудности адаптационного периода существенно психическое и физическое здоровье

вынужденных переселенцев. За относительно небольшой промежуток времени у них развивается целый ряд болезней и появляются симптомы, которых раньше не наблюдалось. Наиболее распространенными заболеваниями становятся анемия, вегето-сосудистая дистония, гастрит, невроз. Сравнительный анализ ответов, относящихся к двум рассматриваемым периодам (до отъезда и в настоящее время) у вынужденных переселенцев как из ближнего, так из дальнего зарубежья показал следующее. Что касается физического здоровья, то наибольшее количество опрошенных после переезда жалуется на боли в области сердца (65 %) и головные боли (56 %) [3].

Аналогичные симптомы значительное число респондентов испытывали также до переезда. После переезда резко возрастает количество вынужденных переселенцев, которых беспокоят частые головокружения бывали лишь у 17 %, то сейчас они встречаются более чем у половины опрошенных, число страдающих заболеваниями желудочно-кишечного тракта увеличилось более чем в два раза [7]. Большинство перечисленных симптомов относятся к разряду психосоматических, поэтому становится очевидной насущная необходимость оказания вынужденным мигрантам не только медицинской помощи, но и квалифицированной помощи психолога. Например, заболевания желудочно-кишечного тракта (гастрит, язва желудка и двенадцатиперстной кишки) встречаются у беженцев и переселенцев значительно чаще, чем у больных людей, что нельзя связать только с изменением питания. Связь между функциями желудка и эмоциями отчетливо доказана – так, оказалось, что задаваемые вопросы о ситуациях, связанных с озлобленностью, завистью вызывают спазмы желудка. Число людей с жалобами на собственно психологические проблемы, возникшие в результате миграции, превышает число тех, у кого развились соматические заболевания. Хотя поначалу психологические симптомы не кажутся такими явными, как физические, с течением времени они все более усугубляются. У обследованных вынужденных переселенцев из ближнего зарубежья после переезда все без исключения перечисленные симптомы становятся гораздо более распространенными. Особенно часто встречаются жалобы на хроническую усталость (60 % опрошенных), подавленное состояние (52,1 %), перепады настроения (39 %). После переезда в 4 раза возросло число тех, кто испытывает чувство тревоги, страха, неуверенности [9]. Как правило, для вынужденных переселенцев характерно наличие сразу всех или нескольких симптомов. Возбуждение чередуется с усталостью, эмоциональный всплеск с безразличием, депрессией. Симптомы не проходят в течение нескольких лет после переезда. Психика становится неустойчивой,

расшатывается, снижается способность личности к адаптивным формам поведения.

Т.о., психосоматические расстройства являются типичными для вынужденных переселенцев и требуют для их устранения профессиональной психологической помощи.

Переселенцы привносят в жизнь принимающего общества культурное разнообразие, сформировавшиеся в других условиях ценности, нормы, обычаи и традиции.

У местного населения непохожесть вынужденных переселенцев вызывает непонимание и раздражение, приводя к возникновению взаимной нетерпимости и конфликтам. Известно, что живущие в Москве беженцы из стран Центральной Азии и Африки стали постоянными объектами негативных высказываний и агрессивных действий. Межкультурное взаимодействие осложняется тем, что беженцы из дальнего зарубежья в большинстве своём находятся в полной социальной изоляции от местного населения

Имеющиеся контакты кратковременны и носят эпизодический характер, зачастую они ограничены общением с правоохранительными органами и покупателями на рынках, где беженцы подрабатывают. Только единицы имеют друзей и близких знакомых среди местного населения. Вследствие этого вынужденные переселенцы, даже после многих лет пребывания в России практически не знают русского языка, не имеют представления о местных обычаях и традициях, не знакомы с правилами поведения, принятыми в стране пребывания. Продолжая следовать нормам, принятым в собственной культуре, афганцы и африканцы вызывают непонимание и неприязнь местного населения.

Результаты проведенных исследований показали, что и отношения русскоязычных вынужденных переселенцев с местным населением в центральных областях России складываются не лучшим образом: не оправдались надежды на тёплый приём на исторической родине. Четвёртая часть опрошенных вынужденных переселенцев страдают от недостатка дружеского общения. Почти половина расценивают отношение к себе со стороны местных жителей, как безразличное и равнодушное [9]. Ощущение социального вакуума усугубляется расхождением между ожиданиями вынужденных переселенцев и реальностью. Отсутствие полноценного общения и взаимодействие с местным населением приводит к возникновению чувства отчужденности, ненужности и бесполезности.

Большинство русских вынужденных переселенцев приезжают в Россию из крупных городов, из столиц бывших союзных республик. Оказавшись в сельской местности, они растеряны и удивлены. Удивляет «беспробудное пьянство», неустроенный

быт. Немного освоившись, переселенцы начинают предпринимать попытки что-то изменить, приблизить свой образ жизни к городскому – проводят в дома воду, электричество. Подобная активность вызывает у местного населения недоумение и раздражение: «Всегда так жили и ничего», «Со своим уставом в чужой монастырь не ходят». Если же мигрантам удалось привести с собой что-то из нажитого имущества, это вызывает массу негативных эмоций у местного населения: «Какие же они беженцы – живут лучше нас» [8, с. 17-22].

Спустя несколько лет после проживания на новом месте ситуация не улучшается и даже по истечении 5-7 лет русские переселенцы испытывают «чувство одиночества» и ощущают себя «чужим» и «лишним». Бытует мнение, что если решены материальные и жилищные проблемы, остальные вопросы решаются сами собой. Однако многие из тех вынужденных переселенцев, которые получили жильё и устроились на работу, наиболее остро ощущают наличие вокруг себя «социального вакуума» сталкиваются с отсутствием взаимопонимания с соседями и коллегами по работе, чувствуют себя выброшенными из жизни общества

Русские вынужденные переселенцы характеризуют представителей местного населения в Центральной России, как равнодушных, холодных, ленивых, завистливых, лицемерных, грубых, продажных, невнимательных. Лишь совсем немногие отличают у местных жителей положительные качества: отзывчивые, добродушные, порядочные. В свою очередь, в глазах местных жителей вынужденные переселенцы выглядят агрессивными, раздражительными, нервными, недоброжелательными, недоверчивыми, забитыми, неуверенными, приспособленцами, высокомерными, наглыми. Подобные взаимные представления двух категорий людей отражают высокую степень неприятия ими друг друга и обостряют отношение между мигрантами и местными жителями, являясь

важнейшим фактором, осложняющим социокультурную адаптацию [4].

Причины взаимного неприятия имеют не только социальную природу, но и психологическую. Проводимые на этом уровне исследования (опросы, анкетирование и наблюдение в процессе психологического консультирования) показывают, что одна из причин развития негативных отношений между мигрантами и принимающим населением определяется психологическим состоянием и особенностями данной категории лиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий. – Москва: 2002. – С. 19-23
2. Нансо М.Д. Проблемы межэтнической интеграции // Автореферат. – Ростов-на-Дону, 1993. – С. 18-19
3. Психологическая помощь мигрантам / под ред. Солдатовой Г.У. – Москва, 2002. – С. 380, 420.
4. Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований практической работы / под ред. Солдатовой Г.У. – Москва, 2001. – С. 123, 330.
5. Пуховский Н.Н. Психопатологические последствия чрезвычайных ситуаций. – Москва: Академический проект, 2000. – С. 70-86.
6. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – Москва, 1998. – С. 48-52.
7. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – Екатеринбург, 2000. – С. 68.
8. Шайгерова Л.А. Кризис идентичности у вынужденных мигрантов из Афганистана. – Москва, 2000. – С. 17-22.
9. Шайгерова Л.А. Кризис идентичности в ситуации вынужденной миграции. – Москва, 2001. – С. 75-85, 201.
10. Эминов М.Ш. Психология о мигрантах и миграции в России. – Москва, 2001. – С. 44-63.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ И ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ БЕССМЫСЛЕННОСТЬ МАНИПУЛЯЦИЙ

Рюмина Л.И.

Статья посвящена актуальной как для отечественной, так и зарубежной психологии теме – манипуляциям в общении. В ней наряду с теоретико-методологическими проблемами современной психологии поднимаются важные вопросы, связанные с нравственным содержанием манипуляций, их основными характеристиками и ролью в общении. Автор анализирует психологические функции манипуляций, но, опираясь на психосоциальный анализ, позволяющий соотнести распространение манипуляций с развитием культуры и общественных устройств, делает заключение, что появление манипуляций не было онтологически предопределено.

Ключевые слова: манипуляция, манипулирование людьми как психологическая проблема, функции общения, психосоциальный анализ общения, культурный фактор, социокультурные ценности, общественные отношения.

В последнее время в отечественной психологии активизировалась работа по методологическому осмыслению оснований психологии и построению ее нового образа. Вернулся интерес к неклассической психологии, дающей простор в выборе методов и интерпретации полученных с их помощью данных. Математическая точность и жесткий детерминизм стали уходить на второй план, психологии стал интересен сам человек. Внимание психологов привлекла толерантность. Эти идеи позволяют рассматривать современную психологию как науку, в центре которой человек, с его достоинствами и проблемами, с его возможностями и способностями жить в сложном мире людей, где его внутренний мир постоянно соприкасается с таким же многогранным и сложно структурированным миром других людей. Но соприкосновение это может оказаться и манипулятивным.

Получившие большое распространение благодаря рыночным отношениям, манипуляции начинают проникать во все сферы жизнедеятельности человека и пользоваться вниманием отечественных ученых различных специальностей (философов, политологов, психологов и т.п.).

Сам термин «манипуляция» широко используется и в обиходе, и в науке, где наблюдается неоднозначное отношение к явлению манипулирования людьми. При этом понятие манипуляции оказалось не только важным для психологии, но и «облеченным» определенным мировоззрением. Рост интереса к манипуляциям тесно перекликается и с общественной ситуацией, и с развитием самой психологии, но на

сегодняшний день, в связи с не разработанностью проблемы, едва ли возможно дать исчерпывающий ее анализ.

Первоначально манипулирование людьми выступает как атрибут политики, где принимает форму «макиавеллизма». Еще Платон в «Государстве» писал о существовании «хорошей» лжи, «добродетельном обмане», которые правителям надлежит применять как против неприятеля, так и для пользы своего государства. Не оспаривая мнения Г.В. Грачева и И.К. Мельник [5], что восточная культура имеет больший исторический опыт в применении манипуляций, отметим, что, на наш взгляд, время «официального» оформления манипуляций в европейской культуре – выход в свет сводов законов «Государь» итальянского политика и мыслителя Н. Макиавелли, рассматривающего общество как аморальное по своей сути. Термин «макиавеллизм» первоначально появился в политическом словаре, но очень скоро стал нарицательным, используемым для обозначения нравственной позиции – «цель оправдывает любые средства», то есть пренебрежения общечеловеческой моралью. Еще одним представителем негативного взгляда на природу человека является Т. Гоббс. Он считал, что люди в силу своей природы имеют тенденцию к враждебности друг к другу и «борьбе против всех». Так же, как и Н. Макиавелли, Т. Гоббс «проявлял» пренебрежение к законности или морали, когда речь шла о прагматичных интересах государства. Однако, этой позиции всегда противостоял не менее серьезный взгляд, основанный на

вере в естественную доброту человека (Ж. Руссо, И. Кант, Дидро и др.). На необходимость освоения манипуляций указывали М. Монтель, Б. Паскаль, Ф. Ларошфуко, но внимание к ним было привлечено во многом благодаря экзистенциализму.

Как нетрудно догадаться, экзистенциализм, не мог согласиться с Н. Макиавелли, и макиавеллизм рассматривал ни как какое-то специальное направление в политике ренессанса, а сущность политики, которую признали автономной и свободной от моральных ограничений. Философские основы манипуляции представителями этого направления анализируются, как правило, в силу противопоставления ее диалогу. Поэтому у М. Бубера [3], например, возможность манипулирования задается отношениями к Другому как к «Оно», выполняющему функцию объекта, служащего утилитарной цели каким-то образом использовать его. Причем эта позиция противоположная «Я – Ты» позиции, разъединяет людей. Здесь уместно будет привести высказывание Э. Левинаса [11]: «Субъект властен над объектом, с которым он всегда одинок».

Нужно отметить, что не только экзистенциалисты осудили манипулирование, в психологии эту линию продолжила гуманистическая психология, которая выступила против «обесценивания» как человеческого бытия, так и психологии, способствующей разработке техник и технологий манипулирования людьми. Поэтому на сегодняшний день в зарубежной психологии, опираясь на различные теории и психологические направления, обсуждаются две крайние точки зрения на манипулирование. Одна, идущая от Г. Франке, Д. Карнеги и др., считающих манипуляции необходимыми и полезными, так как они заменяют грубые методы достижения цели. Другая – берет начало в трудах ученых гуманистической ориентации. Манипулятор, в первом случае, предстает как искусственный в различных приемах субъект общения, во втором – как личность несовершенная, неуверенная в себе и других, в связи с чем, вынуждена прибегать к хитростям в общении.

Что касается отечественной психологии, то манипулирование людьми как психологическая проблема в ней стала изучаться недавно. Для советской психологии, как и для самого общественного строя, в корне отрицающего возможность использования другого в корыстных целях при социализме, оно было не актуально. Обе позиции зарубежных коллег, по мнению многих отечественных психологов, в значительной степени абсолютизируют роль манипуляций в жизни человека.

В целом манипуляция рассматривается как вид психологического воздействия, превращающего партнера по общению в объект, вещь, средство достижения собственной выгоды. Манипуляция

используется в обход сознания партнера, и манипулятор, благодаря неискреннему поведению, уловкам скрывает свои истинные намерения. Его цель – побудить другого человека к совершению каких-то действий, изменить его представления, желания, чувства, ценности [2, 6, 7, 12 и др.].

Большинство авторов склоняются к тому, что манипуляции осуществляются скрыто, неявно, считая это определяющим признаком. Следующий важный признак – наличие контроля, причем некоторые авторы считают его одной из важнейших (хотя и не определяющих) характеристик. По признаку «получение выгоды для себя», то есть нравственной оценки явления, можно наблюдать «разброс» позиций от полного признания необходимости манипуляций до полного отрицания возможности их использования, как и в гуманистической психологии, рассматривающей манипуляцию как нарушение прав человека на свободное самовыражение и волеизъявление. При этом складывается впечатление, что большинство отечественных ученых предпочитают занимать промежуточную позицию, и манипуляции ими признаются необходимыми, даже приносящими пользу, но в определенных ситуациях. Необходимость манипулирования в таких случаях объясняется неравенством субъектов общения (родители и учителя умнее, поэтому они лучше знают, что нужно ребенку; психотерапевт мудрее пациента и т.п.). Однако, можно согласиться с Е.В. Сидоренко [13], что всякая человеческая правота относительна и «никто не хорош настолько, чтобы учить других». Люди могут расходиться во взглядах на то, что является полезным для дела, для них самих и других людей. С этой точки зрения, любое влияние несправедливо, так как человек замахивается на то, что выше его – неведомый замысел чужой души и неведомым ему приоритетам разных человеческих дел. На самом деле, пишет автор, суждение о приоритетах основывается на принятой человеком экономической концепции или на личной системе ценностей, но они условны. Таким образом, всякое влияние диктуется не высшими соображениями Божьего промысла, а собственными потребностями.

Иногда применение манипуляций оправдывается тем, что они заменяют прямое насилие над личностью (приказы, требования) мягкой формой воздействия (лесть, обман и т.д.). Однако манипулирование – это тоже форма принуждения и насилия, но более изощренная. Более того, это форма духовного насилия, более унижительная для человека, поскольку воздействует на подсознание и лишает человека выбора. И при авторитарном, и манипулятивном воздействии главным является контроль и коммуникативная позиция «над», но ситуация авторитарного воздействия – открытая коммуникация, авторитар

не скрывает своего намерения заставить человека что-то сделать, и партнер может выбирать делать это или нет. Согласно А. Гжегорчик [4], не применение средств уничтожения противника, может иметь различный характер в зависимости от намерений действующего лица. Оно может быть и манипулятивным, являться частью тактики, конечной целью которой является такое уничтожение. Интересно, что с точки зрения автора, некоторые виды нажима (по существу авторитарные действия) могут быть отнесены к ненасильственной коммуникации, так как не вызывают отрицательных последствий в психике (там же). Правда и ненасилие – стороны одной медали и по мнению других ученых.

Как можно заметить, манипуляции тесно вплетены в человеческое общение, обслуживают его и без него не могут существовать, поэтому имеют самое непосредственное отношение к выживанию человека. Однако это приводит к постановке, пожалуй, самой серьезной проблемы, связанной с психологией манипуляции, хорошо и емко выраженной Э. Фроммом: «быть» или «иметь». Так как общение тесно связано с общественными отношениями, социокультурными ценностями (транслируемыми в основном СМИ), резонно предположить, что существуют внешние условия (общественные, социально-экономические), способствующие распространению манипуляций. Иными словами, «одобряющими или не одобряющими» подобный тип взаимодействия.

Что касается роли манипуляций в развитии общества и культуры в целом, то можно обратиться к мнению Й. Хейзинга [15], одного из главных специалистов в этой области. Для него аналогом манипуляции выступает «нечестная» игра. Подлинная культура, пишет он, требует всегда и в любом аспекте честной игры, то есть выраженного в терминах игры эквивалента порядочности. Чтобы игровое содержание культуры могло быть созидющим или подвигающим культуру, оно должно быть чистым, не должно состоять в отступничестве от норм, предписанных разумом, человечностью или верой. Оно не должно быть ложным сиянием, маскирующим намерения осуществления определенной цели с помощью специально взращенных игровых форм. Уже самое это наводит на мысль о несовместимости развития культуры и манипуляций, или уж по крайней мере о возможности существования в истории человечества периодов «неманипулятивной культуры».

Действительно, если обратиться к психосоциальному анализу [12], то оказывается, что появление манипуляций не было онтологически предопределено. Общение уже на ранних этапах цивилизации играло первостепенную роль в жизни человека. Человек не мог обойтись без другого человека. Из стремления жить в гармонии с миром природы, родилась и

потребность жить в гармонии с себе подобными, как ее неотъемлемой части. Таким образом, первые функции общения – спланировать, способствовать совместности жизнедеятельности и оказание взаимопомощи, предполагающей равенство, из которого родилась нравственность. Манипуляции же впервые значимое место начинают занимать в Римской империи, хотя и в это время еще нет условий для их распространения: человек по-прежнему сильно зависел от отношения к нему другого, поэтому предпочитал жить с ним в согласии. Христианство «закрепило» это, определив, что перед Богом все равны. Оно утвердило право личности на самостоятельный, ответственный и нравственный выбор, сопровождающийся бытийными переживаниями, а молитва, способствовала осознанию значимости «Другого», развитию внутреннего диалога, что в дальнейшем найдет отражение в отношениях с другими людьми. Поэтому неслучайно, что ложь (основа манипуляций) считается в христианстве грехом.

Надо полагать, что переломными для европейской культуры оказались XVII-XVIII века: в это время наблюдается отход от естества человеческой природы, следовательно, и от общечеловеческих ценностей, нравственность стала определяться не равенством перед бытием, а выполнением социальных функций, «равенством» социальных позиций. В Новое время человек еще больше уходит от экзистенциальной связи с другими. Приоритетной становится «полезность» другого человека. Увеличение значимости «Я» сопровождается уменьшением значимости другого и общения, как необходимого атрибута бытия, появляется стремление господствовать и контролировать природу, себя, других. Это важные причины, разрушившие гармонию, основывающуюся на равенстве и проложившие путь манипуляциям.

Значимость «полезности» наблюдается и в последующее время. В XIX веке созданы все объективные условия для манипуляций (во многом благодаря рыночным отношениям, породившим мозаичную культуру и «человека массы»). Это приводит к появлению главной внутренней предпосылки манипулирования (недоверию к себе и другим) в полной мере проявившейся в XX веке, по мнению ученых экзистенциалистов – времени разобщения людей, в связи с огромным количеством войн, общественных неурядиц, ориентации на значимость технических устройств, а не человеческих отношений.

На культурный фактор, по мере развития человечества накладывается еще одна важная для его выживания система – общественные отношения. Общество, выступая в роли активного субъекта по отношению к конкретному человеку, стремится формировать у него те ценностные установки, которые необходимы для успешной адаптации в данной общественной и

социо-экономической системе. Социальные отношения более динамичны, могут соответствовать или не соответствовать социокультурным традициям, а также общечеловеческим ценностям. От этого во многом зависит и формирование внутреннего мира личности, и ее переживания.

Конечно, с психологической точки зрения (как адаптация к конкретным условиям с целью выживания) в зависимости от культуры, общественных устройств эффективной может быть любая форма общения. Но в онтологическом плане самой эффективной формой, способствующей выживанию человечества, выступает диалог. Несмотря на то, что появление манипуляций не являлось закономерной исторической необходимостью, что в определенной степени лишает их онтологического статуса, тем не менее, эта форма общения может рассматриваться как онтологическая.

Такое допущение следует из того, что она может способствовать выживанию отдельного человека в «несовершенном» человеческом обществе и из особенностей экзистенциального и онтологического анализа явлений. Манипулирование – насильственная коммуникация, строящаяся на недоверии (и вызывающая его), нарушающая экзистенциальное единство. Однако, согласно экзистенциализму, как «высшее», так и «низшее» одновременно определяют человеческую природу и являются ее характеристиками: ничто не должно отбрасываться, только интегрироваться. Что касается онтологии, то она оперирует парными категориями, главные из которых, на наш взгляд, «бытие-небытие». В ракурсе данного анализа диалог может быть представлен как «бытие», а манипуляция – как «небытие», так как не выполняет онтологических функций (не соединяет и не объединяет людей). Чем больше культура, общество ориентировано на диалог, тем меньше в нем находится место манипуляциям, и наоборот.

Еще С.Л. Выготский предполагал, что филогенез и онтогенез могут рассматриваться как изоморфные области, одна из которых (филогенез) может выступать моделью другой (онтогенеза). Поэтому сказанное выше вполне применимо и к межличностному общению: оно не предполагает необходимости использования другого человека в своих целях, более того, подобное общение противоречит природе человеческих отношений.

Исходя из традиций отечественной психологии, можно было бы предположить, что манипуляция – субъект-объектная форма общения. Что касается партнера, то он превращается в объект, овеществляется, то есть теряет свою человеческую сущность, становится вещью – предметом материального мира. Сам манипулирующий, как субъект общения, активен, кроме того, он старается взять инициативу в общении

в свои руки (контролировать начало, конец и динамику взаимодействия); часто действует крайне избирательно и целенаправленно, выбирая наиболее приемлемый для достижения своей цели путь. Но с точки зрения онтологии, нарушая законы человеческого бытия, он тем самым не наделяет ценностью и себя, то есть, тоже относится к себе объектно.

В отечественной психологии идеи об объективизировании субъекта можно найти еще у Б.Г. Ананьева. Однако для него и его последователей в этом вопросе речь идет не о безусловной характеристике конкретного человека, а о диспозициях, которые проявляются в одних ситуациях и отсутствуют в других. Как отмечают М.С. Каган и А.М. Эткинд, сложность организации, функционирования и развития человеческого общения делают необходимыми отношения к другому и как к объекту, а не субъекту [10]. Еще более четко эта мысль выражена у К.А. Абульхановой-Славской [1]. Проводя в течение пяти лет исследование различных аспектов социального мышления личности, как поразительный и неожиданный факт, она описывает тип людей, которые воспринимают себя в своем сознании как объектов. Причем дело не в обычной для каждого взрослого способности представлять себя институционально (служащий, житель города и т.д.), а в некоторой достаточно серьезной деперсонализации, точнее – десубъективации своего «Я». Сама К.А. Абульханова-Славская отмечает, что этот факт требует дальнейшего исследования. Для нас он представляет интерес, так как показывает возможность объектного отношения к себе. Еще ближе к нашему пониманию объектности Я позиция В.М. Снеткова [14] и С.Л. Братченко [2]. В.М. Снетков описывает человека-субъекта и человека-объекта, активность которого преимущественно направлена на то, чтобы потреблять, а не создавать, брать, а не давать. Он пассивный наблюдатель, объект воздействия окружающего мира. С.Л. Братченко считает, что человек принимает объектную позицию, становится объектом, не доверяя себе и ориентируясь на внешнее воздействие.

Как можно заметить, в манипуляциях изначально нет общей цели и единства намерений. Это «разорванная коммуникация». Даже в случае взаимодействия двух манипуляторов совместности не получается [9]. При этом обман, ложные маскировки, дезинформация, сопровождающие манипуляции, делают взаимодействие поверхностным, а самого «дезинформатора» – заложником созданного им ложного образа «Я», вызывая напряжение и, заставляя следовать ему в дальнейшем, даже вопреки своим интересам. Напряжение, таким образом, неотъемлемая часть эмоционального сопровождения манипуляций.

Тем не менее, манипуляции пользуются большей популярностью. И из двух зол – быть манипулятором

или жертвой манипуляций, большинство предпочтет первое. Тогда чем они так привлекательны? Использование манипуляций дает ощущение силы, власти, контроля, создавая иллюзию избранности и права использовать других. Кроме того, это возможность быстрого достижения цели, так как не берется в расчет другой человек (его желания, переживания и т.п.) и игнорируется необходимость нравственного отношения к Другому или Другим.

Таким образом, если диалог объединяет и создает совместность в самом широком смысле, манипуляция носит односторонний характер, в связи с чем, и эффективность, удовлетворенность и эмоциональное сопровождение общения различаются у партнеров и определяются с позиций одного человека. Перефразируя известное изречение можно сказать, что при манипуляции, то, что одному хорошо, для другого – плохо. А если так, то такое общение не вызывает желания его продолжать и углублять. Поэтому с помощью манипуляций можно быстро достичь цели, «выиграть» тактически, но проиграть стратегически. В этом и есть самый главный психологический смысл манипуляций и их онтологическая бессмысленность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция А.Л. Свенцицкого. – СПб.: Питер, 2000. – С. 289-315.
2. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Методическое пособие для школьных психологов. – Псков: Изд-во Псковского областного института повышения квалификации работников образования, 1997. – 68 с.
3. Бубер М. Я и Ты. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.
4. Гжегорчик А. Духовная коммуникация в свете идеала ненасилия // Вопросы философии. – М.: Наука, 1992. – № 3. – С. 54-65.
5. Грачев Г.В., Мельник И.К. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. – М., 2002. – 288 с.
6. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: ЧеРо, Изд-во МГУ, 1996. – 344 с.
7. Ермаков Ю.А. Манипуляция личностью: смысл, приемы, последствия. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1995. – 208 с.
8. Желтонова Ю.А. Ценностно-смысловые детерминанты межличностного взаимопонимания // Дисс....канд.психол.наук. – Ростов-на-Дону, 2000.
9. Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 25-34.
10. Левинас Э. Время и Другой. Гуманизм Другого человека / Перевод с французского А.В. Парибка. – СПб.: Высшая религиозно-философская школа, 1998. – 265 с.
11. Рюшшина Л.И. Ценностно-смысловой подход к общению. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 2004. – 176 с.
12. Сидоренко Е.В. Личностное влияние и противостояние чуждому влиянию // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция А.Л. Свенцицкого. – СПб.: Питер, 2000. – С. 148-170.
13. Снетков В.М. Концепция периодической таблицы человековедения // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Питер, 2000. – Вып. 4. – С. 121-134.
14. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня: Пер. с нидерл / Общ.ред. и послесл. Г.М. Тавризян. – М.: «Прогресс», «Прогресс-Академия», 1992. – 464 с.

МОДЕЛЬ ПРОЯВЛЕНИЯ ИДЕНТИФИКАЦИИ И ИДЕНТИЧНОСТИ В МАЛОЙ ГРУППЕ

**Сидоренков А.В.,
Горбатенко Н.С.**

Описана многомерная модель проявления идентификации/идентичности в малой группе, в которой выделены уровни проявления этого феномена: межличностная, микрогрупповая, межмикрогрупповая, групповая идентификация/идентичность. Обозначены детерминанты, особенности выраженности и динамики этих уровней проявления идентификации/идентичности. Установлено явление асимметрии межличностной идентификации в социально-психологической структуре группы, а также два вида межличностной идентификации: персонифицированная и деперсонифицированная.

Ключевые слова: малая группа, неформальная подгруппа, межличностная, микрогрупповая, межмикрогрупповая и групповая идентификация/идентичность, динамика идентификации/идентичности.

В социальной психологии выделились две исследовательские ветви в области идентификации и идентичности. В одной из них, теоретически и эмпирически разнородной, внимание сфокусировано на межличностной идентификации [2, 5, 8, 9]. В другой, представленной в основном теоретическим направлением социальной идентичности, в единстве рассматривается *социальная и персональная идентичность* [7, 10]. В последнее время начинают выделять и отдельно исследовать *групповую идентификацию/идентичность* как разновидность социальной идентичности или, даже, как самостоятельный вид идентичности.

Межличностная идентификация представляет собой процесс соотнесения ценностных характеристик участников межличностного взаимодействия, обуславливающий уподобление значимому другому. Этот процесс инициирует воспроизведение поведенческих и личностных характеристик другого либо в сходных поведенческих актах, либо в символических эквивалентах поведения [2]. Люди могут идентифицироваться со значимыми другими по тем характеристикам, которые считаются для них важными и необходимыми.

Межличностная идентификация обычно рассматривается в диадическом взаимодействии вне группового контекста, реже – в групповом контексте, но по группе в целом, и крайне редко – в контексте социально-психологической структуры группы, т.е., внутри неформальных подгрупп, между представителями разных подгрупп и т.д.

Во внутригрупповом общении в основном изучается идентификация членов группы с лидером. Это не

случайно, так как лидер является ключевой фигурой в группе, а значит, основным объектом идентификации в группе. Исследования показывают, что члены группы чаще идентифицируют себя с высокостатусными членами группы (в том числе, с лидерами).

Социальная идентичность связана с социальной категоризацией себя и других и предполагает самоопределение человека в терминах принадлежности к одним социальным категориям (расовой, классовой, половой и др.) вместе с эмоциональным и ценностным значением, придаваемым этой принадлежности, в противоположность другим категориям [10]. Социальная идентичность отражает солидарность индивида с ключевыми характеристиками социальной категории и является сутью коллективного самоконструирования — «мы», «нам», «нас». (В перспективе социальной идентичности понятия «социальная категория» и «группа» часто используются как эквивалентные.)

Персональная идентичность связана с самоопределением в аспекте физических, интеллектуальных, нравственных качеств человека, характеризующих его как уникального человека в терминах индивидуальных отличий от других людей в своей группе. Персональная идентичность является самоконструированием в терминах особых атрибутов индивидуальности, которые отличают человека от других людей («я»), или тесных межличностных отношений, которые связаны со спецификой другого человека в диадических связях («я» и «ты»).

Существуют две точки зрения на соотношение социальной и групповой идентификации/идентичности. Одни авторы считают, что групповая идентичность

является разновидностью социальной идентичности, когда утверждают, что внутри социальной идентичности надо выделять собственно социальную идентичность (принадлежность к определенному социальному слою, национальности, полу и др.) и групповую идентичность (принадлежность к интерактивной, как правило, малой группе) [1]. Другие авторы полагают, что групповая идентификация/идентичность представляет собой относительно самостоятельное явление и не является разновидностью социальной идентификации/идентичности [6].

Как видно, исследовательские подходы фокусируются на отдельных аспектах проявления идентификации/идентичности в малой группе, а значит, не позволяют целостно отобразить многоплановую природу этого феномена. Для преодоления этого недостатка в *микрогрупповой теории* [3] разработана многомерная модель, которая охватывает и интегрирует разные грани проявления идентификации/идентичности.

В качестве уровней и одновременно субъектов групповой активности выступают: *индивид, подгруппа, группа*. Так как каждый из них может выступать не только субъектом, но и объектом отношения, то имеют место следующие уровни идентификации/идентичности в группе:

- *межличностная*: идентификация/идентичность между индивидами внутри неформальных подгрупп, между представителями разных подгрупп, между «самостоятельными» членами группы, между представителями неформальных подгрупп и «самостоятельными» членами группы;
- *микрогрупповая*: идентификация/идентичность индивидов с неформальной подгруппой в группе;
- *межмикрогрупповая*: идентификация/идентичность одной неформальной подгруппы с другой;
- *групповая*: идентификация/идентичность индивидов с группой (рис. 1).

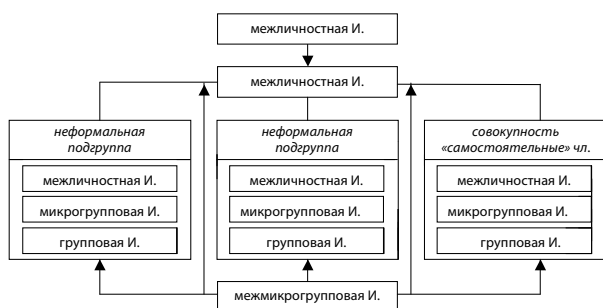


Рис. 1. Уровни идентификации/идентичности и социально-психологическая структура группы

Каждый уровень проявления идентификации/идентичности включает в себя три компонента:

- *когнитивный*: выделение субъектом значимого другого (индивида, подгруппы, группы) и определение его позитивных отличий от других субъектов, восприятие и усвоение его важных характеристик (идентификация); ощущение своей сопричастности некоторому субъекту и интегративной связи с ним, восприятие себя и других в соответствии с характеристиками этого субъекта (идентичность);
- *аффективный*: переживание субъектом значимости другого и его характеристик, актуальности и процессуальности уподобления этому другому (идентификация); переживание связи с другим и оценка позитивности этой связи, переживание своего соответствия другому и событий, происходящих с ним (идентичность);
- *поведенческий*: апробация и корректировка субъектом в его внешней активности усваиваемых характеристик другого (идентификация); относительно устойчивое воспроизведение в действиях и поступках значимых характеристик другого, а также поведение в соответствии с его ожиданиями (идентичность).

В каждом конкретном случае может доминировать какой-то один компонент.

1. Межличностная идентификация/идентичность и социально-психологическая структура группы. Межличностная идентификация имеет разную меру проявления в групповой структуре: она чаще проявляется внутри неформальных подгрупп, чем по группе в целом. Так, по данным исследования учебных групп, члены неформальных подгрупп в 65 % случаев идентифицируют себя с представителями своей подгруппы, а в 35 % случаев – с членами других подгрупп и не включенными в подгруппы индивидами [4]. При этом представители 50% неформальных подгрупп из всех обследованных групп идентифицируются, как правило, только с членами своей подгруппы. «Самостоятельные» члены группы в два раза чаще идентифицируются с представителями подгрупп, чем с такими же, как и они, не включенными в подгруппы членами. Это свидетельствует об *асимметрии межличностной идентичности в групповой структуре*.

Отсутствие абсолютного преобладания идентификации внутри подгрупп по сравнению с идентификацией между представителями разных подгрупп и т.д. объясняется следующими фактами. Во-первых, объединение людей в подгруппы может быть основано не только на их полной взаимосвязи, взаимном сходстве мотивов и интересов («децентрализованный» тип подгруппы), но и на группировании вокруг одного-двух человек («централизованный» тип подгруппы). В последнем случае внешне фиксируемая

межличностная идентификация внутри подгрупп будет менее заметна, хотя на самом деле она имеет опосредованный характер.

Во-вторых, важную роль в идентификации играют, по всей видимости, ключевые мотивы объединения, не все из которых фиксировались в исследовании. Так, если некоторые члены подгруппы рассматривают членство в ней из прагматических соображений (принцип выгоды), то вряд ли они будут идентифицироваться с другими членами этой подгруппы.

В-третьих, межличностная идентификация внутри подгрупп усиливается, когда подгруппа конкурирует или конфликтует с другими подгруппами или группой в целом. Рост идентификации способствует более высокому взаимопониманию и согласованию действий членов подгруппы для достижения позитивного результата во внешнем дезинтегративном взаимодействии. В обычных условиях внутригрупповой жизнедеятельности межличностная идентификация, в том числе внутри подгрупп, не имеет столь актуального значения.

Проявление межличностной идентификации может определяться:

- индивидуальными особенностями членов группы;
- микрогрупповой идентификацией;
- групповой идентификацией (рис. 2).

В первом случае идентификация индивида с какими-то членами группы зависит от того, насколько они сами по себе референтны и привлекательны для индивида, в какой мере они обладают актуальными для него характеристиками. Кроме того, на межличностную идентификацию может оказывать влияние персональная идентификация: высокая выраженность персональной идентификации будет блокировать проявление межличностной идентификации. Подобного рода межличностная идентификация является *персонифицированной и непосредственной* (рис. 2 а). Здесь характерно высказывание типа: «Я идентифицируюсь с этим человеком, потому что он имеет такие индивидуальные особенности, которыми я хочу обладать».

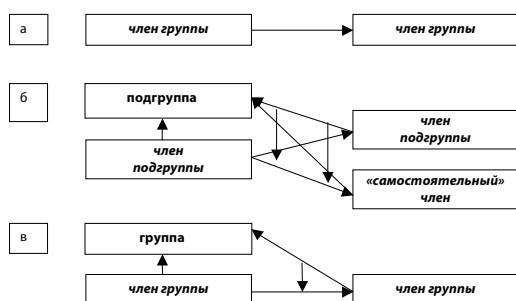


Рис. 2. Персонифицированная и деперсонифицированная межличностная идентификация в групповой структуре

Во втором случае межличностная идентификация индивида с кем-то из представителей подгруппы обусловлена тем, насколько индивид идентифицирует себя с подгруппой. Если у индивида и других членов одной и той же подгруппы выражена микрогрупповая идентичность, то это может повлиять на проявление или усиление идентификации индивида с этими членами подгруппы. Точно также, кто-то из «самостоятельных» членов может идентифицироваться с какими-то представителями подгруппы, если эта подгруппа референтна и является объектом идентификации. Такая межличностная идентификация членов группы является *деперсонифицированной и опосредованной* их идентификацией с подгруппой (рис. 2 б). В этом случае уместно высказывание типа: «Я идентифицируюсь с этим человеком, потому что Я и Он идентифицируем себя с нашей подгруппой».

В третьем случае межличностная идентификация может усиливаться или ослабевать в зависимости от меры их идентичности с группой. Этот случай более характерен для «самостоятельных» членов, у которых отсутствует или слабо представлена микрогрупповая идентичность, а также для ситуаций внешней дезинтеграции всей группы (например, межгрупповой конкуренции), когда необходима групповая идентичность. Эта межличностная идентификация членов группы является деперсонифицированной и опосредованной их идентификацией с группой (рис. 2 в). Здесь характерно высказывание типа: «Я идентифицируюсь с этим человеком, потому что и Я и Он идентифицируем себя с нашей группой».

2. Микрогрупповая идентификация/идентичность. Микрогрупповая идентичность означает, что восприятие, переживание и поведение членов подгруппы, а также «самостоятельных» членов, идентифицирующих себя с подгруппой, определяется в первую очередь социально-психологическими характеристиками подгруппы: целями, нормами и ценностями. Микрогрупповая предопределенность социального поведения человека часто выходит за пределы группы, если он сильно идентифицируется с подгруппой. То есть, в тех или иных ситуациях, не имеющих отношения к группе членства, индивид может строить свое поведение на основе идентичности с подгруппой.

Интенсивность и мера идентификации индивида со своей подгруппой определяется тем, насколько подгруппа:

- является плотной и имеет более или менее выраженные границы, а значит, может восприниматься изнутри и извне как общность;
- референтна и вызывает доверие;
- вызывает ощущение преимущества от членства в ней, по сравнению с возможным членством в других подгруппах;

- находится в интегративном-дизинтегративном взаимодействии с другими подгруппами, отдельными индивидами или группой в целом.

Таким образом, идентификация с подгруппой обусловлена особенностями ее восприятия и отношения к ней индивидов, а также внешнего взаимодействия подгруппы: чем более подгруппа определена, референтна, вызывает доверие и удовлетворенность членством или конкурирует (конфликтует) с другими подгруппами, тем более выражена микрогрупповая идентификация у членов подгруппы.

В относительно устойчивых подгруппах микрогрупповая идентичность часто имеет более высокую меру проявления, чем межличностная и групповая идентичность. Это связано с тем, что микрогрупповая идентичность, во-первых, компенсирует слабую выраженность или снижение межличностной идентичности, тем самым обеспечивая психологическую целостность подгруппы, а, во-вторых, является для членов подгруппы более актуальной, чем групповая идентичность.

3. Межмикрогрупповая идентификация/идентичность. Продолжительная и глубокая идентификация между неформальными подгруппами как коллективными субъектами представляет собой редкое явление, так как противоречит сути образования и существования относительно автономных подгрупп и, безусловно, приводит к слиянию и исчезновению подгрупп. Это имеет место тогда, когда созрели предпосылки для взаимного или одностороннего слияния, которое позволит новой подгруппе более эффективно реализовывать функции, особенно по отношению к своим членам.

Парциальная и эпизодическая межмикрогрупповая идентификация оказывает усиливающее влияние, во-первых, на межличностную идентификацию между представителями разных подгрупп, между представителями подгрупп и не включенными в них членами, а, во-вторых, на групповую идентификацию.

4. Групповая идентификация/идентичность. Групповая идентичность предполагает, что восприятие, переживание и поведение членов группы определяется усвоенными и разделяемыми ими социально-психологическими характеристиками группы – ее целями, нормами, ценностями, стереотипами, способами поведения, отношениями к другим группам и др.

Интенсивность и мера идентификации индивидов с группой определяется следующими факторами:

- определенностью группы, т.е. восприятием некоторой общности людей как группы, имеющей свои границы, свое «имя» и др.;
- размытостью границ неформальных подгрупп в группе;
- референтностью группы и доверием к ней;

- ощущением преимущества от членства в группе по сравнению с другими группами;
- дезинтегративным взаимодействием группы с другими группами.

По группе в целом сильнее выражена групповая и микрогрупповая идентичность по сравнению с межличностной идентичностью. Это обусловлено тем, что групповая и микрогрупповая идентичность, во-первых, более легко реализуемы, так как предполагают менее существенное изменение личности; во-вторых, более актуальны для индивидов с точки зрения их членства в группе и подгруппе; в-третьих, обеспечивают психологическую целостность группы и подгруппы.

Преобладание одних уровней идентичности над другими свидетельствует о явлении асимметрии уровней идентичности в подгруппе и группе.

5. Динамика проявления уровней идентификации/идентичности. Уровни групповой, микрогрупповой и межличностной идентификация/идентичность находятся в динамическом соотношении друг с другом, так что ослабление одного уровня приводит к усилению другого, и наоборот. Важную роль здесь играет характер взаимодействия группы/подгруппы с внешним контекстом (интеграция, дезинтеграция, относительная социальная изоляция) и мера полезности результата взаимодействия (успешность-неуспешность).

Внешнее и успешное интегративное взаимодействие (например, межгрупповая кооперация) создает условия для ослабления групповой и микрогрупповой идентичности.

В случае интенсификации дезинтегративного взаимодействия группы с внешней средой (например, межгрупповой конфликт) станет преобладать групповая идентичность, а менее выражена будет межличностная и микрогрупповая идентичность. В случае регулярной или критической неуспешности группы в таком внешнем взаимодействии происходит снижение групповой и возрастание микрогрупповой идентичности.

В условиях относительной социальной изоляции малой группы более выраженной будет микрогрупповая идентичность, т.е. идентичность членов подгрупп со своей подгруппой.

Внешнее интегративное взаимодействие подгруппы приводит к ослаблению ее микрогрупповой идентичности.

При дезинтегративном взаимодействии подгруппы с другой подгруппой или какой-то частью группы более выраженной станет микрогрупповая идентичность (идентичность членов со своей подгруппой). Продолжающееся, но неуспешное внешнее дезинтегративное взаимодействие подгруппы может привести к снижению у её членов

идентичности со своей подгруппой и возрастанию идентичности с какой-то другой подгруппой или группой в целом.

В соответствии с описанной многомерной моделью проявления идентификации/идентичности разработан методический инструментарий: Методика изучения межличностной идентичности в группе и подгруппе и Методика изучения групповой/микрогрупповой идентичности в группе и подгруппе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Костинская А.Г. Феномен идентичности как структурирующий фактор // Мир психологии. – 2003. – № 1. – С. 186-198.
2. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении // Психология межличностного познания. – М.: Педагогика, 1981. – С. 92-122.
3. Сидоренков А.В. Микрогрупповая концепция // Российский психологический журнал. – 2006. – № 1. – С. 21-40.
4. Сидоренков А.В. Неформальные подгруппы в малой группе: социально-психологический анализ. – Ростов н/Д: АПСН СКНЦ ВШ, 2003.
5. Bandura A.A. Social-learning theory. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.
6. Bous K.S., Arrow H. & Carini B. A tripartite model of group identification: theory and measurement // Small Group Research. – 1999. – 30. – № 5. – P. 558-581.
7. Hogg M.A., Abrams D., Otten S. & Hincle S. The social identity perspective: Intergroup relations, self-conception, and small groups // Small group research. – 2004. – 35. – № 3. – P. 246-276.
8. Hollander E.P., Julian J.W. Contemporary trends in the analysis of leadership processes // Psychological Bulletin. – 1969. – 71. – P. 387-397.
9. Kelman H.S. Compliance, identification and internalization: Three processes of attitude change // Journal of Conflict Resolution. – 1958. – 2. – P. 51-60.
10. Turner J.C. Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior // Advances in group processes: Theory and research / Ed. E.J. Lawler. Greenwich, CT: JAI Press, 1985. – 2. – P. 77-122.

КОНЦЕПЦИЯ ХАРАКТЕРА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПИИ

Аралова М.П.

Статья имеет целью ознакомление широкого круга читателей, и, прежде всего, специалистов, занимающихся психологической практикой и гештальт-терапией, с концепцией характера, разработанной в последние десятилетия. Описаны основные представления о характере разработчиков гештальт-подхода и их последователей. Используя собственный опыт работы в сфере психологии развития и в области гештальт-практики, и опираясь на опыт обучения у ведущих специалистов Гештальт-Ассоциации Лос-Анджелеса (Б. и Р. Резник, Т. Берли и др.), автор данной статьи приводит теоретические аргументы, комментирует и иллюстрирует важнейшие аспекты концепции характера.

Показано, что динамическая модель характера, в которой соединяются теоретические положения, практические взгляды гештальт-терапевта и обобщённые данные эмпирических исследований из сферы когнитивной психологии и психологии развития, является в настоящее время центрирующей вокруг себя все относящиеся к концепции характера в данном подходе положения и является наиболее полной и обобщённой концепцией характера в гештальт-терапии.

Ключевые слова: характер, гештальт-терапия, концепция характера, паттерны поведения, детский опыт.

Теория гештальт-терапии, основу которой разработали Ф. и Л. Перлз, П. Гудмен Р. Хефферлин, в последние десятилетия активно развивается и дополняется, при этом появляются новые аспекты как теории, так и практики данного психотерапевтического направления. Так, например, некоторые идеи, имплицитно содержащиеся в практике Ф. Перлза, были развёрнуты, описаны и получили своё развитие в парадоксальной теории изменений (А.Р. Бейсер), концепции диалога (Р. Хикнер), теории поля (М. Парлетт), а также в теории личности, основанной на феноменологии (Т. Берли), и в других работах.

Одно из центральных мест в теории гештальт-терапии занимает система положений о характере. Фундамент концепции характера заложили в теории гештальт-терапии Ф. и Л. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин. Дальнейшее своё развитие она получила в работах Тодда Берли и М. Кэтрин Фрайер, представителей Гештальт-Ассоциации Лос-Анджелеса (США).

Представление о характере имплицитно содержится в терапевтической практике гештальт-подхода [4 и др.]. Авторы рассматривают характер как привычный способ справляться с отношениями и другими жизненными ситуациями, как не меняющиеся

формы поведения, которые не принимают в расчёт настоящую конфигурацию поля и не имеют гибкости в реакциях.

В некоторых работах современных гештальт-терапевтов указывается, что характер понимается Ф. Перлзом и П. Гудманом только как ригидная структура поведения, мешающая процессу творческого приспособления self происходить с достаточной гибкостью [2, 3]. На наш взгляд, точка зрения Ф. Перлза и П. Гудмана не столь однозначна. В работах Ф. Перлза и соавторов можно найти более широкое мнение, состоящее в том, что стабильные структуры и механизмы поведения «...являются невротическими, только если они неуместны и хронически повторяются. Все они могут быть полезными и здоровыми, если употребляются временно и в определённых обстоятельствах» [5, с. 214]. Т.е., фиксированные характерологические паттерны поведения могут быть как здоровыми, так и невротическими. Перлз и др. отмечали, что многие из этих фиксированных форм – здоровые, и помогают текущему жизненному процессу, например, полезные привычки, навыки в быту, в работе и т.д. В частности, «...полезна привычка оставлять внимание свободным для того, что

ново и интересно. Было бы бессмысленным менять все привычки ради демонстрации способности меняться. Вместе с тем многие наши привычки были развиты не свободно и поддерживаются не из-за своей эффективности...» [5, с. 113].

Важнейшая отличительная особенность гештальт-терапевтической концепции характера состоит в том, что характер понимается как процесс, а не как набор черт, свойств или других характеристик, которые можно классифицировать и группировать по типам. Соответственно, анализ структуры характера подразумевает ответ на вопрос: «Как сформировался данный паттерн поведения?», «Как мы делаем то, что мы делаем?». Важно отметить, что при сознании структуры характера присутствуют как осознаваемые, так и неосознаваемые компоненты. «Сдерживая определённое поведение, мы осознаём как то, что сдерживается, так и сам факт сдерживания. При подавлении (репрессии), напротив, мы утрачиваем осознание как подавляемого, так и самого процесса подавления. Психоанализ подчёркивает восстановление осознания того, что подавляется, то есть заблокированного импульса. Мы же подчёркиваем восстановление осознания самого блокирования, чувствования человеком того, что он это делает и как он это делает» [5, с. 141].

Итак, в гештальт-терапии характер понимается как инвариантные и фиксированные способы поведения без принятия во внимание нынешней конфигурации поля и без гибкого использования разнообразных, в т.ч. новых, реакций. Такой подход является, с нашей точки зрения, продуктивным, поскольку позволяет рассматривать процесс гештальт-терапии как анализирование характера (Ф. Перлз и др.): выведение неосознанных жизненных процессов, паттернов поведения на уровень осознания. Структура характера, согласно рассматриваемому подходу, – это привычные для человека, осознаваемые и неосознаваемые процессы формирования, прерывания и завершения гештальта, не зависящие в полной мере от конкретной ситуации. Терапия возвращает этим процессам осознанность: исследуется, как фигура выделяется, прерывается, завершается, как происходит разрешение, как это становится частью характера человека, т.е. каким образом сформировавшийся уникальный паттерн прерывания сохраняется в течение жизни. В терапии происходит помощь клиенту в сознании, и это помогает ему в дальнейшем совершать выборы и достигать гибкости в поведении.

Для того, чтобы гештальт-терапевтическое понимание характера, его природы, механизмов, его структуры было бы более аргументировано и в ещё более наглядной и доказательной форме открывало бы путь практике анализирования и терапии

характера, важно привести эмпирические доказательства описанного ещё Ф. Перлзом понимания структуры характера и процесса его становления. Привлечение эмпирических данных даст возможность понять процесс запечатления характерологических паттернов поведения на уровне процедурной памяти.

В динамической модели структуры характера [13] оказалось возможным объединение идей гештальт-терапии с обобщёнными результатами новых исследований конца XX века в области когнитивной психологии и психологии развития. Как пишут Т. Берли и М.К. Фрайер, «в основе динамической модели характера лежит представление о том, как основная гештальт-формация и процесс выбора действуют в согласии с процедурной памятью для создания динамичной и нефиксированной операционной системы, которая описывает функционирование характера. В таких концептуальных рамках операционная система и является структурой характера. Это реагирующая, динамическая, а не неподвижная, статичная система» [13, с. 323]. Привлечение данных когнитивной психологии и психологии развития делает понятным процесс запечатления характерологических паттернов поведения на уровне процедурной памяти.

Для обозначения роли процедурной памяти в развитии характера рассмотрим теорию И. Тулвинга (1985) о существовании трёх видов памяти: эпизодической, семантической и процедурной [30, по 14].

Эпизодическая память – это память об эпизодах, которые происходят ежемоментно в нашей жизни. С её помощью мы отбираем события, на наш взгляд, достойные по какой-либо причине запоминания. Эпизодическая память позволяет человеку приобрести и сохранить знания, основанные на событиях личного характера, которые человек пережил, и вспомнить или, точнее, реконструировать временные отношения в субъективном времени, чтобы вспомнить события или, как выразился Тулвинг [30], «путешествовать назад во времени». Эпизодическая память действует при наличии сознания.

Семантическая память является результатом абстрагирования и синтеза того, чему человек обучился на основе определенного числа событий и эпизодов, объединённых некоторым сходством. Семантическая память отвечает за «внутреннюю репрезентацию» состояний чьего-либо опыта, которые не представлены в восприятии. Этот вид памяти позволяет человеку создать карту мира, которой можно манипулировать без открытых поведенческих проявлений. Семантическая память действует при наличии сознания.

Процедурная память, самый важный вид памяти в психотерапии, – это память о том, как «обычно происходит что-либо», «как я делаю что-либо» в схожих

ситуациях, «как устроен мир» и «что к чему относится». Процедурная память позволяет человеку улавливать и сохранять выученные связи между стимулами и реакциями на них, равно как и сложные паттерны стимулов и цепочки реакций. Именно это дает возможность человеку адаптироваться к окружающему миру. В некотором смысле, этот вид памяти отвечает на вопрос «каким образом» для феноменологического «делания и существования». Процедурная память действует без наличия сознания, что позволяет человеку быстро и автоматически использовать определённые паттерны поведения. Если текущая ситуация имеет сходство с какой-либо ситуацией в прошлом, процедурная память будет обуславливать обработку новой ситуации. В ходе данного процесса мозг совершает то, что когнитивные психологи называют параллельной распределенной обработкой для доступа к процедурной памяти, для организации, планирования и использования материалов памяти о прошлых событиях, представленных в словесной форме или в форме опыта, и для выполнения действий.

Названные три вида памяти существуют во взаимодействии друг с другом. Семантическая память и эпизодическая память выступают материалом для формирования процедурной памяти. Эпизодическая память связана со способом обучения методом приращивания и накопления, семантическая – с реконструированием запечатленных образов мира, а процедурная память связана с обучением, основанном на модификации и автоматизации поведения. Обращение к процедурной памяти обеспечивает открытую реакцию человека вовне, это предъявляемый вид памяти. В то время как работа эпизодической и семантической памяти может быть основана исключительно на внутренних процессах, процедурная память – не предъявляемая.

В других новейших исследованиях памяти описываются сходные виды памяти под другими названиями [24, 27, по 14]. Так, Л. Сквайр в 1986 году [27] разделил системы памяти на декларативную (эпизодическую и семантическую память) – то, о чем можно рассказать, и недеklarативную (процедурную) память – то, о чем нельзя рассказать. Д. Шактер в 1995 году [24] при описании того же процесса процедурной памяти назвал её имплицитной. Эти авторы сходятся во мнении о природе такого вида памяти, который действует вне нашего сознания и направляет наше поведение в ситуациях, подобных прошлым, уже «освоенным» ситуациям. В каждом виде памяти различна природа осознанности. Эпизодическая память основана на самоосознании. Семантическая память основана на знании о вещи или идее, поддающихся вербализации. Процедурная память не нуждается в осознанности: человек не осознает, что обрабатывает информацию

для проявления реакции. Например, при публичном приветствии или в ситуации неопределённости человек может действовать без наличия сознания. Это в полной мере касается и навязчивых действий.

Перейдём к описанию как новейших, так и давно известных данных психологии развития, которые представляют особый интерес в связи с динамической моделью характера и которые могут помочь объяснить то, как приобретается процедурная память.

Особое значение данные психологии развития имеют в связи с тем, что существующие паттерны поведения, образующие характер, рассмотрены здесь с генетической точки зрения, что позволяет «рассматривать» характер в развёрнутом виде. Как известно, генетический метод познания даёт картину развития рассматриваемого процесса. Это же указывают и авторы динамической модели характера. «Понимание характера как процесса, уходящего корнями в ранний опыт, частично определяющий реакции в настоящее время, позволяет нам проникнуть в пласты характера и рассматривать их по мере их разворачивания» [13].

Важное связующее звено между обучением в младенчестве и структурой характера взрослого становится очевидным в исследовании процессов образования привязанностей и их прерывания, как и в развитии SELF (своего «Я»). Чтобы ребенок развивался, ему необходимо достичь стабильной эмоциональной связи с опекуном (близким взрослым, обычно это мать) и получать обратную связь от него, быть «отражённым». Эмоциональные связи младенца с близким взрослым переживаются им как значимые события его жизни.

Эмпирические данные психологических исследований свидетельствуют, что именно значимость событий, определяемая нашим местом и ролью в них, степень вовлечённости в них, тренировки или физическое повторение этих событий, положительно коррелирует с запоминаемостью и лёгкостью воспроизведения [20, 24, 31]. В обзорной статье Дж. Пали и Дж. Олперт [21], посвящённой младенческим травмам, приводится множество аргументов в пользу этого положения. Практикующим психотерапевтам этот факт достаточно хорошо известен из опыта работы с клиентами. Также понятно и то, что сознание младенческих впечатлений, заложенных в процедурной памяти, может представлять наибольшую сложность. Это связано с тем, что в ранние возрастные периоды накапливается невербальный опыт непосредственно-эмоционального общения ребёнка с близкими взрослыми, в первую очередь. Для проведения же психотерапии наиболее типична речь.

Насколько богат и разнообразен опыт младенца, и насколько младенец является компетентным в процессах памяти, стало известно лишь в последние

десятилетия. Данные эмпирических исследований подтверждают, что память младенца продолжительна и способна хранить информацию длительное время [6, 7, 9, 19, 22, 23].

В литературе существуют разносторонние данные об условиях создания процедурной памяти. Известно, что важным фактором для обучения и процесса запоминания выступает состояние или уровень возбужденности, при котором происходит обучение, и то, как мы регулируем это состояние. В младенчестве ребенок пребывает в одном из шести состояний: в глубоком сне, активном сне, сонливости, настороженности, активной настороженности или в состоянии плача. Стадия настороженности является оптимальной для эффективного взаимодействия, обучения и кодирования [16, по 13]. Сложности с регуляцией состояний и с поддержанием состояния настороженности нередко переходят в проблемные межличностные отношения из-за трудностей в общении, привязанностях или интимности.

Согласно результатам ряда исследований, можно предположить, что пережитое в раннем возрасте может быть отображено в семантическом и зависящем от контекста знании о мире уже взрослого человека [17, 27, по 13]. Сделаны попытки изучить механизмы памяти и обучения детей раннего возраста [27, по 13]: детям в возрасте 14-18 месяцев показали, как кодировать компоненты события с помощью ассоциаций. В этом возрасте их память является, как известно, ассоциативной. Т.к. задание было смоделировано для них соответствующим образом, они были способны вспомнить кажущиеся забытыми компоненты прошедших событий путем пассивного повторного переживания других компонентов этих же событий. Таким образом, контекст сам по себе может вызывать к действию процедурную память.

Следует отметить, что воспоминания взрослых, сохраненные с младенческого возраста и всплывающие при переживаниях или даже фрагментах сходных переживаний, могут возникать при наличии сознания взрослого или без него. Это происходит в связи с тем, что задействованной оказывается повторяющаяся или привычная реакция на уровне процедурной памяти. Таким образом, взрослый человек может сознавать или не сознавать паттерн своей реакции [26, по 13]. Таким образом, ранние привязанности оказывают большое влияние на развитие SELF и структуры характера.

Рассмотрим подробнее эмпирические данные, раскрывающие механизмы влияния ранних отношений матери и ребёнка на развитие характера. Повторим, что роль матери или лица, её заменяющего, крайне важна для развития ребёнка. Ещё в период внутриутробного развития зародыш реагирует на движения матери, её режим питания, голос и т.д. Так

же широко известно, что младенцы рефлексивно реагируют на свою мать с самого рождения. Например, младенец предпочитает голос матери любым другим и поворачивается к материнской груди, ориентируясь на её голос. Младенцы начинают «ощупывать» пространство, чувствуя запах молока своей матери, но не чужой женщины. Показательно формирование первых поведенческих паттернов на примере племени индейцев Лакота. Описано [18, по 13], что если мать-индианка в течение первого часа жизни своего ребенка прижимает ладонь к его рту, чтобы он перестал плакать, или как-то по-другому успокаивает его плач, то ребенок никогда больше не плачет. Эта процедура проводится, чтобы не нарушать тишину на охоте, без которой невозможно выживание людей. Этот обычай учит ребенка, а в дальнейшем взрослого, ценить тишину и сокращает время его открытого общения и выражения чувств. Такие формы обучения служат яркой иллюстрацией того, как формируется процедурная память.

Приведённые данные подтверждают, что паттерны и процедуры раннего взаимодействия закладывают почву для зарождающегося «Я» ребёнка и его объектных репрезентаций. По сути, они определяют в дальнейшем взгляд на окружающий мир. Обучение в младенчестве через взаимодействие с опекуном организует возбужденность, аффект и ожидание опыта не только в детстве, но и в дальнейшей жизни [8, по 13].

На основании новейших исследований из области психологии развития авторы статьи о структуре характера с позиций гештальт-терапии делают заключение, что развитие «Я» происходит на втором году жизни. В литературе существуют указания на то, что начинается этот процесс на первом году с дифференциации ребенком «себя» от других и с зарождением объектного постоянства [13].

Нам представляется уместным привести в рассматриваемом контексте эмпирические данные, полученные при исследованиях в традиционной для психологии развития тематике «материнствование» (mothering). Эта группа исследований отчётливо демонстрирует, каким образом ребёнок становится активным и индивидуально взаимодействующим партнёром и что происходит это в возрасте до одного года. Существует достаточное количество фактов, свидетельствующих о высокой компетентности младенца в отношении окружающего мира [1, 10, 12, 32 и др.]. При этом отмечается, что индивидуальные особенности активности младенца и его взаимодействий с окружающей предметной и социальной средой проявляются, прежде всего, в его избирательной чувствительности и активности к разным аспектам стимулов, причём социальные стимулы являются для ребёнка приоритетными.

Многочисленные исследования диадического взаимодействия ребёнка и матери, проведённые в последние десятилетия, выявили качественные особенности психического развития младенца, специфическую активность ребёнка в паре.

Особое значение приобретает изучение коммуникации и синхронизации взаимодействия партнёров. При экспериментальном изучении визуальной синхронизации матери и ребёнка [26] обнаружилось значительное сходство в направлении их взгляда. При этом доминирующую роль играет ребёнок, начиная с выбора объекта рассматривания в новой комнате с множеством игрушек. Мать лишь подстраивается под его действия. Однако лишь постепенно, уже после года [25] ребёнок начинает различать последствия собственного поведения.

В результате исследования стереотипных игр взрослого с младенцем первых месяцев жизни оказалось, что ребёнок участвует в них как активный партнёр, управляя поведением взрослого с помощью взгляда. После 4 месяцев младенцы регулируют взаимодействие не только взглядом, но и жестами [15]. При изучении кинозаписи движений головы 3-х месячного ребёнка и матери, смотрящих друг на друга, оказалось, что их движения составляли гармонически сочетающееся взаимное приближение и отдаление, напоминающее танец и названное автором своеобразным «вальсом» [28, 29].

Организацию движений матери и ребёнка во времени можно сравнить с обменом репликами взрослых партнёров по коммуникации. В основе их взаимодействия лежит чередование ролей действующего лица и наблюдателя, последовательное включение и выключение активности. Младенцы используют взгляд, вокализации, мимику, ритмично их включая, а мать подстраивается к ребёнку и использует аналогичные приёмы в паузах, например, при сосании ребёнка [29].

Эти исследования подтверждают высокую значимость ранних связей ребёнка, прежде всего с матерью, качественные особенности этих связей, высокую согласованность в паре «мать-ребёнок», активный характер взаимодействия ребёнка с социальной и предметной средой. Эти факты, на наш взгляд, непосредственно связаны с тематикой развития характера, начиная с ранних возрастных периодов, и демонстрируют в развёрнутом виде, как именно происходит становление ранних паттернов поведения в паре «мать-ребёнок».

Согласно теории привязанности Боулби [11], уверенные и неуверенные дети активно и дифференцированно фильтруют информацию. В результате, они избирательно вызывают ответную реакцию у окружающих и выбирают жизненные ситуации соответственно с уверенным или неуверенным

характером привязанности в раннем детстве. Взаимодействие между младенцем и опекающим близким взрослым становится «внутренней рабочей моделью» для человека, в которой набор ожиданий извлекается из ранних впечатлений о получаемой заботе, касающихся нечётких фигур привязанности и вероятности оказания ими поддержки в периоды стресса. Данная внутренняя модель становится руководством для любых близких отношений в будущем. Новейшие исследования подтверждают теорию Боулби. В исследовании внимательности и памяти на положительные и отрицательные события уверенно привязанных и неуверенно привязанных детей в возрасте 12 месяцев оказалось, что уровень внимания к событиям был одинаковым как для уверенно привязанных, так и для неуверенно привязанных детей. Однако при исследовании памяти было выявлено, что уверенно привязанные дети запоминают больше положительных событий, а неуверенно привязанные – больше отрицательных. Таким образом, если дети с различными характером привязанности в прошлом сталкиваются с одинаковым объективным опытом, воспринимать его они могут абсолютно по-разному. Об этом свидетельствуют также исследования памяти детей, переживших травму в период своего довербального развития [14, по 13]. Эти дети могут кодировать и хранить значимые внутренние репрезентации ярких элементов своего травматического опыта, начиная со второй половины первого года жизни. Соответственно, взрослые, не имея доступа к происхождению воспоминания, так как оно закодировано процедурно и без участия сознания, тем не менее действуют в соответствии с ним. Вопрос не в том, что собой представляет пережитое, а в том, насколько адаптивным по отношению к полю было поведение в период младенчества и детства и насколько оно адаптивно во взрослый период. Нередко люди обращаются к психотерапии, поскольку их процедурная память, развившаяся раньше, не работает должным образом в данном поле.

Важность вышеописанных концепций и исследований заключается в том, что они описывают и развитие, и операционные функции характера как динамической восприимчивой системы, модифицированной процедурной памятью, которая оказывает воздействие на протекающий процесс [13].

Согласно данной концепции, характер полностью формируется к 5-7 годам, что делает обучение и память в младенчестве и раннем детстве чрезвычайно важными для будущих отношений и поведения. Более того, подобное обучение в раннем возрасте может быть адаптированным к данному моменту, но может стать «нездоровым» или неадаптированным к другим отношениям или среде в дальнейшей жизни [13].

Как было сказано выше, процедурная память, заложенная в младенчестве и раннем детстве, имеет важнейшее значение на протяжении всей жизни, поскольку направляет и влияет на типы поведения, познания и эмоции ребенка, формируя тем самым манеру или характерологический способ реагирования во взрослой жизни.

Таким образом, нами рассмотрены основные представления о характере, существующие в гештальт-терапии. Представлен краткий исторический экскурс, с точки зрения теории и практики данного направления. Динамическая модель характера, в которой соединяются теоретические положения, практические взгляды гештальт-терапевта и обобщенные данные эмпирических исследований из сферы когнитивной психологии и психологии развития, является в настоящее время центрирующей вокруг себя все относящиеся к концепции характера в данном подходе положения и является наиболее полной и обобщенной концепцией характера в гештальт-терапии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. – М., 1977.
2. Гингер С. И А. Гештальт-терапия контакта. – СПб., 1999.
3. Наранхо К. Гештальттерапия. – Воронеж, 1995.
4. Перлз Ф. Гештальт семинары. – М., 1998.
5. Перлз Ф., Гудмен П., Хефферлин Р. Практикум по гештальт-терапии. – М., 2005.
6. Bauer P. What do infants recall of their lives? Memory for specific events by one-to two-olds. *American Psychologist*. – 1996, 51. – P. 29-41.
7. Bauer P., Hertsgard L., Dow G. After 8 months have passed: long-term recall of events by 1 to 2-year old children. *Memory*. – 1994, 2(4). – P. 353-382.
8. Beebe B., Lachmann E., Jaffe J. Mother-infant interaction structures and presymbolic self – and object representations. *Psychoanalytic Dialogues*. – 1997, 7(2). – P. 133-182.
9. Boyer M., Barron K., Ferrar J. Three-year olds remember a novel event from 20 months: Evidence for long-term memory in children? *Memory*. – 1994, 2(4). – P. 417-445.
10. Bower T. The visual world of infants. – N.Y., 1966.
11. Bowlby J. A secure base: clinical applications of attachment theory. – London: Rout ledge, 1969.
12. Bruner J. Processes of Cognitive Growth: Infancy. – Heinz-Werner-Lecture. – Series 3. – 1968.
13. Burley T., Freier M.C. Character structure: a gestalt-cognitive theory. *Psychotherapy: theory, research, practice, training*. – 2004. – Vol. 41. – No 3. – P. 321-331.
14. Gaensbauer T. Trauma in the preverbal period: Symptoms, memories, and developmental impact. *Psychoanalytic Study of the Child*. – 1995, 50. – P. 122-149.
15. Garvey G. Play. Fontana. – 1977.
16. Gunzenhauser N. Infant stimulation: For whom, what kind, when, and how much? Johnson: Johnson Baby Products Company Round Table Series. – 1987. – P. 13, 52-53, 132-133.
17. Hayne H., Findlay N. Contextual Control of memory retrieval in infancy priming. *Infant behavior and Development*. – 1995, 18. – P. 195-207.
18. Larson C. Cultural premises in persuasion. In *Persuasion: Perception and responsibility*. – New York: Wadsworth, 1998.
19. McDonough L., Mandler J. Very long-term recall in infants: Infantile amnesia reconsidered. *Memory*. – 1994, 2(4). – P. 339-352.
20. Nelson K. Long-term retention of memory for preverbal experience: evidence and implications. *Memory*. – 1994, 2(4). – P. 467-475.
21. Paley J., Alpert J. Memory of infant trauma. *Psychoanalytik Psychology*. – 2003, 20 (4). – P. 329-347.
22. Rovee-Collier C. Dissociations in infant memory: rethinking the development of implicit and explicit memory. *Psychological Review*. – 1997, 104. – P. 467-498.
23. Rovee-Collier C. Shifting the focus from what to why. *Infant Behavior and Development*. – 1996, 19. – P. 385-400.
24. Schachter D. Implicit memory: a new frontier for cognitive neuroscience. In M. Gazzaniga (Ed.) *The cognitive neurosciences*. Cambridge, MA: MIT Press. – 1995. – P. 815-824.
25. Schaffer H.R. Mothering. Fontana. – 1977.
26. Sheffield E., Hudson J. Reactivation of toddlers' event memory. *Memory*. – 1994, 2(4). – P. 447-465.
27. Squire L. Mechanisms of memory. – Science, 1986, 232. – P. 1612-1619.
28. Stern D.N. A micro-analyses of mother-infant interaction behavior, regulating social contact between a mother and three-and-a-half-old twins// *J. of American Academy of Child Psychiatry*. – 1971.
29. Stern D.N. Mother and Infant in Play: the dyadic interaction involving facial, vocal and gaze behaviors // *The effects of the infants on its Care givers*. – N.Y., 1974.
30. Tulving E. How many memory systems are there? *American Psychologist*. – 1985, 40. – P. 385-398.
31. Underwood B. Attributes of memory. *Psychological Review*. – 1969, 76. – P. 559-573.
32. Zazzo R. L'épreuve du bestiaire. Dans: *Manual pour l'examen psychologique de l'enfant*. – Neuchatel Delauchaux et Niestics Neuchatel press, 1969.

РАЗВИТИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ЧАСТЬ 1. ФОРМАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Кайдановская И.А.

В генетической психологии предметом исследований является интеллект. Развитие интеллекта представлено как эмпирически установленная последовательность стадий интериоризации и, соответственно, спонтанного структурирования индивидуального опыта.

В психологии развития предметом исследований является сознание. Генез сознания представлен как эмпирически установленная последовательность стадий обобщения, систематизации и, соответственно, интериоризации культурно-исторического, социального, по своей природе, опыта.

Ключевые слова: эгоцентризм, группировка, функциональный обмен, операции, обратимость, интериоризация, зона ближайшего развития.

Трудно назвать имя ученого, который по масштабам экспериментальных исследований и глубине теоретической проработки эмпирических фактов превзошел бы швейцарского психолога, логика и философа Ж.Пиаже. Он является основоположником швейцарской школы генетической психологии и создателем Интернационального Центра Генетической Эпистемологии, на базе которого в течение многих десятилетий проводились междисциплинарные исследования по проблеме происхождения и развития научного знания. Результаты этих исследований составляют сотни научных трудов, полное собрание которых сосредоточено в Научном Центре имени Ж.Пиаже, успешно функционирующем и в настоящее время.

Ранний период творческой деятельности Пиаже был связан с исследованием феномена эгоцентризма, обнаруженным у детей дошкольного возраста. Пиаже полагал, что причина эгоцентризма кроется в изначальном аутизме ребенка, который преодолевается в возрасте 7-8 лет вследствие социализации. Эгоцентризм рассматривался Пиаже как мировоззренческая позиция, точка зрения, ограниченная непосредственным, чувственно-воспринимаемым опытом субъекта и связанная с неспособностью встать на точку зрения другого человека или занять иную позицию, из которой открывается новая перспектива воспринимаемой и познаваемой реальности.

Эмпирические факты, обнаруженные в этих исследованиях не вызывали сомнений, но теоретические утверждения получили множество критических замечаний. В полемике со швейцарской школой разрабатывалась культурно-историческая теория

развития сознания и личности в отечественной психологии. Л.С. Выготский был первым на этом пути. Он провел серию исследований по проблеме развития мышления и речи, в которых экспериментально и теоретически обосновал социальную природу этих процессов и сформулировал закон социогенеза. Развитие, по Выготскому, осуществляется в направлении от интересубъективного к интрасубъективному, от социального к индивидуальному, вследствие интериоризации внешнего социо-культурного опыта, разделенного между людьми. Эгоцентризм, в концепции Выготского, – стадия развития сознания, в системе которого центральное место занимает восприятие. Эти исследования стали известны Ж. Пиаже спустя четверть века после их опубликования. К этому времени он оценил идеи П. Жане об интериоризации, идеи бихевиористов о природе вербального мышления, идеи гештальтистов о роли структурных целостностей в развитии и функционировании мышления; пересмотрел свои позиции относительно исходной аутичности детей, относительно классической логики, зеркалом которой считал мышление человека; усовершенствовал технологию экспериментального исследования.

Для исследования мышления дошкольников Ж. Пиаже изобрел целую батарею тестов, которые предусматривали практические действия детей с самым разнообразным материалом: с дискретными множествами (тарелочки, ложечки, карандаши, пуговицы, бусинки, цветочки или фишки), с сыпучим материалом (песок, крупа, сахар), с жидкостями (вода), с пластичным материалом (глина, пластилин). Суть тестов Пиаже заключается в следующем:

сначала детям предлагается построить два объекта одинаковых по объему, весу или числу входящих в них элементов. Например, сделать два одинаковых шарика из пластилина, две кучки из песка, два одинаковых ряда из фишек разных цветов, налить одинаковое количество воды в два одинаковых стакана. После констатации детьми тождества двух объектов их просят произвести какое-либо действие изменяющее форму одного из объектов. Например, раскатать один из пластилиновых шариков в «лепешечку» или «колбаску», разделить одну из кучек песка на 3-5 частей, раздвинуть один из рядов фишек, перелить воду из одного стакана в сосуд, который по форме выше и тоньше или, наоборот, – ниже и толще, чем стакан. После этого детям задают вопрос относительно количественных параметров массы, веса или объема материала в измененном объекте, предлагая сравнить его с неизменным (эталонным), типа: «А теперь, одинаковое количество воды в двух сосудах?». То же самое относительно двух, теперь уже разных по форме кусочков пластилина, двух разных по длине рядов фишек и т.д.

В этой ситуации дети дошкольного возраста, как правило, отказываются от первоначальной констатации тождественности количества, веса или объема вещества в экспериментальных объектах. Они отвечают: «Нет, теперь стало больше». Дальнейшие изменения детьми этого экспериментального объекта приводили к тому, что в какой-то момент от утверждения «больше», дети приводили новое суждение: «А теперь стало меньше» [4, с. 573]. Тесты Жана Пиаже очень хорошо выявляют феноменологию детского мышления в вопросах, касающихся математических, геометрических и физических понятий.

Для исследования генезиса отношений «часть-целое» Жан Пиаже использовал тот же экспериментальный материал, но стратегия тестирования была иная: сначала просили сосчитать общее количество предметов (пуговиц, бусинок, цветочков), затем разделить их на две части по какому либо чувственно-воспринимаемому признаку (цвету, форме, материалу, из которого они изготовлены) и задавали основной вопрос, например: «Чего больше, пуговиц или деревянных пуговиц? Цветов или примул?». Характерным ответом для дошкольников является: «деревянных пуговиц» или «примул». Наряду с этими тестами использовались методы свободной классификации, сериации предметов, отличающихся по одному признаку (высоте, длине, оттенку цвета). Для подростков использовались вербальные тесты, одним из лучших образцов которых является тест Бурта: «Эдит более светлая, чем Сюзанна; Эдит более темная, чем Лили; какая из трех девочек самая темная?».

Результаты этих исследований позволили выявить отличительные особенности действий и суждений

детей от четырех до двенадцати лет и определить общие черты логики дошкольников и подростков.

При выполнении тестов на определение количественных отношений между элементами эквивалентных рядов, между массой, весом и объемом, тождественных объектов, понятие о сохранении количества вещества формируется к 7-8 годам, понятие о сохранении веса – к 9-10 годам, о сохранении объема – к 11-12 годам.

В тестах на классификацию и сериацию предметов, дети, успешно выполняющие задания, не могут объяснить, почему те или иные предметы включены в созданные ими группы, на каком основании строились группы, как, по какому принципу они действовали.

При выполнении вербальных тестов, десятилетние дети рассуждают так же, как рассуждают малыши 4-5 лет по поводу палочек, которые нужно разложить в ряд по высоте. К двенадцати годам уровень вербального мышления приближается к уровню развития практического мышления семилеток [7, с. 204].

Общим является тот факт, что между практическими действиями детей и суждениями относительно собственных действий, а также между самими суждениями содержится множество противоречий, которых дети не замечают. Напомню, что в ранних исследованиях Пиаже основным предметом теоретического анализа были отдельные суждения и в целом – структурные и содержательные особенности детской речи. Предметом новых исследований, наряду с суждениями, становятся собственные практические действия детей с реальными объектами. Новые факты, полученные в этих исследованиях требовали новых объяснений.

Основную задачу психологии Пиаже усматривал не в том, чтобы искать внешние детерминанты развития, а в том, чтобы проанализировать генетический процесс «с позиций самого действия» [7, с. 91]. Вербализация опыта и усвоение готовых понятий, которыми пользуются взрослые, является важным, но не достаточным условием развития интеллекта. Само по себе вербальное поведение, как пишет он, – это сокращенное и интериоризированное действие, которое просто замещает вещи знаками, а «понятие является нечем иным как схемой действия» [7, с. 89].

Перспектива развития как восхождения от действия к понятию была прослежена Пиаже на примере истории математического языка. Каждый термин, каждое выражение в математике, как пишет он, обозначает действие: знак равенства – возможность замены, (+) – объединение, (–) – обратное действие. Аналогично в логике – два класса могут быть объединены как два числа, союз (и) в высказываниях и логический знак (+) означают действие,

которое может быть осуществлено не только в уме но и в материальном плане. Класс предполагает классификацию, понятие отношений «более-менее» – построение сериаций, понятие отношений родства – построение генеалогического дерева, понятие величины – построение шкалы. Основное свойство логического мышления состоит в том, что оно операционально, то есть продолжает действие, интериоризируя его.

Согласно Пиаже, действия, во-первых, интериорируются, во-вторых, -- «организуются в такие системы, в которых они приобретают – уже в силу одного факта их организации – природу операций» [7, с. 95]. Задача логики, по Пиаже, состоит в том, чтобы формулировать законы построения операциональных систем как целостностей, а задача психологии в том, чтобы выявлять законы равновесия этих целостностей. Закон равновесия, как объяснительный принцип возникновения структурных целостностей (гештальтов) уже использовался в психологии, но применялся в отношении фигуративных структур – образов и «визуальных» понятий. Пиаже считал возможным применить этот закон к сфере действий, которые организуются в структуры.

Таким образом, анализ механизмов логического (операционального) мышления предполагает, по Пиаже, применение разработанных в логике систем, как идеальных моделей, к которым стремится процесс структуризации действий, регулируемый законом равновесия. С этой целью и было разработано понятие «Группировка», которое представляет собой сплав двух структур – «группы» и «решетки», заимствованных из разных разделов математической логики.

Математическая «группа» состоит из ряда элементов и законов построения различных композиций из этих элементов. Примером математической «группы» является натуральный ряд чисел. Законы «группы» используются также для оперирования алгебраическими выражениями и при построении отношений между элементами физической природы. Структура «решетки» представляет собой некую матрицу, отражающую системные отношения между однородными классами и элементами внутри этих классов. Она используется также для исследования системы условий, при которых возможно или не возможно какое-либо событие. «Группировка» в концепции Пиаже – это, с одной стороны, - общее системное понятие, с помощью которого осуществляется анализ состояний интеллекта, с другой, – когнитивная структура, обладающая рядом свойств, допускающих построение субъектом операциональных конструкций из элементов математической и физической реальности. Таких свойств для «групп» математического порядка – четыре, а для «группировок» качественного порядка – пять (композиция,

обратимость, ассоциативность, общее и специальное тождество).

Свойство композиции означает, что два любых элемента «группировки» могут быть соединены между собой и порождают в результате этого новый элемент той же «группировки» ($A+A'=B$; $B+B'=C$); два различных класса могут быть объединены в один целостный класс, который их включает; два отношения ($A<B$ и $B<C$) могут быть соединены в отношение $A<C$, в которое они входят.

Свойство обратимости означает, что всякая трансформация обратима ($B-A'=A$; $B-A=A'$), подобно тому, как в математике, каждое действие (сложение и умножение) имеет обратное (вычитание и деление).

Свойство ассоциативности означает, что один и тот же результат может быть достигнут разными способами ($A+A')+B'=A+(A'+B')=C$. В математике это свойство структуры выражено правилом: от перемени мест слагаемых сумма не изменяется.

Свойство общего тождества означает, что операция, соединённая со своей обратной операцией, аннулируется ($A-A=0$; $A=A$), подобно тому как $1-1=0$.

Когда речь идет о числах или алгебраических выражениях, то единица, прибавленная к самой себе, в результате композиции дает новое число или значение. Если же элементом группировки является качественный объект, то есть не формальный, например, класс млекопитающих, то прибавление этого класса к самому себе дает тот же самый класс ($A+A=A$; $B+B=B$). Таким образом, каждый класс тождественен и по отношению к самому себе и по отношению к соответствующим классам более высокого порядка. Нечто аналогичное происходит при умножении классов: $A \times B = A$. Если A – класс собак, а B – класс млекопитающих, то самый большой класс, соединяющий A и B вместе – это класс собак. Это свойство «группировки» Жан Пиаже назвал специальным тождеством или «тавтологией» [7, с. 100].

Исходя из этого, Ж. Пиаже построил «Логiku целостностей», представляющую собой систему логико-математических структур. В неё входят два типа «группировок»: логические и «инфралогиические». Объектами логических «группировок» являются классы, отношения между классами, а также отношения между «индивидами» этих классов. Примерами таких объектов являются: классы математического порядка, биологические классы (растений, животных), классы, создаваемые в других науках. В этих структурах, по Пиаже, основным инструментом преобразований объектов и «индивидов» являются логические операции. Логические операции подразделяются на восемь видов: операции классификации (1), сериации (2), замещения (3), установление эквивалентных отношений (4), мультипликации классов и отношений (5, 6), построение генеалогических классов и отношений (7, 8).

Объектами «инфралоогических» группировок являются свойства и отношения между ними в целостных предметах или объектах как таковых. Примерами таких предметов (объектов) являются физические системы, пространство, время. Инструментом преобразования этих объектов, по Пиаже, являются восемь видов «инфралоогических» операций: включения частей в целое (1), установления асимметричных отношений, соответствующих операциям пространственного размещения частей или изменения порядка (2), подстановки (3), установления симметричных отношений (4), мультипликативных операций, как комбинирования предшествующих операций для построения иерархии свойств и отношений в объектах (5-8).

Первые четыре вида группировок обоих типов (1-4) – аддитивны, то есть, значение величины целого в них равно сумме значений величин частей этого целого. Остальные (5-8) мультипликативны, то есть по отношению к ним применимы операции умножения. Две из них (1 и 5) строятся на основе объединения индивидов в классы и классов между собой; две другие (2 и 3) строятся на основе установления асимметричных или симметричных отношений, которые выражают сходство или различия между индивидами [7, с. 101-108].

Отвечая на вопрос о том, с какой целью сходные между собой операции подразделены на две группы, Пиаже пишет, что целостные объекты отличаются от классов непрерывностью и пространственно-временной смежностью частей, что части в структуре целого сливаются с ним и не воспринимаются автономно, чего не наблюдается в отношениях между классами. Тем не менее, конститутивными элементами в построении понятий о целостных физических объектах являются операции, которые аналогичны, но не тождественны логическим. С точки зрения Пиаже, разработанная им структура «Группировки» имеет широкую область применения, в частности, в отношении к такому объекту, как система ценностей, а в совокупности всех операций – к логике высказываний.

В концепции Ж. Пиаже развитие интеллекта рассматривается как процесс, в ходе которого образуются целостные и мобильные операциональные структуры, благодаря которым формируются более-менее устойчивые (инвариантные) интеллектуальные конструкции – «схемы» реальности. Интеллект, как пишет он, – это «прогрессирующая обратимость мобильных психических структур», обеспечивающая устойчивую адаптацию и функциональное равновесие между субъектом и внешним миром. Адаптация, свойственная всем живым организмам достигается, по Пиаже, за счет уравнивания ассимилятивных и аккомодативных процессов. Психическая ассимиляция,

в отличие от органической, означает включение объектов в схемы действия субъекта и, таким образом, усвоение и познание объекта; аккомодация означает использование этих схем в практической деятельности. Адаптация как процесс, представляет собой непрерывную коррекцию действий, как результат – состояние функционального равновесия между ассимиляцией и аккомодацией, соответственно, между субъектом и объектом [9, с. 71].

Исходным пунктом развития интеллекта, по Ж. Пиаже, является сенсомоторная координация, как одна из форм взаимодействия между субъектом и объектом. В этом взаимодействии формируются два типа отношений: субъект – объект и субъект – субъект. В соответствии с этим, познание реальности осуществляется по двум линиям, другими словами имеет два разнонаправленных, но взаимосвязанных вектора: познание объекта и познание субъекта, то есть себя как объекта. Развитие рассматривается как процесс координации и дифференциации внутри и между двумя этими направлениями, как прогрессирующее расширение пространства функциональных обменов между ними, как стремление к тотальному равновесию, которое достигается только на уровне формально-логического мышления. В этом процессе Ж. Пиаже выделяет два периода и четыре стадии: 1) дооперациональный период, включающий стадию сенсо-моторного интеллекта и стадию репрезентативного интеллекта; 2) операциональный период, включающий две стадии – конкретных операций и формальных операций.

История развития интеллектуальных действий в концепции Пиаже начинается с условно-рефлекторного уровня, когда возникают первые стимул-реактивные связи. Сочленение и координация этих связей приводит к образованию первичных «схем» действия в отношении собственного тела, которые Ж. Пиаже, используя выражение Д. Болдуина, назвал «первичными циркулярными реакциями» (например, «схемы» сосания). Вслед за этим, после образования хватательных действий, появляются «вторичные циркулярные реакции» («схемы» действия с объектом), затем – «третичные циркулярные реакции», т.е. «схемы», в которых действие используется как средство воспроизведения привлекательных событий, вызывающих новые впечатления. К началу второго года жизни дети начинают использовать вспомогательные средства для достижения своих целей и этот процесс совершается без предварительных проб и ошибок. С точки зрения Пиаже, поиск и опробование дополнительных средств на этом уровне развития осуществляется с помощью внутренних проб, т.е. интериоризированных действий. Применяя критерий В. Кёлера, он определяет такое поведение как интеллектуальное.

К концу стадии сенсо-моторных действий появляется три новообразования. Во-первых, объект (предмет) идентифицируется детьми и приобретает в сознании детей автономное и независимое от их желаний, действий и восприятий существование. Об этом свидетельствует факт поиска детьми знакомых вещей. Во-вторых, удаляясь от какого-либо пункта, например от дома, дети могут указать обратную дорогу и вернуться в исходный пункт, притом разными обходными путями. В-третьих, и это самое главное, у них начинает развиваться «символическая функция», суть которой – дифференциация между обозначаемым и обозначающим. Об этом свидетельствуют: имитационные действия с замещающими предметами (например, подкладывая под голову какой-либо предмет, вроде книжки, изображают спящего), первые речевые конструкции, первые пробы рисования и конструирования из предметного материала. Согласно Пиаже, с появлением символической функции, происходит дифференциация между непосредственно воспринимаемым объектом и представлением о нём, т.е. между двумя планами сознания: реальным, что соответствует обозначаемому и идеальным, что соответствует обозначающему. Другим словами, появляются умственные образы и, в соответствии с этим, интуитивное мышление.

Применяя «Логiku целостностей» к феноменологии поведения детей полутора-двух лет, Пиаже приходит к выводу, что все новообразования этого возраста связаны с формированием качественно новой структурной целостности, своего рода «эмпирической группировки движений», представляющей собой прототип «Группировки» и назвал её «Группой перемещений». Согласно Пиаже, эта структура обладает свойством тождества, поскольку дети способны идентифицировать объекты; свойством ассоциативности, поскольку пути достижения какого-либо пункта в пространстве и способы достижения одной и той же цели могут быть разными; свойством обратимости, которое проявляется в возвратах к исходной точке при перемещении в пространстве и манипулировании предметами. Дети этого возраста успешно строят из какого-либо материала (кубиков, пластилина, песка) разные «композиции». «Группа перемещений», возникающая к концу стадии сенсо-моторных действий обеспечивает ориентировку в пространстве на обозримых расстояниях и в действиях с непосредственно воспринимаемыми предметами. «Группа перемещений» в концепции Пиаже имеет критериальное значение. Она знаменует собой переход на следующую стадию развития – стадию репрезентаций.

Стадия репрезентативного интеллекта характеризуется развитием плана представлений, воображения и наглядного мышления, она продолжается примерно

до 7-8 лет. Особенности мышления этого возраста были исследованы Пиаже наиболее подробно. Это период эгоцентризма со всеми, свойственными ему противоречиями между действиями и суждениями детей. Применение тестов позволило Ж.Пиаже увеличить объем и расширить предметную область исследований. В этом отношении и, поскольку речь о дошкольниках, наибольший интерес представляют исследования умственных образов [7, 9]. В этих исследованиях, наряду со словесными отчетами испытуемых, использовалось рисование; наряду с известными интеллектуальными пробами были задействованы оригинальные варианты. Приведу некоторые из них: три варианта – для исследований представлений о движении предмета и один вариант – для исследования представлений о трансформациях исходных состояний объектов.

Первый вариант. В нем используются: стержень, на который можно нанизывать шарики; шарики разных цветов; непрозрачная трубочка из картона или бумаги, вмещающая ряд шариков; бумага для рисования и цветные карандаши. Процедура исследования заключается в следующем: детей просят нанизать на стержень три шарика; дети выполняют задание; затем просят воспроизвести вербально порядок шариков слева – направо; дети перечисляют (красный, желтый, синий); экспериментатор просит запомнить этот порядок или сделать зарисовку этой «композиции». Далее на стержень не меняя его позицию надевают трубочку, после чего вся эта конструкция на глазах ребенка поворачивается на 180 градусов и задается вопрос: «а теперь где находится красный, желтый и синий шарик?», или просят нарисовать то что получилось в результате поворота. Дети отвечают, делают зарисовки. Затем трубочка поворачивается в исходное положение, детям задают те же или аналогичные вопросы; дети снова отвечают и делают зарисовки.

В этой экспериментальной ситуации дети дошкольного возраста, как правило, после первого поворота трубочки воспроизводят (и вербально, и графически) прежний порядок, каким он был до поворота. После второго поворота могут воспроизвести прежний порядок или какой-либо другой, но не соответствующий реальному расположению шариков. Попытки экспериментатора продемонстрировать детям их противоречие, выдвигая стержень из трубочки и указывая на реальный порядок шариков, не приводят к успеху. Этот тест хорошо демонстрирует тот факт, что в ситуации с изоляцией чувственного опыта детей, они не способны предвосхитить результат трансформации элементов целостного ряда.

Второй вариант. В нем используется стержень, один конец которого укреплен на плоскости подвижным шарниром таким образом, чтобы его

можно было опускать на эту плоскость. К свободному концу стержня прикрепляется шарик. Процедура заключается в следующем: экспериментатор удерживает стержень перпендикулярно плоскости и демонстрирует позицию стержня и шарика; затем опускает стержень на плоскость (поворачивает его на 90 градусов) и просит нарисовать тот путь, который прошел шарик, прикрепленный к свободному концу стержня; затем просит воспроизвести (нарисовать) промежуточные положения стержня в ходе его перемещений. Здесь от детей ничего не скрывается, все происходит на их глазах. Характерной особенностью этой ситуации является то, что дети, вместо дуги по которой движется шарик, рисуют прямую линию, а вместо отрезков прямой исходящих из одной точки (шарнира) – всякие палочки, оторванные от центра вокруг которого вращался стержень.

Третий вариант. В нем используются какой-либо округлый предмет (цилиндр, шар, мяч или круг, вырезанный из бумаги) и простейшая маленькая фигурка, напоминающая живое существо, у которой есть тело, голова, две ножки, носик и хвостик. Фигурка устанавливается на вершину круглого предмета; дети срисовывают эту несложную конструкцию (главное, чтобы голова, ноги, нос и хвост были на своих местах); затем фигурку медленно перемещают по краю окружности и возвращают в исходную позицию. После этого ребенка просят нарисовать фигурку в той позиции, которую она занимала, когда была внизу. В этом тесте дети, как правило, рисуют фигурку либо внутри окружности, либо снаружи, но, не меняя пространственного положения частей из которых она состоит, то есть в том положении, которое она занимала в исходной позиции. Таким образом, несмотря на отчетливую демонстрацию экспериментатором изменения пространственных соотношений частей фигурки при перемещении ее по кругу, дошкольники не воспроизводят эти изменения ни вербально, ни графически. Дети, не владеющие техникой рисования, при ответе на вопросы экспериментатора, устанавливают фигурку в нижней части круга, ножками вниз.

Четвертый вариант, пожалуй, самый простой из всех: берется гибкий стержень, сворачивается в дугу; дети рисуют то, что видят – дугу; затем стержень вытягивается в линию, а детей просят воспроизвести эту новую форму стержня под рисунком дуги. В этих случаях дошкольники обычно рисуют линию, края которой не выходят за границы концов дуги. Этот феномен Ж. Пиаже назвал «эффект границ».

Важно отметить, что специфика тестов Пиаже для детей дошкольного возраста, в отличие от традиционных тестов, заключается в стратегии экспериментатора, которая во всех исследованиях остается постоянной. Суть ее в том, что на глазах

детей создается конфликтная для их восприятия и наглядного мышления ситуация, а иногда эту ситуацию создают сами дети, собственными руками по просьбе экспериментатора. Поэтому все тесты Пиаже для дошкольников предусматривают транс-позицию элементов целого (ряда, группы предметов) или трансформацию, то есть преобразование экспериментального объекта по форме. Совершенно естественно то, что дети не осознают этого конфликта, для них, с их точки зрения конфликта вообще нет. В этом состоит особенность детского реализма, выявленного в ранних исследованиях Пиаже.

По результатам исследований умственных образов Пиаже построил генетическую классификацию, согласно которой различаются два типа образов: репродуктивные и антиципирующие (предвосхищающие). Репродуктивные образы содержат то, что было воспринято ранее. Антиципирующие образы отражают события, которых не было в чувственном опыте детей. Их функция – предвидение того, чего нет, но может произойти.

Репродуктивные образы подразделяются на статические, кинетические и трансформационные. Статические образы – это копии, символы, эквиваленты неподвижных объектов и стабильных ситуаций. Кинетические – это представления о движении, другими словами, о последовательных изменениях положения предмета и, соответственно, всех его частей при перемещении в трехмерном пространстве. Трансформационный образ – это представление об изменении формы предмета. Он отражает преобразование формы предмета при переходе его из одного состояния в другое. Основная функция умственных образов – ориентация в пространстве и во времени.

Как уже отмечалось ранее, умственный образ, по Пиаже, имеет имитативную природу и относится к категории символов, а воображение рассматривается как символическая деятельность. В связи с этим классификация образов, предлагаемая Ж. Пиаже, содержит еще две разновидности: 1) по продолжительности существования – непосредственные и отсроченные во времени; 2) по глубине содержания запечатленных процессов – образы результата действий и образы, отражающие способы действия или процессуальные изменения, ведущие к определенному результату. Антиципирующие образы включают в свой состав все подвиды и разновидности репродуктивных образов, за исключением того, что статических антиципаций, по мнению Пиаже, не бывает.

Генетически исходными являются репродуктивные образы, а среди них – статические, непосредственные и отражающие результат. Эти образы свойственны детям младшего дошкольного возраста. Позже формируются, как более устойчивые

во времени, отсроченные образы. Кинетические и трансформационные репродукции, согласно Пиаже предполагают предвосхищение событий, а предвосхищающие образы появляются только внутри операциональных структур.

Личностная позиция дошкольников как точка отсчета и оценки ими происходящих событий, открывает только одну сторону реальности – внешнюю, чувственно воспринимаемую. Отсюда вытекают все особенности детского мышления. Эгоцентрическое мышление означает центрацию на непосредственно воспринимаемом опыте. Парадоксальность эгоцентрического мышления заключается в том, что в играх дети принимают на себя роль других людей, искусно копируют поведение и речь взрослых, таким образом, могут занять позицию другого и действовать исходя из этой позиции. Единственное, что они не осознают и что очевидно для взрослых, – это то как они это делают, то есть как они копируют стилистику поведения и речи взрослых.

Основной вопрос генетической психологии заключается в том, каким образом возникают новообразования, обеспечивающие переход с одной стадии развития на другую и которые имеют критериальное значение для периодизации процесса развития. В концепции Выготского ведущим фактором развития человека является социальное сотрудничество. Сначала взрослые, потом другие люди и общество в целом ставят перед человеком цели и тем самым создают «зоны ближайшего развития». С позиций Пиаже, решающий поворот в развитии знаменует своего рода уравниванием (всегда быстрым и иногда внезапным), которое оказывает влияние на весь комплекс понятий данной системы и которое должно находить объяснение в самом себе. Здесь, как пишет он имеет место нечто сходное с внезапными структурированиями целого, описанными теорией формы [6, с. 193].

Центральным новообразованием, знаменующим переход на новую стадию развития являются конкретные операции, возникновение которых, по Пиаже, возможно только в структуре целого. Такой структурой к концу репрезентативной стадии является «Группировка». Операция, по Пиаже, это интериоризированное, обратимое действие, а конкретные операции – действия с эмпирическим объектом.

Операциональная структура «Группировки» создает достаточные условия для решения всех тестов, разработанных Пиаже для выявления феноменологии мышления у дошкольников. Согласно

Ж. Пиаже, обратимость умственных действий, как свойство конкретных операций, позволяет субъекту совершать во внутреннем плане действия, обратные по отношению к внешним, возвращаться в исходную позицию, (то есть в нулевую точку) и координировать оба плана действий. На этой основе строятся адекватные суждения об объекте и последовательности собственных действий.

Понятие о каком-либо предмете представляет собой, по Пиаже, некий «инвариант» по отношению к тем действиям и операциям, которые применяются к этому предмету. Благодаря мобильности и вариативности операции дети постепенно преодолевают центрацию на непосредственно воспринимаемом, свойственную репрезентативному интеллекту и открывают для себя факт сохранения количества, веса и объема в тестах с транспозициями и деформацией экспериментального материала. Другими словами, на стадии конкретных операций формируется понятие числа, количества, веса и объема. С позиций Пиаже, понятие – это операциональная схема объекта, которая формируется эмпирическим способом, путем умственного экспериментирования с объектом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Вопросы теории и методов психологии // Вопросы теории и истории психологии. Собр. соч. – Т. 1. – М., 1982.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Проблемы общей психологии. Собр. соч. – Т. 2. – М., 1982.
3. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Научное наследство. Собр. соч. – Т. 6. – М., 1984.
4. Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой и Г.В. Бурменской. – М., 2001.
5. Жан Пиаже. Генетический анализ языка и мышления // Психолингвистика. – М., 1984.
6. Обухова Л.Ф. Концепция Ж. Пиаже: за и против. – М., 1981.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. – М., 1969.
8. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. Классификация и сериация. – М., 2002.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М., 2000.
10. Флейвелл Д. Генетическая психология Жана Пиаже. – М., 1967.

ОСМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ И СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

**Габдулина Л.И.,
Кузьмищенко И.Н.**

Статья содержит анализ эмпирических данных, полученных на российской выборке респондентов, находящихся на этапе взрослого периода жизни. Эти данные свидетельствуют о различиях в осмысленности жизни и предпочитаемых стратегиях совладающего поведения у мужчин и женщин среднего возраста, а также об отсутствии половых различий во взаимосвязи между ними. Описанные в статье данные позволяют расставить акценты в осуществлении психологической помощи: предпочтение и мужчинами и женщинами конструктивных копинг-стратегий, как выяснилось, тесно связано с осмыслением ими собственной жизни; последнее и должно стать приоритетной задачей психологической работы.

Ключевые слова: осмысленность жизни, смысл жизни, смысложизненные ориентации, копинг-поведение, копинг-стратегии, совладающее поведение, взрослость как период индивидуальной жизни.

В современной психологической литературе в последнее время появляется всё больше работ, посвященных проблеме поиска и реализации человеком смысла собственной жизни.

Смысл жизни может в полной мере не осознаваться, но переживаться человеком как интенциональная направленность его жизни, и это может быть достаточным основанием для появления и проявления его активного и ответственного отношения к собственной жизни. Осознание и переживание человеком смысла своего индивидуального существования – важнейшее (хотя и не единственное) условие признания им авторства в отношении собственной жизни.

Осмысленность жизни не может не проявляться в поведении личности, направленном на преодоление трудных жизненных ситуаций. С другой стороны, опыт их преодоления не может не сказываться на осмыслении человеком собственной жизни. Иначе говоря, между тем и другим, несомненно, существует связь. Эмпирическое изучение этой связи помогло бы составить более или менее конкретное представление о ней, что весьма необходимо для осуществления практической психологической помощи людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Всё вышесказанное особенно актуально в связи с изучением взрослой личности, адаптирующейся сегодня к новым социально-экономическим условиям и несущей в себе потенциал здорового развития общества. Этот этап индивидуальной жизни человека потенциально наиболее продуктивен. При этом

психологические исследования периода зрелости у мужчин и женщин пока немногочисленны и показывают его сложность и противоречивость.

Взрослость как период индивидуальной жизни и развития личности наиболее благоприятен для постановки и решения вопросов, связанных с осмыслением, оценкой, осознанием собственной жизни. Осознание и оценивание человеком собственной жизни в зарубежной психологии некоторые исследователи считают прерогативой людей среднего возраста (Хейвигхерст, Кеган, Левинсон и др.). На этом этапе жизни человек уже имеет достаточный опыт и соответствующие психологические ресурсы, позволяющие ему определить оптимальный вариант собственного развития, сформировать содержательную и гибкую жизненную перспективу.

Таким образом, изучение осмысленности жизни у людей среднего возраста в связи с их копинг-стратегиями представляется весьма актуальным.

С этой целью нами было проведено эмпирическое исследование. В нём решались три основные задачи: изучение переживания осмысленности жизни и представления о смысле человеческой жизни вообще и своей собственной у мужчин и женщин среднего возраста, изучение их копинг-стратегий и анализ взаимосвязи между осмысленностью жизни и стратегиями совладающего поведения у людей среднего возраста.

Участниками исследования были мужчины и женщины в возрасте 30–40 лет (в количестве 60 человек).

Люди, находящиеся в данном возрасте, накопили определённый жизненный опыт; с ними можно работать в профилактических целях, главная из которых – помощь в преодолении кризиса середины жизни и возможных биографических кризисов.

Нами были использованы следующие методики: анкета «О смысле жизни» В.Э. Чудновского, тест «Смыслжизненные ориентации» Дж. Крамбо и Л. Махолика (модификация Леонтьева Д.А.), методика многомерного измерения копинга «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Норманна С. Эндлера и Джеймса Д.А. Паркера, копинг-тест «Опросник о способах копинга» Р.Лазаруса и С. Фолькмана. Для обработки эмпирических данных использовалась описательная статистика, процедура установления значимости различий, корреляционный анализ.

Основные итоги исследования состоят в следующем.

Формулировки смысла жизни, выявленные с помощью анкеты «О смысле жизни», относятся к следующим основным жизненным сферам: «Я и общество» (социальные смыслы), «Я и мои близкие» (групповые смыслы), «Я - для себя» (индивидуальные смыслы), «Я и мои внутренние переживания» (эмоциональные смыслы), «Я и моя сфера познания» (познавательные смыслы) (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты исследования осмысленности жизни(количество респондентов в %)

Вопросы анкеты	Варианты ответов	Мужчины	Женщины
Что такое, по Вашему мнению, смысл жизни?	Социальные (приносить др. радость, продолжение рода)	18	16
	Групповые (семья, дети)	12	16
	Индивидуальные (деньги, карьера, успех)	53	68
	Познавательные	24	11
	Эмоциональные	12	5
	Затруднения	12	
Какое значение имеет наличие смысла жизни для каждого человека?	Имеет значение	88	100
	Не имеет значения	12	
Всегда ли наличие смысла жизни положительно сказывается на судьбе?	Да	47	79
	Нет	53	21
Чего, по Вашему мнению, больше в жизни: смысла или бессмысленности?	Смысла	59	68
	Бессмыслицы	24	16
	50/50	17	16
Изменяется ли смысл жизни с возрастом?	Да	79	89
	Нет	21	11

Вопросы анкеты	Варианты ответов	Мужчины	Женщины
Произошли ли у Вас изменения в понимании смысла?	Да	79	74
	Нет	21	26
Что в большей степени оказывает влияние на становление смысла жизни?	Пример родителей	88	89
	Общение со сверстниками	71	74
	Общение с педагогами	53	74
	Собственный жизненный опыт	94	90
	Влияние СМИ	59	68
	Чтение литературы	59	74
	Другое (дети, значимые люди)	12	21
Можете ли Вы сформулировать смысл своей жизни?	Социальные	6	16
	Групповые (дети, семья)	41	32
	Индивидуальные	53	37
	Познавательные	18	21
	Эмоциональные	6	26
	Затруднения	12	5

Полученные с помощью данной методики результаты свидетельствуют о наличии существенных различий в представлениях мужчин и женщин о смысле жизни в целом и их определении собственного смысла жизни. Определяя смысл человеческой жизни, некоторые мужчины испытывали затруднения в той же степени, что и при формулировке смысла собственной жизни (12 %). Все участвовавшие в исследовании женщины смогли определить смысл жизни вообще, и только 5 % из них затруднились сформулировать смысл своей жизни. Больше половины опрошенных мужчин считает, что смысл жизни вообще и их собственный смысл жизни заключается в индивидуальных достижениях. Большинство женщин (68 %) аналогично определяет смысл жизни как понятие, но, формулируя смысл своей жизни, примерно в равной степени называют семью, детей и удовлетворение личных потребностей.

Обнаруживаются существенные различия в показателях эмоциональных смыслов у мужчин и женщин. Почти в 2,5 раза больше мужчин, чем женщин, считают смыслом человеческой жизни – любовь, но при этом смыслом собственной жизни любовь считают 26 % женщин и только 6 % мужчин.

И мужчины, и женщины отмечают, что наличие смысла жизни имеет большое значение для человека. Мнения же относительно положительного влияния наличия смысла жизни на судьбу у мужчин и женщин расходятся. Больше половины опрошенных мужчин отрицают данное утверждение, 79% женщин согласны с ними. Респонденты обоего пола считают, что смысл жизни изменяется с возрастом, и отмечают изменения, произошедшие в понимании

собственного смысла жизни. Все участники исследования отмечают в жизни больше смысла, чем бессмыслицы.

На становление смысла жизни, по мнению мужчин и женщин, оказывает самое большее влияние жизненный опыт (94 % мужчин и 90 % женщин), пример родителей (88 % мужчин и 89 % женщин), общение со сверстниками (71 % мужчин и 74 % женщин). Наблюдаются заметные различия между мужчинами и женщинами в определении степени влияния общения с педагогами и чтения литературы. Женщины в 1,5 раза чаще отмечали значение данных факторов.

В целом, при определении смысла жизни выявлено преобладание групповых и индивидуальных жизненных смыслов. Это свидетельствует об убеждении респондентов в том, что путь к достижению личного счастья лежит через заботу о благополучии близких. Менее всего выражены социальные жизненные смыслы. Для мужчин более важны индивидуальные смыслы, для женщин – познавательные и эмоциональные жизненные смыслы. Женщины отмечают положительную роль смысла жизни в судьбе человека, мужчины – нет. При определении смысла своей жизни респонденты предпочитают опираться на собственный жизненный опыт, брать пример с родителей и делать выводы из общения со сверстниками. Женщины придают большее, чем мужчины, значение общению с педагогами и чтению литературы в становлении смысла жизни. И мужчины, и женщины понимают, что смысл может меняться, обогащаться, так как человек становится мудрее и приобретает новый жизненный опыт.

Результаты исследования, полученные с помощью теста «Смыслжизненные ориентации» (Таблица 2), выявили у респондентов высокий показатель осмысленности жизни (114 баллов), также высокие значения по шкалам «Цели», «Процесс», «Результат», «Локус контроля - Я» и «Локус контроля - Жизнь».

Таблица 2
Среднегрупповые показатели выраженности смысловжизненных ориентаций участников исследования (в баллах)

Показатели СЖО	Цели	Процесс	Результат	Локус контроля - Я	Локус контроля - Жизнь	ОЖ
Ср.	36	34	30	24	33	114

Стратегии совладающего поведения участников исследования были изучены с помощью двух указанных выше методик. Результаты, полученные с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Норманна С. Эндлера и Джеймса Д.А. Паркера, свидетельствуют о том, что и мужчины, и женщины имеют средний уровень выраженности всех копинг-стратегий (таблица 3).

Таблица 3

Среднегрупповые показатели степени выраженности копинг-стратегий в стрессовых ситуациях мужчин и женщин (в баллах)

Группа	Проблемно-ориентированный копинг	Эмоционально-ориентированный копинг	Копинг-избегание	Субшкала отвлечения	Субшкала социального отвлечения
М	58	40	43	22	15
Ж	63	40	46	19	17

Наибольшая разница в копинг-стратегиях мужчин и женщин наблюдается по степени предпочтения «Проблемно-ориентированного копинга»: женщины в трудных ситуациях больше, чем мужчины, ориентированы на поиск решения проблемы. На втором месте у них – «Избегание», которое они также чаще предпочитают, чем мужчины.

Показатели степени выраженности копинг-стратегий «Поиск социальной поддержки», «Планирование решения проблемы», «Положительная переоценка» у женщин несколько превышают эти же показатели у мужчин.

С помощью корреляционного анализа были обнаружены следующие связи между копинг-стратегиями.

Проблемно-ориентированный копинг положительно связан со стратегией «Положительная переоценка» ($r = 0,76$ при $p \leq 0,03$) и отрицательно с эмоционально-ориентированным копингом ($r = -0,64$ при $p \leq 0,01$). Иначе говоря, респонденты, ориентированные в сложной жизненной ситуации на решение проблемы, стремятся искать положительные моменты для себя в трудностях, не погружаясь в собственные негативные эмоциональные переживания.

Копинг, ориентированный на избегание, положительно коррелирует со стратегией отвлечения ($r = 0,85$ при $p \leq 0,002$) и социального отвлечения ($r = 0,83$ при $p \leq 0,001$). Это свидетельствует о том, что респонденты предпочитающие избегать проблемы, сосредоточиваются на посторонних делах или общении. Конфронтативный копинг отрицательно связан с копингом «Самоконтроль» ($r = -0,57$ при $p \leq 0,02$), что вполне логично и объяснимо.

Таким образом, и мужчины и женщины предпочитают проблемно-ориентированный копинг, планирование и решение проблем. При этом женщины больше мужчин склонны искать эмоциональную поддержку и информацию у других и, одновременно с этим, самостоятельно прилагать усилия по изменению ситуации. Кроме того, женщины в большей степени, чем мужчины, ориентированы на разрешение проблемы, но одновременно с этим почти также часто и на избегание её.

Смысловжизненные ориентации, изученные с помощью одноимённого теста, обнаруживают связь

с определёнными копинг-стратегиями. Результаты корреляционного анализа обнаружили положительные корреляции всех субшкал теста «Смысло-жизненные ориентации»: «Осмысленность жизни» ($r = 0,69$ при $p \leq 0,007$), «Цели» ($r = 0,67$ при $p \leq 0,009$), «Процесс» ($r = 0,69$ при $p \leq 0,007$), «Результат» ($r = 0,67$ при $p \leq 0,008$), «Локус контроля – Я» ($r = 0,68$ при $p \leq 0,008$) и «Локус контроля – Жизнь» ($r = 0,65$ при $p \leq 0,01$) с проблемно-ориентированным копингом. Иначе говоря, чем увереннее респонденты в своей способности контролировать собственную жизнь, чем яснее представляют цели в будущем, чем чаще воспринимают процесс своей жизни как интересный и эмоционально насыщенный и оценивают пройденный отрезок жизни как осмысленный и продуктивный, тем чаще в трудных жизненных ситуациях они ориентируются на поиск способов решения проблем.

Проблемно-ориентированный копинг, в свою очередь, имеет положительную связь со стратегией «Положительная переоценка» ($r = 0,76$ при $p \leq 0,003$) и отрицательную связь с эмоционально-ориентированным копингом ($r = -0,64$ при $p \leq 0,01$). Можно полагать, что люди, имеющие наиболее четкое представление о смысле собственной жизни, ищут положительные моменты для роста собственной личности в возникших трудностях. Люди, для которых характерен низкий уровень осмысленности жизни, при появлении трудностей склонны, в большей степени, погружаться в эмоциональные переживания, чем искать выход из сложившейся ситуации.

Субшкала «Процесс» теста «Смысло-жизненные ориентации» положительно коррелирует со стратегией «Положительная переоценка» ($r = 0,56$ при $p \leq 0,03$). Иными словами, респонденты, воспринимающие жизненный процесс как интересный и эмоционально насыщенный, ориентированы на осознание положительного значения проблемной ситуации.

На основании результатов проведенного нами исследования осмысленности жизни, стратегий совладающего поведения и их взаимосвязи у мужчин и женщин среднего возраста можно сделать следующие выводы.

1. В формулировках смысла жизни респондентов имеет место преобладание групповых и индивидуальных жизненных смыслов. Это свидетельствует об их убеждении в том, что достижение личного счастья невозможно без благополучия близких. Менее всего важны для всех респондентов социальные жизненные смыслы. Для мужчин более важны индивидуальные смыслы, для женщин – познавательные и эмоциональные жизненные смыслы. Женщины отмечают положительную роль смысла жизни в судьбе человека, мужчины – нет. При определении смысла своей жизни респонденты предпочитают опираться на собственный жизненный опыт, брать

пример с родителей и делать выводы из общения со сверстниками. Женщины придают большее значение общению с педагогами и чтению литературы в становлении смысла жизни, чем мужчины. И мужчины, и женщины понимают, что смысл может меняться, обогащаться, так как человек становится мудрее и приобретает новый жизненный опыт.

Кроме того, результаты свидетельствуют о наличии у опрошенных целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Респонденты воспринимают процесс своей жизни в целом как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, оценивают пройденный отрезок жизни как осмысленный и продуктивный. Участники исследования уверены, что обладают достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями об ее смысле.

2. И мужчины и женщины предпочитают проблемно-ориентированный копинг, планирование и решение проблем. При этом женщины больше мужчин склонны искать эмоциональную поддержку и информацию у других и, одновременно с этим, самостоятельно прилагать усилия по изменению ситуации. Женщины, участвовавшие в исследовании, в большей степени, чем мужчины, ориентированы на разрешение проблемы и одновременно – на избегание её.

3. Установлена прямая положительная связь осмысленности жизни и проблемно-ориентированного копинга, также опосредованная положительная связь осмысленности жизни с копингом «Положительная переоценка» и отрицательная связь – с эмоционально-ориентированным копингом. Иными словами, чем увереннее респонденты в своей способности контролировать собственную жизнь, чем яснее представляют цели в будущем, чем чаще воспринимают процесс своей жизни как интересный и эмоционально насыщенный и оценивают пройденный отрезок жизни как осмысленный и продуктивный, тем чаще в трудных жизненных ситуациях они ориентируются на поиск способов решения проблем и меньше фиксируются на связанных с ней переживаниях.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о существовании некоторых различий и в осмыслении мужчинами и женщинами их жизни, и в предпочтении ими определённых копинг-стратегий. Однако во взаимосвязи между осмысленностью жизни и копинг-стратегиями межполовые различия не обнаружены. И у мужчин, и у женщин осмысленность всей жизни и отдельных её периодов (прошлого, настоящего и будущего), а также уверенность их в своей способности управлять собственной жизнью связаны с предпочтением конструктивных копинг-стратегий, направленных

на рациональное решение жизненных проблем. Осмысление человеком собственной жизни и должно стать первостепенной задачей практической психологической работы, направленной на разрешение им трудной жизненной ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопов Г.В., Быкова Н.Л. Исследование динамики смысложизненных ориентаций // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. – М., 2000. – С. 164-171.
2. Александрова Ю.В. Смысл жизни и потенциал нравственно – психологического развития // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. – М., 2000. – С. 265-270.
3. Габдулина Л.И. Жизненная удовлетворённость, счастье и их обусловленность ценностными и смысложизненными ориентациями // Северо-Кавказский психологический вестник. – Ростов н/Д, 2003. – С. 59-65.
4. Габдулина Л.И. Отношение к смерти и осмысленность жизни на разных этапах жизненного пути // Северо-Кавказский психологический вестник. – Ростов н /Д, 2004.
5. Карпова Н.Л. Психологические аспекты проблемы смысла жизни // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 2. – С. 178-183.
6. Коржова Е.Ю. Психологическое познание судьбы человека. – СПб, 2002.
7. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. – М., 2003.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М., 1999.
9. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. – М., 1992.
10. Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа // Матер. III Всерос. науч.-практ. конф. / Под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. – Краснодар, 2005.
11. МакГро Ф. Стратегии жизни. – М., 2001.
12. Попогребский А.П. Смысл жизни и отношение к смерти // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997. – С. 177-201.
13. Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. – М., 2005.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
15. Чудновский В.Э. Пятилетие поиска // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. – М., 2000. – С. 11-21.
16. Бюллер Ш. Особенности переживания личностью кризиса середины жизни. – М.: Зарубежная литература, 1999.
17. Ливехуд Б. Кризисы жизни - шансы жизни. Основы биографической терапии. – М.: Институт психотерапии и психоанализа, 2000.
18. Массен П., Конгер Дж., Каган Дж., Гивитц Дж. Кризис середины жизни // Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
19. Психолого-педагогические и философские аспекты смысла жизни. Материалы I-II симпозиумов / Ред. В.Э. Чудновский, А.А. Бодалев, Н.Л. Карпова. – М.: Дело, 2004.

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОБ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ:
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ****Гвоздева Д.И.**

Статья содержит теоретический анализ философских, социологических и психологических источников по проблеме образа жизни. В статье раскрыты основные трактовки образа жизни, обозначены и раскрыты уровни изучения образа жизни, условия его формирования, факторы его изменения. Дано определение индивидуального образа жизни. В статье отражены результаты эмпирического исследования, которое было спланировано в соответствии с теоретическими представлениями об образе жизни в психологии. В результате исследования были установлены понимания студентами содержания их реального и идеального образа жизни, признаки их реального и идеального образа жизни и зависимость последних от половой и профессиональной принадлежности студентов.

Ключевые слова: образ жизни, жизнедеятельность, индивидуальный образ жизни, идеальный образ жизни, условия образа жизни, субъект образа жизни, признаки образа жизни.

Образ жизни – понятие междисциплинарное. Возможность междисциплинарного изучения образа жизни связана со сложностью и многоаспектностью самого понятия «жизнь», которая может быть понята как биологическая, социальная, историческая и т.д. реальность. Категория «образ жизни» традиционно рассматривается в философии, социологии, культурологии, экономике, валеологии. В психологической науке образ жизни не носит статус категории, однако также является объектом и предметом разноплановых исследований.

Изучение образа жизни в разных науках привязано к определенному его аспекту, содержание которого и становится основным предметом исследования. В этом отношении показательно определение Б.Г. Ананьева, который определяет образ жизни как «... комплекс взаимодействующих обстоятельств (экономических, политических, правовых, идеологических, социально-психологических и т.д.)...» [2, с. 127]. Однако при любом подходе основной в изучении образа жизни остается проблема соотношения общего и единичного, общественного и индивидуального. В связи с этим можно выделить два диаметрально противоположных подхода к его изучению, внутри которых существует множество частных концепций.

Первый подход ведущую роль в формировании образа жизни людей отводит обществу, в котором они живут, в связи с чем сам подход можно назвать «от

общего к частному» [6, 7, 26 и др.]. Сторонники данного подхода изучают образ жизни преимущественно с точки зрения его заданных нормативных моделей. Толстых В.И. пишет, что «образ жизни характеризует человека не со стороны его психологических особенностей, отличающих его от других людей, а со стороны его принадлежности к определенному обществу и определенной социальной группе, со стороны тех свойств и черт его личности, которые заданы ему самими фактом его существования в обществе» [26, с. 29].

Второй подход подчеркивает главенствующую роль человека и его индивидуальности в формировании образа жизни. Назовем его «от частного к общему» [2, 5, 19 и др.].

Первый подход чаще встречается в философских и социологических исследованиях, где изучается образ жизни общества, социальных классов и т.д. Второго подхода придерживаются представители психологической науки, уделяющие внимание изучению образа жизни конкретного человека. Однако, необходимо подчеркнуть, что оба подхода признают одновременное существование обобщенного и индивидуального в образе жизни, различая их лишь по степени значимости для формирования последнего.

Как говорилось выше, в центре внимания психологов находится образ жизни отдельного человека. При этом возникает ряд вопросов, рассмотрение

которых необходимо для более корректного понимания предмета исследования. Во-первых, понятие «индивидуальный образ жизни» (по терминологии Асмолова А.Г.) может быть рассмотрено с двух сторон: 1) как образ жизни, присущий конкретному человеку, 2) как образ жизни, связанный с индивидуальностью человека. Во-вторых, в контексте изучения образа жизни конкретного человека последний может быть рассмотрен в качестве социального индивида или личности. Статус «социального индивида» подчеркивает в человеке его принадлежность к определенному обществу, классу или группе, что предполагает выявление типического в индивидуальном образе жизни. При таком понимании отдельный человек является лишь носителем заданных моделей образа жизни. Рассмотрение человека как «личности» обращает исследователей к его внутреннему миру, что позволяет изучать индивидуальный образ жизни в связи с индивидуальностью человека. В этом случае подчеркивается субъектность человека в отношении собственного образа жизни и уникальность последнего. В-третьих, нуждаются в уточнении некоторые термины социологии, лишенные традиционного психологического содержания. Так необходимо установить различия между «личностным» и «индивидуальным» подходами к изучению образа жизни. При личностном подходе в центре внимания оказываются характеристики типичной личности, т.е. общие черты, характерные для всех членов общности [22]. Именно в таком понимании личность рассмотрена в философско-социологической литературе. Индивидуальный подход предполагает изучение образа жизни отдельного человека с раскрытием всех форм его жизнедеятельности, влиянием как объективных, так и субъективных условий [22]. Именно в таком ключе образ жизни интересен для психологической науки.

В философских исследованиях подчеркивается общественно-историческая и социо-культурная обусловленность образа жизни. Для психологии важны некоторые положения философии относительно понятия образ жизни. В философии образ жизни понимается как «устоявшиеся, типичные для исторически конкретных социальных отношений формы индивидуальной и групповой жизнедеятельности людей, которые характеризуют особенности их общения, поведения и склада мышления в сферах труда, общественно-политической деятельности, быта и досуга» [26, с. 27]. Такое понимание позволяет рассмотреть образ жизни как единство общего, особенного и единичного, т.е. как состоящего из трех уровней. Каждый уровень характеризуется субъектом (общество, группа, человек), условиями (вышестоящие уровни выступают как условия нижестоящим), компонентами, аспектами, пространственными и

временными характеристиками. Приведенное положение важно для психологии, т.к. уровни общего (общество) и особенного (различные группы) задают объективные условия жизни отдельного человека. Так Возьмитель А.А. называет эти условия конкретно-историческими (подразделяя их на макро- и микро-условия) [7], Асмолов А.Г., Егорова И.А. – социально-историческими [5, 9]. Однако, человек, будучи членом нескольких групп одновременно, является точкой пересечения их влияний, что обуславливает преломление общественного в индивидуальном. Таким образом, можно констатировать, что объективные условия образа жизни преломляются через индивидуальность человека и усваиваются им уникально и неповторимо, а, значит, образ жизни обусловлен не только внешними, но и внутренними условиями [16, 19, 29, 30 и др.], изучение которых является непосредственным предметом психологии.

В социальной психологии образ жизни рассматривается как важнейшая характеристика социальных групп, общностей [3]; трактуется как социально-психологическое образование личностно-индивидуального характера, как единство индивидуального и надиндивидуального [17]; раскрывается через единство жизненной позиции группы и специфических регуляторов поведения (нравы, обычаи, традиции) [3]; ставится акцент на изучении особенностей доминирующих образов поведения представителей класса, группы в типичных ситуациях повседневной жизнедеятельности [3]; подчеркивается значимость отношения людей и общностей к обществу, труду, другим людям, к себе, а также их ценностей, потребностей и интересов, которые выражаются в образе жизни [23]; раскрывается важность процесса общения в обусловленности образа жизни [13]. Таким образом, в социальной психологии внимание закономерно уделяется социально-типическому.

В психологии личности образ жизни «раскрывается через единство образа действий, мыслей, чувств и побуждений личности наряду с объективными условиями существования» [19, с. 622]. Образ жизни как понятие введено для описания всей совокупности деятельностей (как интегративной характеристики активности), которые человек актуально реализует как субъект индивидуальной деятельности или в которые «включен» в течение определенного жизненного периода» [20, с. 152]; понимается «как система деятельностей, характеризующая людей, живущих в определенных условиях» [24, с. 205]. Выделяются социально-исторический и индивидуальный образы жизни. Социально-исторический образ жизни является условием развития личности и имеет временное и пространственное измерение; в контексте социально-исторического образа жизни происходит

формирование индивидуального образа жизни в процессе индивидуализации [5, 9], опосредствованно через психологический стиль личности [4], через общение [13], через деятельность [19]. Подчеркивается активность личности в выборе или построении подходящего для неё образа жизни, связанного с дальнейшим её развитием; устанавливается связь образа жизни с ведущими ценностно-потребностными образованиями личности [14, 25, 30 и др.].

Вслед за С.Л. Рубинштейном мы рассматриваем образ жизни как интегральное явление, раскрывающееся через единство образа действий, образа мыслей, образа чувств и образа побуждений, что позволяет рассмотреть его как трехкомпонентное образование. Составляющие образа жизни носят обобщенный характер и отражают мировоззренческие установки (когнитивный компонент), ведущие ценности, мотивы, чувства (ценностно-мотивационный компонент) и основные сферы реализации человека (поведенческий компонент). Идея Шороховой Е.В. [23], Ципко А.С. [29] и др. о важности для образа жизни характера отношений людей к разным сторонам жизни и выделенные Мясищевым В.Н. [15] типы отношений (к себе, к миру и к другим людям) позволили нам предположить, что каждый компонент образа жизни, функционируя, может быть направлен на самого субъекта, на других людей, на общество, на группу, на конкретную деятельность и т.д.

Как показывает анализ психологической литературы [4, 5, 13, 18, 19], сам образ жизни является условием, фактором и результатом развития человека. Он рассматривается как условие развития психики, подчеркивается ведущее значение изменения и перестройки образа жизни для филогенеза организмов и психики в целом [19]; как условие и результат развития личности в процессе её индивидуализации [5]; как фактор, обеспечивающий формирование, трансформацию и закрепление свойств индивида, которые образуют его психологический склад [13]; как фактор, обеспечивающий психологическое развитие личности опосредствованно, через психологический стиль жизни индивида [4]; как фактор, через который макросреда оказывает влияние на формирование психического склада индивида, на формирование его личности [18].

Если образ жизни выступает условием развития личности, то конструирование определенного образа жизни обязательно предполагает наличие внутреннего представления о желаемом. У человека, помимо реально реализуемого образа жизни, существует представление о наиболее желательном образе жизни, т.е. идеале образа жизни, который является исключительно личностным образованием. Необходимо подчеркнуть, что идеал образа жизни мы понимаем не как нормативную, эталонную его

модель, а именно как представление человека о наиболее желаемом для него образе жизни.

Если определить образ жизни человека как устойчивый образ её действий, мыслей, чувств и побуждений, сложившийся в результате взаимодействия, взаимовлияния конкретных социально-исторических условий и ценностно-смысловых ориентаций личности, то идеал образа жизни – это желательный образ действий, мыслей, чувств и побуждений личности, обеспечивающий её желательное развитие в контексте заданных социально-исторических условий. Идеал образа жизни также состоит из когнитивного, ценностно-мотивационного и поведенческого компонентов, имеющих определенное содержание.

Приведенные выше теоретические положения позволяют выделить некоторые характеристики индивидуального образа жизни. Во-первых, образ жизни зависит как от внешних, так и от внутренних условий (индивидуальность человека); во-вторых, является условием развития личности; в-третьих, одновременно проявляется во внутреннем и во внешнем планах; в-четвертых, имеет трехкомпонентную структуру; в-пятых, может носить как индивидуализированный, так и нормативный характер; в-шестых, может быть рассмотрен как в реальном, так и в идеальном (наиболее желаемом) планах.

Имеющиеся в психологии исследования образа жизни направлены на выявление его психологических детерминант [8 и др.], на проблему изменения образа жизни [8, 11 и др.], на подчеркивание активной роли субъекта в построении образа жизни, на изучение связи образа жизни с образом мира [8, 20 и др.]. Однако недостаточно изучены представления об образе жизни в индивидуальном сознании. Представления об образе жизни в индивидуальном сознании (в том числе и представления о желаемом образе жизни) актуализируются у людей в определенных ситуациях. Например, Ананьев Б.Г. указывает на возрастной период ранней взрослости, в котором человек строит собственный образ жизни [2]. А. Адлер говорит о критических, сложных ситуациях, в которых вопрос образа жизни становится актуальным [1]. Т.о., существуют определенные периоды в жизни человека, в которых проблема образа жизни становится актуальной: период обучения в старших классах школы, обучения в ВУЗе, ситуация смены или потери работы, кризис середины жизни, форс-мажорные обстоятельства.

Опираясь на вышеизложенные теоретические положения, мы провели эмпирическое исследование, направленное на изучение представлений студентов об образе жизни. Нами была разработана анкета, позволяющая на основе вербальных высказываний студентов выявить содержание понятия образ жизни, содержание компонентов индивидуального образа

жизни и его признаки. Предметом настоящего исследования выступили содержание представлений студентов об образе жизни, содержания в представлениях студентов их реального и идеального образов жизни и признаки последних. В исследовании приняли участие студенты и студентки экономического и психологического факультетов ЮФУ в возрасте от 19 до 21 года в количестве 50 человек, представившие вербальные версии определений образа жизни и описаний их индивидуального образа жизни. Полученные данные обрабатывались методами контент-анализа и непараметрической статистики (критерии Фридмана, Вилкоксона, Спирмена, Манна-Уитни).

Нами были выдвинуты следующие гипотезы: содержание доминирующих представлений студентов об образе жизни будут обуславливаться их полом и профессиональной принадлежностью; признаками образа жизни в представлении студентов могут выступать как общие, так и индивидуально-конкретные его признаки; ведущие признаки как реального, так и идеального образов жизни в представлении студентов будут связаны с их полом и профессиональной принадлежностью. Рассматривая профессиональную принадлежность студентов как одну из переменных, связанных с образом жизни, мы опирались на представления психологов о связи выбора профессии и образа жизни [10,12].

Проверка выдвинутых гипотез проходила в несколько этапов. Первоначально на основе анализа представлений студентов об образе жизни мы выделили несколько категорий, отражающих его содержание. Так, в категорию «образ мира» вошли представления студентов об образе жизни, как о системе мировоззрений, о совокупности взглядов на окружающий мир. Категорию «поведение» составили понимания образа жизни как совокупности моделей и стилей поведения, как совокупности поступков и действий, а также как деятельности относительно социума. Категория «интенции» включила в себя увлечения, ценности, интересы, предпочтения и жизненные позиции как основные содержания образа жизни. Также студенты описывают образ жизни как совокупность сфер жизнедеятельности (работа, учеба, досуг и т.д.), как способ времяпровождения, как жизненный уклад, что позволило нам выделить категорию «жизнедеятельность». Кроме того, студенты раскрывают образ жизни через индивидуальные свойства его носителя, т.е. понимают его как набор привычек, совокупность физических состояний, рассматривают в связи с чертами характера. Такое содержание образа жизни нашло отражение в категории «персонификация». В отдельную категорию, которую мы назвали «отношения», вошли понимания образа жизни как отношения к миру, к другим людям и к окружающей действительности.

Анализ результатов показал, студенты-психологи, независимо от пола, склонны рассматривать образ жизни как совокупность моделей поведения и основных видов жизнедеятельности, что может быть связано со статусом студента, предписывающим определенные нормы поведения и способы времяпровождения. У экономистов, в отличие от психологов, половая дифференциация влияет на представление о содержании образа жизни. Так студенты-экономисты понимают образ жизни как совокупность моделей поведения и видов жизнедеятельности, а студентки-экономистки – как совокупность моделей поведения и интенциональных характеристик, что может быть связано с большей социальной ориентированностью мужчин и личностной направленностью женщин.

На основе анализа описаний студентами их индивидуального образа жизни, мы выделили шесть основных его признаков, которые сформировали по принципу полярности: «активность-пассивность», «нормативность-спонтанность» (соблюдение либо несоблюдение режима жизни), «адаптация-развитие» (наличие или отсутствие стремления к новым достижениям), «объектность-субъектность» (наличие или отсутствие самостоятельности в построении собственного образа жизни), «эмоциональность-рациональность» (стремление получать удовольствие или рационально смотреть на жизнь), «персонифицированность-неперсонифицированность» (приписывание образу жизни личностных качеств). С помощью данных признаков студенты описывают свой как реальный, так и идеальный образы жизни.

Качественный анализ выявленных содержаний образа жизни и его признаков в представлении студентов позволил выявить следующее. Образ жизни, понимаемый студентами как образ мира, конкретизируется преимущественно признаком «эмоциональность-рациональность»; образ жизни как «поведение» раскрывается через признак «активность-пассивность»; образ жизни как «интенции» связан с признаком «адаптация-развитие» (наличие или отсутствие стремления к новым достижениям); образ жизни, рассматриваемый как виды жизнедеятельности, раскрывается через признак «нормативность-спонтанность»; образ жизни, рассматриваемый через раскрытие качеств его носителя, позволяет говорить о таком его признаке, как «персонифицированность-неперсонифицированность» (приписывание образу жизни личностных качеств); признак «объектность-субъектность» (наличие или отсутствие самостоятельности в построении собственного образа жизни) связан с пониманием образа жизни, как отношения к миру, другим людям, к окружающей действительности.

Далее мы установили ведущие признаки реального и идеального образов жизни в представлении студентов в связи с их полом и профессиональной принадлежностью.

Анализировались описания образов жизни 4 групп студентов: студенток-экономистов, студентов-экономистов, студенток-психологов, студентов-психологов. В каждой из групп определялись доминирующие признаки и связь признаков идеального и реального образов жизни в представлении студентов. У студенток экономического факультета ведущими признаками описания их реального образа жизни являются «активность» и «нормативность». Установленная отрицательная корреляционная связь между этими признаками позволяет говорить об их взаимоисключаемости. Использование этих признаков для описания идеального образа жизни студенток экономистов носит индивидуализированный характер, однако «нормативность» реального образа жизни положительно связана с «нормативностью» идеала образа жизни.

Как реальный, так и идеальный образы жизни в представлении студентов-экономистов носят индивидуализированный характер, т.е. доминирующих признаков для описания изучаемых образов жизни выявлено не было. Однако установлена обратная корреляционная связь между «нормативностью» реального образа жизни и «активностью» идеального, свидетельствующая, на наш взгляд, о возможности создания помех для точного соблюдения социальных норм и правил при увеличении активности образа жизни студентов. Вместе с тем студенты, характеризующие свой реальный образ жизни как активный, сохраняют этот признак и в идеале образа жизни.

Студентки психологического факультета так же, как и экономистки, описывают свой реальный образ жизни с использованием признаков «активности» и «нормативности», которые отрицательно связаны между собой. Однако основным признаком их идеального образа жизни является признак «нормативность», что может говорить о значимости для студенток вопроса о необходимости точного соблюдения предписаний.

«Нормативность» является основным признаком как реального, так и идеального образов жизни в представлении студентов психологов, что может говорить о важности сохранения данного признака собственного образа жизни.

На основе полученных данных можно сделать следующие выводы.

1. Половая и профессиональная принадлежность студентов обуславливают доминирование в их представлениях определенного содержания образа жизни.
2. В представлении студентов, независимо от профессиональной принадлежности, ведущими содержаниями их образа жизни выступают образ жизни как совокупность моделей поведения и видов жизнедеятельности.
3. У студенток профессиональная принадлежность влияет на содержание ведущих представлений об образе жизни. Студенты-экономисты понимают образ жизни как совокупность моделей поведения и видов жизнедеятельности, а студентки-экономистки – как совокупность моделей поведения и интенциональных характеристик.
4. В представлении студенток, независимо от профессиональной принадлежности, доминирующими признаками описания их реального образа жизни являются признаки «активность» и «нормативность».
5. У студентов профессиональная принадлежность обуславливает доминирование определенных признаков в описании реального образа жизни. Так признаки реального образа жизни студентов-экономистов носят индивидуализированный характер, а ведущим признаком образа жизни психологов является «нормативность».
6. Признаки идеального образа жизни в представлении студентов обусловлены только профессиональной принадлежностью. Как в представлениях студенток, так и в представлениях студентов экономического факультета признаки идеального образа жизни индивидуализированы, в то время, как доминирующим признаком идеального образа жизни в представлении студентов психологов обоего пола является его «нормативность».

Таким образом, содержание ведущих представлений студентов об образе жизни, признаки как реального, так и индивидуального образов жизни студентов оказались связаны с их полом и профессиональной принадлежностью.

Полученные результаты позволяют спланировать дальнейшие исследования индивидуального образа жизни, специфику которых мы видим в выявлении его условий и детерминант у представителей различных возрастных и профессиональных групп.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Наука жить. Пер.с англ. и нем. – К.:Port-Royal, 1997. – 288 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В двух томах. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 373 с.
4. Анцыферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности / Вопросы психологии. – 1978. – № 1 – С. 37-50.

5. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
6. Виноградский В.Г. Городской образ жизни (методологические проблемы). Автореферат диссерт.....к.ф.н. – Саратов, 1977.
7. Возьмитель А.А. Образ жизни: от старого подхода к новому // Социально-политические науки. – 1991. – № 1. – С. 85-91.
8. Даненова Д.Б. Трансформация образа жизни и образа мира как психоисторическая проблема. Диссерт канд псих.н. – Караганда, 2001.
9. Егорова И.А. Социально-психологический анализ категории образ жизни / Проблемы регионального управления, экономики, права и инновационных процессов в образовании: IV международная научно-практическая конференция. – Т 4. – Таганрог, 2003. – С. 217-224.
10. Климов Е.А. Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога / Вестник Моск. ун-та. – Сер.14, Психология. – 1992. – № 3. – С. 3-12.
11. Ключко Ю.В. Ригидность в структуре готовности человека к изменению образа жизни: Дис. ... канд. психол. Наук. – Барнаул, 2002.
12. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57-66.
13. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
14. Маслоу А. Мотивация и личность 3-е изд./Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.
15. Мясищев В.Н. Психология отношений. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
16. Орлова Э.А. Теоретическая модель образа жизни: связи человека с социокультурной средой // Социокультурное пространство обыденной жизни: Методическое пособие по курсу «Культурная антропология». – М.: ГАСК, 2002. – 104 с.
17. Парыгин Б.Д. Советский образ жизни и социально-психологические проблемы формирования личности. – К., 1975.
18. Психология личности в трудах отечественных психологов /под. ред Л.В. Куликова. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 480 с.
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 720 с.
20. Секин В.П. Структура и функции образа мира в практической деятельности. Диссерт.....д.псих.н. – Москва, 2005.
21. Серкин В.П. Методы психосемантики: Учеб. Пособие для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 207 с.
22. Сохань Л.В. Образ жизни: теоретические и методологические проблемы социально-психологического исследования. – Киев, 1980. – 299 с.
23. Социальная психология учебное пособие / Отв ред А.Л. Журавлев. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 351 с.
24. Такала М. Понятие образа жизни и его применение на уровне конкретных исследований // Психология личности и образ жизни. – М., 1987. – 224 с.
25. Татарко А.Н., Лебедева Н.М., Козлова М.А. Роль модернизации образа жизни в трансформации этнической идентичности / Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 156-166.
26. Толстых В.И. Образ жизни. Понятие. Реальность. Проблемы. – М.: Политиздат, 1975. – 184 с.
27. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ./ Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557 с.
28. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
29. Ципко А.С. Образ жизни как социологическая категория. Советский образ жизни: сегодня, завтра. – М.: Молодая гвардия, 1976. – 254 с.
30. Штерц О.М. Ценностные и коммуникативные составляющие образа жизни руководителей среднего звена. Автореферат диссерт.....к псих.н. – Казань, 2007.

ОСОБЕННОСТИ МОНЕТАРНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В СВЯЗИ С ИХ ЭКОНОМИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

**Джанерьян С.Т.,
Письменова А.А.**

В данной статье излагаются результаты теоретического и эмпирического исследования особенностей монетарного поведения студентов-психологов в связи с их экономическим статусом. Даются определения ценностно-смысловых отношений к деньгам. Определяется монетарное поведение как конативный компонент ценностно-смысловых отношений к деньгам. Выделяются виды монетарного поведения: получение денег, накопление денег, трата денег. По результатам эмпирического исследования приводятся данные о влиянии экономического статуса, половой дифференциации и личностных особенностей студентов на специфику их монетарного поведения.

Ключевые слова: психологические отношения, ценностно-смысловые отношения к деньгам, монетарное поведение, виды и способы осуществления монетарного поведения студентов, влияние экономического статуса, половой дифференциации и личностных особенностей студентов на специфику их монетарного поведения.

В современном мире происходит интенсивная трансформация социальных отношений, которая сопровождается изменением системы ценностей, жизненных приоритетов, а также резким возрастанием значимости материальных благ у большинства людей. Отношение индивида к материальным ценностям – существенный регулятор его повседневного поведения. Деньги традиционно являются не только экономическим, но и психологическим феноменом, который приобретает собственную ценность и занимает одно из ведущих мест в системе ценностей человека. На сегодняшний день психология отношений к деньгам и, в частности, монетарного поведения субъектов является весьма актуальной как для зарубежной, так и отечественной психологической науки.

Отечественные психологи изучают факторы, непосредственно влияющие на отношение к деньгам [2]; особенности экономического сознания и самосознания [12]; установки по отношению к деньгам [11]; динамику отношений к деньгам среди различных представителей предпринимательской деятельности [3]; особенности отношения к деньгам у людей с разным уровнем личностной зрелости [10]; содержание и характеристики ценностно-смысловых отношений к деньгам у представителей социономических профессий [5].

В подавляющем большинстве исследований в центре внимания оказываются экономически самостоятельные, непосредственно участвующие

в производстве и распределении материальных благ субъекты. Современное общество ориентирует людей на поиск и обретение индивидуальной экономической ниши, что весьма актуально для молодых людей. В связи с этим особый исследовательский интерес представляет социальная группа студентов, которая, с одной стороны, занята учебной деятельностью и относится к категории потребителей, а с другой стороны, также ориентирована обществом на завоевание своей экономической ниши и участия в производстве, как и более старшие социальные группы. Поскольку развитые отношения к любому объекту, в том числе и к деньгам, характеризуются сознательной избирательностью, нам представляется целесообразным изучить отношения к деньгам у студентов-психологов, которые в силу специфики своей профессиональной принадлежности склонны к высокому уровню самосознания и рефлексии.

Теоретико-методологической основой изучения отношения к деньгам в настоящем исследовании выступили положения о сущности, строении и видах отношений (В.Н. Мясищев) [9], о связи личностных смыслов с содержанием отношений личности к действительности (А.Г. Асмолов) [1], о психологическом отношении как содержательной стороне смысловых диспозиций (Д.А. Леонтьев) [7], о типах ценностно-смысловых отношений (С.Т. Джанерьян) [4], о монетарном поведении как конативном компоненте ценностно-смысловых отношений.

Опираясь на положения В.Н. Мясищева о психологических отношениях, мы рассматриваем последние как коренящиеся в реальных жизненных отношениях и представляющие целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами действительности, вытекающих из всей истории развития человека, выражающих его личный опыт, внутренне определяющих его действия и переживания. Они характеризуются избирательностью, потенциальностью, латентностью, многокомпонентностью, видовой спецификой (В.Н. Мясищев) [9], имеют смысловую природу (Д.А. Леонтьев, 1999) [7].

Ценностно-смысловые отношения определяются как устойчивые психологические отношения субъекта к объекту (явлению действительности), в которых он (или его отдельные стороны) презентуется в сознании субъекта как желательный, должный, совершенный (ценность) либо как занимающий определенное место, роль, функциональное назначение (актуальная цель, средство) в жизнедеятельности субъекта, в реализации тех или иных его потребностей и ценностей (С.Т. Джанерьян) [4]. Под ценностно-смысловыми отношениями к деньгам мы понимаем психологические отношения субъектов, в которых деньги презентуются как желательные, должные, совершенные (ценность) для субъекта либо как занимающие место средства в его жизнедеятельности для реализации тех или иных его потребностей и ценностей (С.Т. Джанерьян, Е.А. Махрина) [5]. Структурными компонентами ценностно-смысловых отношений к деньгам выступают мотивационно-когнитивный (отражает место мотива жизнедеятельности «деньги» и ценность денег в иерархии других мотивов жизнедеятельности и ценностей субъекта), эмоционально-оценочный (переживания, оценки, чувства субъекта в связи с деньгами), конативный (действия и намерения субъекта в адрес денег) компоненты. Отметим, что конативный компонент ценностно-смысловых отношений к деньгам из-за его многокачественности, многомерности, выраженной индивидуализированности заслуживает самого пристального исследовательского внимания.

Монетарное поведение широко исследуется отечественными и зарубежными психологами в контексте изучения особенностей отношений к деньгам различных социальных групп, личностных детерминант монетарного поведения, установок по отношению к деньгам.

В исследовании динамики монетарного поведения в связи с личностными особенностями упор делался на группу экономически самостоятельных лиц, а именно, предпринимателей, так как этой группе присуща наибольшая озабоченность своим материальным положением [3]. В исследовании

были доказаны различия в специфике монетарного поведения представителей малого и среднего бизнеса, установлена связь определенного монетарного отношения и поведения с личностными особенностями и характеристиками предпринимателей. Такие феномены, как фетишизация денег, отношение к деньгам как к цели, как к средству, возможность использования денег как орудия и средства управления другими людьми, связаны со следующими личностными особенностями предпринимателей: высокий уровень невротизации, напряженности, тревожности, уровень самоуважения [3].

В исследованиях [10-12], посвященных личностным детерминантам монетарного поведения, рассматривается связь этого поведения с особенностями системы ценностей, экономического самосознания, волевых качеств, уровнем личностной зрелости субъектов. Так было установлено, что эмоционально-волевые качества личности – самообладание, решительность, самостоятельность, стремление избежать ответственности, целеустремленность, аффиляция, эмпатия и др. – связаны с особенностями отношения к деньгам [8]. В результате изучения особенностей отношения к деньгам в связи с компонентами самосознания личности [9] было установлено, что при высокой самооценке личность придает меньшее значение факторам престижа, деньгам, а при низкой – пытается спрятаться за деньги, укрепить с их помощью свое положение хотя бы в собственных глазах. Американскими исследователями после многочисленных исследований были выделены «денежные типы личности» [8]: «скряга», «транжир», «денежный мешок», «торгаш», «игрок» и т.д.

В исследовании, посвященном изучению установок по отношению к деньгам [11], выделен целый ряд негативных установок субъектов. Деньги могут символизировать любовь, уважение, свободу, а могут на бессознательном уровне быть символом обмана, несчастья и даже смерти. Однако современные отечественные исследования традиционно центрируются на изучении монетарного поведения экономически самостоятельных граждан. Исследований монетарного поведения как конативного компонента ценностно-смыслового отношения к деньгам субъектов, различающихся по экономическому статусу, явно недостаточно.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей монетарного поведения студентов-психологов в связи с их экономическим статусом, полом и личностными особенностями. Методами исследования выступили: тестирование (ТЮФ, опросник Кеттелла), анкетирование, контент-анализ открытых вопросов анкеты, методы непараметрической статистики (критерии Манна-Уитни, Фридмана, коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

В исследовании приняли участие 60 студентов психологического факультета ЮФУ (50 женщин и 10 мужчин) в возрасте 20 лет. Специфика монетарного поведения рассматривалась на материале двух групп студентов, выделенных по их экономическому статусу: «экономически независимые» студенты и студенты, получающие экономическую помощь, т.е. «иждивенцы».

В результате проведенного исследования выявлено наличие у студентов средствственных по содержанию ценностно-смысловых отношений к деньгам. Деньги выступают в качестве средства удовлетворения самых различных потребностей студентов-психологов.

Монетарное поведение студентов по характеру действий с деньгами представлено тремя его видами: получение денег, накопление денег, трата денег. Для каждого из видов монетарного поведения фиксировались конкретные способы его осуществления. Для поведения, направленного на получение денег, характерны такие способы, как: «заработать самому», «снимать процент со счета в банке», «попросить у других», «забрать с помощью физической силы» и т.д. Поведение, направленное на трату денег, представлено способами: «тратить на себя», «потратить на помощь близким», «потратить на образование», «пожертвовать на благотворительные цели», «реализовать общественный проект», «отдать долг» и т.д. Для поведения, направленного на накопление денег, характерны следующие способы: «положить на сохранение в банк», «копить на что-нибудь», «купить драгоценные камни/металл», «отложить на дорогостоящую покупку (машина, квартира) или на важное жизненное событие (юбилей, свадьба)» и т.д.

Специфика видов и способов осуществления монетарного поведения различается в связи с экономическим статусом, полом и личностными особенностями студентов.

Распределение видов монетарного поведения в группе «экономически независимых» студентов-психологов в связи с их полом имеет следующий характер: женщины ставят на первое место только получение денег, в то время как мужчины намерены в одинаковой степени как получать, так и тратить. Женщины предпочитают такие способы получения денег, как «личный заработок», «деньги как подарок» и как «прибыль от денежного вклада». Мужчины отдают предпочтение такому способу, как «лично заработать». Вместе с тем, реализуя вид монетарного поведения – траты, женщины, по сравнению с мужчинами, указывают на большее количество возможных способов. Женщины копят на «дорогостоящую покупку», а мужчины делают накопление денег путем «покупки дорогостоящих металлов и камней».

Итак, половая дифференциация группы «экономически независимых» студентов обуславливает различия в предпочтении ими видов монетарного поведения и в способах осуществлении таких видов монетарного поведения как трата и накопление денег.

В группе «экономически независимых» студентов особенности их монетарного поведения обусловлены также характерологическими чертами и мотивами личности. Лица с направленностью на трату денег имеют такие черты как общительность, адекватность самооценки и обладают низким уровнем самоконтроля. Для них преобладающими мотивами жизнедеятельности являются «человеческая глупость» и «пагубные пристрастия». Иначе говоря, доминируют мотивы обладания истинными знаниями, преодоления барьеров и условностей в общении, стремления снять напряжение, избавиться от чувства вины, стыда. Лицам с направленностью на накопление денег свойственны робость и адекватность самооценки. Доминирующими мотивами для них являются «социальные неурядицы», «семейные неурядицы», что свидетельствует о стремлении создать такое семейное благополучие, которое соответствует их представлениям, соответствовать нормам и требованиям общества и достигать высокой социальной оценки. В свою очередь, лица, которые направлены в большей степени на получение денег, обладают высоким уровнем общительности и смелости. Ими движут мотивы «семейные неурядицы» и «взаимоотношения полов», отражающие значимость для них эмоциональных переживаний относительно взаимоотношений с семьей и противоположным полом.

В группе «иждивенцев» студентов-психологов особенности монетарного поведения носят следующий характер. У женщин: на первом месте среди видов монетарного поведения стоит получение денег, на втором - трата и на третьем - накопление, у мужчин одинаково выражены и значимы как получение, так и траты денег. Женщины отводят первое место среди возможных способов получения денег только «личному заработку», мужчины – «личному заработку», «получению прибыли от денежного вклада». Распределение предпочтительных способов траты денег оказалось следующим: у женщин на первом месте - «потратить на помощь близким», «потратить на обустройство быта», у мужчин – «потратить на помощь близким», «вложить в прибыльное дело», «получить образование». Женщины делают накопления для совершения «дорогостоящей покупки», для «жизненного события» (свадьба, рождение ребенка, юбилей); мужчины делают накопления для «жизненного события» и на что-нибудь «без конкретной цели».

В группе студентов-«иждивенцев» особенности монетарного поведения обусловлены также

характерологическими чертами и мотивами личности. Лица с направленностью на трату демонстрируют общительность, робость и адекватность самооценки. Ими движут мотивы жизнедеятельности «деньги», «социальные неурядицы», что проявляется в стремлении компенсировать материальным благополучием внутреннюю неустroенность, в попытках связывать самооценку с уровнем доходов. Лица с направленностью на накопление денег характеризуются робостью и доминированием мотивов «мода», «взаимоотношения полов», «социальные неурядицы», «карьера». Это выражается в их стремлении повысить свой престиж, в жажде самоутверждения, в озабоченности вопросами отношений с окружающими людьми и противоположным полом, а также в стремлении достичь высокого положения, компенсирующего чувство внутренней неудовлетворенности. Лица, которым более свойственно поведение, направленное на получение денег, демонстрируют общительность, смелость, адекватность самооценки и уверенность в себе. Ими движут мотивы «деньги», «мода», «взаимоотношения полов», «человеческая глупость», «пагубные страсти». Эти мотивы проявляются в стремлении компенсировать материальным благополучием внутренние проблемы, в попытке связывать самооценку с уровнем доходов, в стремлении к самоутверждению и обладанию истинным знанием, в стремлении снять напряжение, избавиться от чувства вины, стыда. Для таких лиц значимы эмоциональные переживания относительно взаимоотношений с противоположным полом и оценки окружающих.

Таким образом, на предпочтительность тех или иных видов монетарного поведения студентов-психологов существенно влияет половая дифференциация, а не экономический статус студентов. Вместе с тем, способы осуществления каждого из видов монетарного поведения обусловлены экономическим статусом, половой дифференциацией и личностными особенностями студентов-психологов.

Влияние экономического статуса студентов-психологов на способы осуществления ими каждого из видов монетарного поведения обусловлено половой дифференциацией студентов. «Экономически независимые» студенты-мужчины, в отличие от «иждивенцев» студентов-мужчин, обнаруживают меньшее число предпочтительных способов осуществления каждого из видов монетарного поведения. «Экономически независимые» студентки, в отличие от студенток-«иждивенцев», обнаруживают меньшее число предпочтительных способов осуществления только для такого вида монетарного поведения, как накопление денег. Число предпочтительных способов осуществления получения и траты денег «экономически независимыми» студентками, по сравнению со студентками-«иждивенцами», значительно выше.

Специфика каждого из видов монетарного поведения в различающихся по экономическому статусу группах студентов-психологов связана с их личностными особенностями, и в первую очередь, с содержанием и числом доминирующих мотивов жизнедеятельности студентов. Так у студентов-«иждивенцев», по сравнению с «экономически независимыми» студентами, получение и накопление денег связано с большим числом доминирующих мотивов. Иначе говоря, для студентов-«иждивенцев» деньги «служат» средством для реализации значительно большего числа мотивов и потребностей, по сравнению с «экономически независимыми» студентами. Заслуживает внимание и тот факт, что деньги «служат» средством реализации мотивов, направленных на регуляцию социальных взаимоотношений, что у «экономически независимых» студентов особенно проявляется для таких видов монетарного поведения, как получение и накопление денег, а у студентов-«иждивенцев» – для всех видов монетарного поведения.

Установлены характерологические черты, которые независимо от экономического статуса студентов, связаны с тем или иным видом их монетарного поведения. Так получение денег связано с общительностью и смелостью, накопление денег – с робостью, а трата денег – с общительностью и адекватной самооценкой.

Итак, результаты проведенного исследования свидетельствуют об обусловленности видов и способов реализации монетарного поведения студентов-психологов особенностями их экономического статуса, личностными особенностями и половой дифференциацией. Вместе с тем «вклад» в специфику монетарного поведения студентов каждой из перечисленных переменных различен. Перспектива дальнейшего исследования намечается в направлении изучения поло-гендерных, возрастных и личностных детерминант монетарного поведения субъектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, ИЦ «Академия», 2002.
2. Белицкая Г.Э. Особенности отношения к деньгам: деньги как предмет личностного осмысления. // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3 Всероссийского съезда психологов (25-28 июня 2003 года): В 8-и т. – Т. 1. – СПб., 2003. – С. 379-382.
3. Дейнека О.С. Динамика отношений российских предпринимателей к деньгам // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3 Всероссийского съезда психологов (25-28 июня 2003 года): В 8-и т. – СПб., 2003. – Т.3. – С. 38-41.

4. Джанерьян С.Т. Профессиональная Я-концепция: системный анализ. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2004.
5. Джанерьян С.Т., Махрина Е.А. Содержание и характеристики ценностно-смысловых отношений к деньгам у студентов и работающих в социально-экономических профессиях. // Северо-кавказский психологический вестник. – Ростов на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2005. – № 3. – С. 20-27.
6. Захарова А.Н. Ценностно – мотивационная сфера в профессиональном становлении личности // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3 Всероссийского съезда психологов (25-28 июня 2003 года): В 8-и т. – СПб., 2003. – Т.3. – С. 391- 393.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 1999.
8. Махрина Е.А. Виды и характеристики ценностно-смысловых отношений к деньгам у представителей социально-экономических профессий: Дисс. канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2006.
9. Мясищев В.Н. Психология отношений. – Воронеж, 1998.
10. Семенов М.Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости: Автореф. канд. психол. наук. – Ярославль, 2004.
11. Резцова И.Е. экономическая психология: установки по отношению к деньгам. // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3 Всероссийского съезда психологов (25-28 июня 2003 года): В 8-и т. – Т. 6. – СПб., 2003. – С. 18-19.
12. Хашченко В.А. Социально-психологический подход к анализу экономического самосознания. // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3 Всероссийского съезда психологов (25-28 июня 2003 года): В 8-и т. – Т. 8. – СПб., 2003. – С. 164-168.

ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧАЮЩЕГО НЛП-ТРЕНИНГА**Прокопьева Е.В.**

В настоящей статье представлены результаты изучения динамики представлений о себе участников обучающего НЛП-тренинга. Представления о себе рассматриваются как составляющие Я-концепции личности, выполняющей в жизни личности функции структурирования опыта, регуляции поведения, прогнозирования, самовыражения, условия самотождественности субъекта. Цель стандартной программы квалификационного НЛП-тренинга рассматривается в контексте приоритета обучения над терапией в соответствии с моделью «Круг обучения». Теоретической моделью осуществленного исследования выступила модель нейрологических уровней Б. Рассела – Г. Бейтсона – Р. Дилтса. В процессе обучающего НЛП-тренинга обнаружена динамика представлений о себе его участников в сторону осознания своих способностей, ресурсов, компетентности и их взаимосвязи с собственным поведением. Результаты проведенного исследования еще раз подтвердили, что особенности постановки цели, способы ее обдумывания и фиксации оказываются принципиально важными с точки зрения получаемого результата.

Ключевые слова: Я-концепция, соотношение обучения и терапии в НЛП-тренинге, модель «Круг обучения», стадии овладения мастерством, модель нейрологических уровней Б. Рассела – Г. Бейтсона – Р. Дилтса, критерии эффективного целеполагания.

Представления о себе, в совокупности составляющие Я-концепцию личности, являются одним из стержневых ее образований. Традиция исследования Я-концепции закладывалась работами К. Роджерса и на сегодняшний день имеет солидную историю [13]. Однако интерес к различным аспектам данного феномена не ослабевает как у исследователей, так и у практиков, что во многом объясняется теми важными функциями, которые выполняют представления о себе в жизнедеятельности личности.

Представления субъекта о себе базируются на обобщениях, сделанных им на основании некоторого опыта. Формирующаяся таким образом Я-концепция начинает выполнять функцию фильтра высокого уровня, объясняющего пристрастия человека в восприятии и переработке информации о себе [3]. Представители феноменологического и когнитивного подходов утверждают, что представления о себе лежат в основе системы восприятия субъекта и играют роль своеобразного эталона сравнения, в свете которого индивид структурирует свою социальную перцепцию и представления о других людях и событиях [10, 16]. По мнению Р. Бернса, «с момента своего зарождения Я-концепция...

становится активным началом в интерпретации опыта» [5, с. 39].

Ряд исследователей, отмечая, что Я-концепция может мотивировать, побуждать к определенной деятельности или, напротив, воспрещать некоторые поступки, указывают на ее регулирующую функцию. По мнению В.В. Столина, эта функция может иметь основания либо в идеальном Я, либо в рассогласовании Я-настоящего и Я-будущего [16, 17, 18]. Функция личностной саморегуляции связана с определением и коррекцией позиций субъекта в рамках культурно-исторической традиции, закрепленной в нормах социума. Функция саморегуляции деятельности обнаруживает себя в феноменологии предметных преобразований и в преобразованиях прилагаемых усилий. На регулирующую функцию Я-концепции в системе межличностных отношений указывают Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалев, В.Н. Панферов, В.В. Столин. Представления о себе позволяют человеку более адекватно и эффективно организовывать общение и взаимоотношения с другими людьми [4, 6].

Некоторые исследователи центральной считают выполняемую представлениями о себе функцию прогнозирования [5]. Я-концепция определяет ожидания

человека, его представления о том, что должно произойти: на основе прошлого опыта у него формируются ожидания по отношению к своему будущему.

Я-концепция личности также выполняет функцию самовыражения, предоставляя человеку возможность выразить свою «центральную» ценность, определить, к какому типу личности он относится. Это сказывается на его отношении и к другим людям, и к социальным явлениям [2, 10]. Являясь важным условием самопознания и самоотношения, представления о себе, кроме того, влияют на развитие личности, которое направляется противоречием, переживаемым в ходе сравнения себя с идеалом [5, 16, 17, 18].

Наконец, система представлений о себе является одним из необходимых внутренних условий, обеспечивающих тождество субъекта. Опыт, который сохраняет или усиливает представления человека о себе, оценивается им положительно; опыт, который угрожает или препятствует их сохранению или усилению, вызывает когнитивный диссонанс, оценивается как отрицательный и избегается. Для этого у личности существуют способы синтеза, методы экранирования и механизмы защиты [5, 10, 14].

В настоящей статье мы представим результаты изучения динамики представлений о себе участников обучающего НЛП-тренинга. В процессе подготовки профессионалов, специализирующихся в различных направлениях практической психологии и психотерапевтической практики, так или иначе встает вопрос о соотношении обучения и терапии. И решается он часто в пользу последней: обучение рассматривается как форма психотерапии. В традиции подготовки специалистов в области нейролингвистического программирования психотерапия – это, прежде всего, обучение и развитие. Учитывая, что современная программа подготовки НЛП-практика лишь на одну треть посвящена освоению психотерапевтических техник, а на две трети наполнена различными формами учебной активности, направленными на развитие навыков и повышение компетентности в сфере межличностного взаимодействия и эффективного самоменеджмента, можно ожидать изменений в самооощании себя ее участниками. Подобные ожидания становятся оправданными, если принять во внимание, что приоритет обучения как расширения собственного опыта в НЛП-тренинге раскрывается:

1) в традиции исследования стратегий успешного обучения, результаты которого заложены в самой программе. Использование различных форм подачи материала и организация активности участников в соответствии с законами и стратегиями эффективного обучения, постоянная демонстрация в собственном поведении предлагаемых навыков, способствующая интуитивному усвоению предлагаемых моделей, является необходимым элементом компетентности

НЛП-тренера (так называемый стиль обучения «НЛП через НЛП»);

2) в установке на обогащение опыта участников через исследование и осознание собственных успешных стратегий обучения и разрешения сложных жизненных ситуаций, понимания цели и логики шагов предлагаемых алгоритмов и техник, осознание функций и ожидаемых результатов каждого их этапа;

3) в ориентации на выработку навыков эффективного обучения, которые могут быть использованы участниками в самом широком контексте за пределами тренинга, таких как умение ставить и удерживать цель, управлять собственной мотивацией, давать конструктивную обратную связь (в том числе и самому себе) и т.д.;

4) в рассмотрении модели «Круг обучения» как базовой, с освоения которой целесообразно начинать любую обучающую программу. Данная модель позволяет участникам наиболее оптимально организовывать собственное обучение, с максимальным эффектом проходя через точки нормативных кризисов, описываемых, к примеру, кривой обучения А. Бандуры [12].

В соответствии с моделью «Круг обучения», процесс овладения мастерством можно представить состоящим из четырех стадий. Первая носит название бессознательной некомпетентности («я не знаю, что я не знаю»). На этом этапе человек не только еще не умеет что-то делать, но и не знает, что он этого не умеет или не знает. На этой стадии могут складываться ошибочные представления о том, как устроено обучение какому-либо навыку.

Вторая стадия называется сознательная некомпетентность («я знаю, что я не знаю»). Здесь человек обнаруживает свои ограничения. Оказывается, он чего-то до настоящего момента не знал или не умел. Понимание собственной некомпетентности, с одной стороны, может мотивировать на приобретение недостающего навыка (именно здесь принимается решение об обучении), а с другой стороны, может породить чувства неуверенности и дискомфорта, мешающие обучению. В процессе обучения эта стадия также включает знакомство с теорией без проверки и применения ее на практике.

Третья стадия – сознательная компетентность («я знаю, что я знаю»). Здесь человек начинает практиковаться и осваивать навык, выполняя различного рода задания и упражнения. На этом этапе выполнение любого действия требует постоянного мысленного контроля и вспоминания изученного. После некоторой тренировки действие (неважно, физическое или мыслительное) выполняется уже достаточно хорошо, но лишь при условии концентрации на нем внимания. Стоит человеку отвлечься на что-то другое, как казалось бы освоенный навык начинает «разваливаться».

На этой стадии человек осваивает умение, но еще не овладевает мастерством. Важно помнить, что в этот момент комплексный навык, в который входит тренируемый элемент, может выполняться хуже, чем до начала обучения. Так, осваивая метод «слепой» печати десятью пальцами, человек может потерять мотивацию к обучению, понимая, что раньше двумя пальцами он текст набирал быстрее. Однако, продолжая тренироваться, он быстро убедится в том, что скорость и качество его работы выросло в несколько раз. Чем больше практики, тем быстрее сокращаются промежутки концентрации внимания на выполняемом действии и постепенно человек переходит на следующую стадию обучения.

Заключительная стадия обучения носит название бессознательной компетенции («я не знаю, что я знаю») и знаменует собой полную интеграцию навыка в поведенческий репертуар человека. Здесь навыки, которые ранее тренировались отдельно друг от друга, плавно сливаются в одно целое. Сознание определило цель и предоставило возможность подсознанию выполнять поставленную задачу, освободив внимание для других целей. Это стадия характеризует мастерство, здесь приобретенный навык «равен» врожденной способности [11].

В самом общем смысле цель любого тренинга, организованного в традиции нейролингвистического программирования, можно определить как исследование и изучение закономерностей и предпочтений в организации представлений человека о мире и о себе (его «карты мира») для выстраивания с ним эффективного общения и/или помощи ему в оптимизации опыта и разрешении сложных ситуаций. Реализуя данную цель, участники тренинга не только отрабатывают навыки использования различных фильтров восприятия, мышления и способов обращения к другому на уровне сознательной компетентности. Они осознают содержание и структуру собственных представлений, используемых автоматически и находящихся в зоне бессознательной компетентности. В результате одним из косвенных результатов тренинга может являться развитие представлений обучающихся о себе.

Целью осуществленного нами исследования выступило изучение динамики представлений о себе участников обучающего НЛП-тренинга. Динамика представлений о себе может рассматриваться в нескольких аспектах: как развитие, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях и носящее необратимый, направленный и закономерный характер, и как изменение, не носящее такого глобального характера и происходящее под влиянием времени, обстоятельств и критических событий в жизни человека. О развитии представлений о себе правомерно говорить в контексте онтогенеза

личности, большинство исследований различных аспектов самосознания фиксируют лишь процесс их изменения [1, 9].

Содержательно динамика представлений о себе может выражаться в появлении новых элементов, исчезновении старых, изменении характера связи между ними; в изменении степени осознанности различных компонентов, их субъективной значимости; в изменении соотношения представления о себе и представления об идеальном Я. Представления о себе могут актуализироваться в результате рассогласования правил, стандартов и поведения; состояния когнитивного диссонанса; условий, требующих повышенного внимания к себе; конфликтных ситуаций; связи представлений о себе с текущими жизненными обстоятельствами; свершения жизненного события. Показателями начавшихся изменений в структуре Я-концепции являются неспецифичность поведения, появление негативных переживаний, уязвимость личности [7, 10, 16].

В исследовании приняли участие 75 человек. Представления о себе выявлялись с помощью метода свободного самоописания, позволяющего получить разнообразную информацию о сущностных моментах содержания и структуры Я-концепции личности. Респонденты писали сочинения о себе дважды – в начале и в конце обучения по программе тренинга НЛП-Практик (восемь трехдневных ступеней, которые проводились один раз в месяц). В ходе исследования также применялся метод анкетирования, позволяющий изучить особенности целей, преследуемых респондентами в ходе тренинга.

Структурные особенности представлений о себе выявлялись с помощью метода контент-анализа. Теоретической моделью исследования выступила модель логических уровней Б. Рассела – Г. Бейтсона – Р. Дилтса, разработанная в рамках нейролингвистического программирования и описывающая процесс структурирования человеком информации, составляющей содержание его модели мира [8]. Каждый из иерархически организованных уровней влияет на поведение субъекта специфическим образом. Индивидуальные различия представлений человека о мире и о себе касаются субъективной представленности различных уровней и их согласованности между собой. Раскрывая свою модель мира другому, человек использует определенные языковые средства для предоставления информации разных логических уровней, что делает возможным изучение уровневой структуры его представлений о себе на основании текста.

Категориями контент-анализа самоописаний респондентов (структурными составляющими их представлений о себе) в исследовании выступили следующие логические уровни:

1) уровень окружения – характеризует представления субъекта о внешнем мире (люди, предметы, места, времена). Индикаторами категории «Окружение» явились предложения следующего типа: «Мой бизнес налажен», «У меня есть все необходимое», «Моя работа связана с людьми»;

уровень поведения – организует информацию о действиях человека, о его внешнем общении с окружающим миром. Поведение – составная часть личности, которая видима и слышима окружающими людьми. В качестве индикаторов категории «Поведение» рассматривались такие предложения, как: «Я забочусь о сегодняшнем дне», «Ставлю перед собой все новые цели», «Решила пойти на тренинг»;

уровень способностей – отражает представления человека о собственных внутренних ресурсах, лежащих в основе выполняемой им деятельности и проявляющихся в форме навыков, умений, качеств. Индикаторами категории «Способности» явились предложения типа: «Я знаю, как добиться своего», «Способен анализировать», «Могу организовать людей»;

уровень убеждений и ценностей – выражение правил, сформированных человеком в ходе приобретения им жизненного опыта, а также принципов, касающихся личных взглядов человека, его отношений с другими людьми и принципиальных подходов к оценке ситуаций. Категория «Убеждения и ценности» фиксировалась в предложениях, примерами которых могут служить следующие: «Сегодня, чтобы быть успешным, необходимы психологические знания», «Важно постоянно развиваться и стремиться к новым вершинам»;

5) уровень идентичности или личностного своеобразия – определяет то, что человек думает о себе, как о личности, кем или каким он себя считает. В качестве индикаторов категории «Идентичность» рассматривались такие предложения, как: «Я – надежный друг», «Буду психологом», «Я – оптимист по натуре».

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в процессе тренинга в структуре представлений участников о себе возрастает доля составляющей «Способности» по сравнению с компонентом «Поведение», то есть происходит осознание внутренних, психологических условий и механизмов собственных действий и поступков. В соответствии с мнением В. Гудимова, осознание технологии, стратегии, скрытой за повседневным поведением, позволяет осуществить существенный скачок в развитии, как компетенции отдельного человека, так и функционирования целой организации [15].

Кроме того, между этими двумя компонентами возникла взаимосвязь, которая не диагностировалась в структуре представлений о себе участников в начале тренинга. Другими словами, происходит осознание не только собственных психологических ресурсов

самих по себе, но и соотношения собственного поведения и лежащих в его основании и реализующихся в нем способностей, умений и качеств.

Ряд значимых результатов был выявлен при анализе динамики представлений участников о себе в связи с заявленными ими целями обучения. Был проведен сравнительный анализ динамики представлений о себе респондентов, цели которых группировались вокруг сферы их личностного развития («хочу разобраться в себе», «пора вырваться из замкнутого круга и понять, для чего ты в этой жизни предназначен») и участников, обозначивших цели преимущественно в контексте карьеры, бизнеса и межличностных отношений. Представления о себе первой группы респондентов становятся более полными, в них появляется практически отсутствующий вначале компонент «Ценности и убеждения» и значимо возрастает доля оценок на уровне личностного своеобразия.

Интересные результаты были получены в группе участников, цели которых соответствовали двум важнейшим критериям эффективного целеполагания: во-первых, были утвердительно сформулированы, т.е., в них был зафиксирован конечный желаемый результат, а не отрицание нынешнего неудовлетворительного состояния; во-вторых, находились под контролем самого субъекта целеполагания, т.е. касались результатов, находящихся в сфере компетенции его самого, а не других людей («я настроена на поиск подходящего места работы» в отличие от «я хочу, чтобы в коллективе меня уважали»).

В процессе обучающего НЛП-тренинга структура представлений о себе участников данной подгруппы становится полной в результате появления компонента «Окружение»; теперь их представления о себе актуализированы на всех уровнях – от окружения до личностного своеобразия. Помимо этого, возникает взаимосвязь между уровнями личностного своеобразия, способностей и поведения и уровнями способностей и ценностей / убеждений. Это позволяет утверждать, что структура представлений о себе в данной подгруппе становится внутренне более целостной, логически согласованной. В ней каждый из уровней поддерживает следующий и является ресурсом для него. Такие особенности представлений о себе позволяет человеку осознать, насколько то, что он предпринимает или планирует предпринять в будущем, соответствует его способностям и возможностям, какие ценности и собственные предпочтения поддерживают данное поведение, в каких обстоятельствах задуманное целесообразнее реализовать, и как все это связано с его оценкой собственной личности.

Таким образом, в процессе обучающего НЛП-тренинга обнаружена динамика представлений о себе

его участников в сторону осознания своих способностей, ресурсов, компетентности и их взаимосвязи с собственным поведением. Результаты проведенного исследования еще раз подтвердили, что особенности постановки цели, способы ее обдумывания и фиксации оказываются принципиально важными с точки зрения реально получаемого результата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни. – М.: Мысль, 1977.
2. Агапов В.С. Функции Я-концепции в управленческой деятельности/ Психология и практика. – Т. 4. – Вып. 1. – Ярославль, 1998.
3. Андреас С. Трансформация «Я». Стань таким, каким ты хочешь быть. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.
4. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – № 2.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.
6. Бодалев А.А. О состоянии и направлениях разработки психологии познания людьми друг друга // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. – Краснодар, 1977.
7. Джанерьян С.Т. Методические вопросы изучения профессиональной «Я-концепции» личности/ Северо-кавказский психологический вестник. – Вып. 3. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1998.
8. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП. – СПб.: Питер, 2001.
9. Карцева Т.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен// Психологический журнал. – 1988. – Т. 9. – № 5.
10. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984.
11. Плигин А., Максименко И. Now Let's Play English. Личностно-ориентированное обучение английскому языку. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005.
12. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика. – М.: КСП+, 2003.
13. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, Универс, 1995.
14. Рябикина З.И. Личность. Личностное развитие. Профессиональный рост. – Краснодар, 1995.
15. Сартан Г.Н., Смирнов А.Ю., Гудимов В.В. и др. Новые технологии управления персоналом. – СПб.: Речь, 2003.
16. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983.
17. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977.
18. Эткинд А.М. Опыт теоретической интерпретации семантического дифференциала// Вопросы психологии. – 1979. – № 1.

GENERAL PSYCHOLOGY

Abakumova I.V., Kuzenko S.S.

Diagnostics of the sense sphere of autists

Now there is a great variety of techniques which to some extent research personal value-sense sphere. The early attributes of autism are useful only if they are specific to autism and manifest among all autists. Revealing of the attributes which also are found among many unautistic children (for example, dislike for changes) is rather senseless; their use as a diagnostic criteria will lead to the growth of number of "false alarms", to glueing tags on usual healthy children. By researching of the early attributes of autism, the early development of such children needs to be compared both with the early development of usual children, and with the development of unautistic children with the expressed cognitive disorders or with children also having communicative disorders (for example, hypercommunicative children, teenagers).

Key words: early autism, value-sense sphere, autistic features, semantic reality.

THE LITERATURE

1. Burno M. E. On a question of clinical (medical) psychotherapy // Moscow psychotherapeutic journal. – 1993. – №2.
2. Ginger S., Ginger A. Gestalt-therapy of the contact. – SPb., 1999.
3. Dolgoplov N. B., Hlomov D. Gestalt figure in Russia // Moscow psychotherapeutic journal: the Special Gestalt release, 1994.
4. Kaplan G, Sadok B. Clinical psychiatry. – V. 1, 2. – M., 1994.
5. Kaplan G, Sadok B. Clinical psychiatry. – M., 1997.
6. Kori J. Gestalt-therapy // Gestalt 94. The collection of the materials of Moscow Gestalt institute for 1994. – Minsk, 1995. – p. 45.
7. Naranho K. Gestalt therapy. – Voronezh, 1995.
8. Perlz F. Gestalt approach and the Witness of therapy. – M., 1996.
9. Raih V. Function of the organism. – St Petersburg – Moscow, 1997.
10. Reznik R. Gestalt therapy: principles, points of view and prospects // Gestalt 95. The collection of the materials of Moscow Gestalt institute for 1995. – M., 1996.
11. Reznik R. Poison in chicken broth // Reading-book on humanistic psychotherapy / M. Papush. – M., 1995. – p. 255-262.
12. Robin G.-M. Gestalt therapy. – M., 1996.
13. Savenko Y. S. "Psychiatric" and "psychological" psychotherapy. Way to unity // Moscow psychotherapeutic journal. – 1993. – # 4.
14. Anrait J. Gestalt leading to enlightenment. – SPb., 1994.

Dyakova A.V.

**Post-graduate student of the chair
of general psychology, teacher.**

The problem of development of the qualifying requirements to the civil servants working with migrants

At present there is an acute problem of the qualifying requirements to civil servants, since their structure is conservative and does not meet requirements of modern society any more. One of the directions of the question decision is the development of new approach to compiling of the qualifying requirements which should consider the psychological features of people entering public service, and both their ability and readiness to carry out the charged powers.

This problem gets a special urgency concerning the civil servants working with groups of risk since the opportunity of their successful social adaptation mostly depends on state employees.

Migrants are one of the risk groups. Therefore it is necessary to develop the special psychological criteria and techniques of professional selection and the techniques of estimation of efficiency of professional work of the officials who, by virtue of the charged powers, work directly with migrants since the opportunity of the successful social and economic adaptation of migrants will mostly depend on them.

Key words: psychological features of state employees, qualifying requirements, professional selection, efficiency of professional work.

THE LITERATURE

1. Asmolov A.G. How to adopt a migrant in society: crisis of the existence sense loss // In the book "Psychologists on migrants and migration in Russia". – M., 2001.
2. The government: bases of theory and organization: Manual in 2 V. / Under edition of V.A. Kozbanenko. 2 edition. – M.: Statut, 2002.
3. Gritsenko V.V. Socio-psychological adaptation of migrants in Russia. – M., 2002.
4. Komarova O.D. Tishkov V.A. Migration and migratory politics // Migration and new diasporas in the post Soviet states. – M., 1996.
5. The constitution of the Russian Federation. – M.: Jurid. lit., 1993.
6. Comments on the Federal law "On the state civil service of the Russian Federation" and on the legislation on civil service of the foreign states. / A.F. Nozdrachev, A.F. Nurtdinova, L.A.Chikanova, etc. – M., 2005.
7. Comment on the Federal law "On the system of public service of the Russian Federation". – M., 2004.
8. The concept of reforming of public service of the Russian Federation system from August, 15th, 2001

- / Collection of normative and legal statements concerning public service and personnel selection. – M.: Publishing house of Federation Council, 2003.
9. Lebedeva N.M. Socio-psychological analysis of the interethnic relations // National self-consciousness and nationalism in the Russian Federation in the beginning of 1990th years. – M., 1994. – p. 88-104.
 10. Mikhaylova N.B. Psychological research of emigration situation // Psychological journal. – 2000. – # 1. – p.26-38
 11. On the general principles of organization of local self-management in the Russian Federation: the Federal law from October, 6th, 2003 // Assembly of the legislation of the Russian Federation. – 2003. – # 40. – Clause 3822.
 12. On the state civil service of the Russian Federation. The federal law from July, 27th, 2004. – # 79-FL. // Russian newspaper from July, 31st, 2004.
 13. Petrov V.N. The ethnic migrants and the polyethnical accepting environment: problems of tolerant relations. – Krasnodar, 2003.
 14. Political tolerance in a multicultural region // Materials of Russian scientific conference. – Rostov-on-Don, 2004.
 15. Psychological tests, questionnaires, techniques / after N.V. Kudryavtseva, N.V. Ryabchenkova. – M., 1995.
 16. Psychology. Dictionary / under the edition of A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky. – M., 1994.
 17. Savva M.V. Migration in the South federal district // Bulletin of North Caucasian forum on migration. – Krasnodar, 2004.
 18. Soldatova G.Y., Shaygerova L.A. Socio-cultural adaptation and psychological health of the forced migrants / in the book "Psychological help to migrants in Russia: researches and practice. – M., 2003. – p. 14-54.
 19. Soldatova G.Y., Shaygerova L.A., Kalinenko V. K., Kravtsova O.A. Psychological help to migrants: trauma, change of cultures, crisis of identity. – M., 2002.
 20. Management of the personnel: Manual / under the edition of A.I. Turchinova. – M.: Publishing house RAGS, 2002.

Krutileva L.U.

Sense of life strategies of modern youth

Present article is devoted to the review of the basic approaches to studying of sense sphere of the person and the analysis of importance of their account for the process of education. The author studies such components of sense of life strategies as vital values, motivation, personal orientation, etc. In the article it is marked that sense of life strategies are the special case of the more integrated

personal construct; it is its sense of life concepts. The features of sense of life strategies of youth are examined in a context of the educational environment of High school. Also in the article an accent is made on the further prospect of the problem research.

Key words: *sense of life strategies, sense of life concept of the personality, value orientations, educational environment of High school, motivation, pedagogical culture, humanistic approach.*

THE LITERATURE

1. Abakumova I.V. Education and sense: sense formation in educational process (Psychological-didactic approach). – Rostov-on-Don: Publishing house of RSU, 2003. – 480 p.
2. Belonogova E.V. Individual strategies of painting perception // abstract, dissertation, Candidate of Psychological Science. – M., 2004, – 18 p.
3. Vayzer G.A. Sense of life and age // Psycho-pedagogical and philosophical aspects of a sense of life problem / under the edition of V.E. Chudnovsky, A.A. Bodalev, N.L. Karpova. – M.: PI RAS, 1997. – p. 91-110.
4. Ermakov P.N., Abakumova I.V., Azarko E.M. Features of personal sense sphere of gifted teenagers // Scientific idea of Caucasus. – Rostov-on-Don: Publishing house NCSC HS, 2003. – # 1. – p. 204-212.
5. Isaeva T. E. Pedagogical culture of a teacher as a condition and index of educational process quality in a higher school (comparative analysis of native and global educational process). – Rostov-on-Don: RSURW, 2003. – 312 p.
6. Kanevskaya M.E., Firsova L.M. Relation of the art creativity success and orientation of the children's personality // Questions of psychology, 1990. – # 3. – p. 69-75.
7. Koroleva N.N. Sense formations in the personal picture of the world // abstract, dissertation, Candidate of Psychological Science. – SPb., 1998. – 16 p.
8. Krutileva L.U. Psychological features of the sense of strategies of different cognitive orientation students studying foreign language // abstract, dissertation, Candidate of Psychological Science. – Rostov-on-Don, 2005. – 24 p.
9. Leontyev D.A. Psychology of sense: nature, structure and dynamics of sense reality. – 2 ed. – M.: Smisl, 2003. – 487 p.
10. Lobok A.M. The anthropology of myth. – Ekaterinburg: educ. dep. of admin. Of October dist., 1997. – 668 p.
11. Ozhegov S.I., Shvedova N.U. Defining dictionary of Russian: 80000 words and phraseological expressions / Russian AS; Russian fund of culture. – 3 ed., stereotypic. – M.: AZ, 1995. – 928 p.

12. Psychological tests / under the edition of A.A. Karelin: in 2 v. – M.: Humanitarian editorial center VLADOS, 2003. – V. 1. – 312 p.
13. Romanova E.S. The graphic methods in practical psychology. – SPb.: Retch, 2001. – 416 p.
14. Stolina T.V. The sense of life concept and aggression of pupils-teenagers // abstract, dissertation, Candidate of Psychological Science. – St Petersburg, 2002.
15. Chudnosky V.E., Sutormina L.I. Experience of studying of the pedagogical conflict as a factor of sense orientations formation of a teacher // Psychological science and education. – M.: MCPPU RAS, 2003. – # 4. – p. 23 - 29.

Masaeva Z.V.

Socio-psychological situation in the Chechen republic after termination of long military actions.

Military actions in the Chechen Republic have left nobody indifferent. The beginning of military actions in 1999 has caused an outflow to safe places of a significant part of the population of the Chechen Republic. Nearby 200 000 persons has left to neighbor Ingushetia.

Since 2002 the service of practical psychology of education of the Chechen republic actively participates in the socio-psychological rehabilitation of the population after long military actions.

The military actions in the Chechen Republic have led to numerous social, economic, psychological problems. It is impossible to solve psychological problems without economic problems solving (loss of habitation and property, disorder and unprotectiveness) of inhabitants of the Chechen republic.

Key words: military actions, socio-psychological rehabilitation, mental trauma, stress, long extreme situation, posttraumatic stress disorder (PTSD), anxiety, local military conflict.

THE LITERATURE

1. Askhabova R.N. On the service of practical psychology of education of the Chechen republic // Republican scientific and practical conference "Organization of the complex psychosocial help to children and teenagers in the Chechen republic: experience of interaction": Materials of the conference (June, 20-21th, 2008, Grozny). – P. 32-37.
2. Gabarova L.H. Influence of conditions on mental health of children // Bulltin of the Chechen institute of improvement of professional skill of workers of education: Release 2 (9). - Grozny, 2005. – P. 62-63.
3. Kilaev I.U., Idrisov K.A. Medical and psychological rehabilitation of children and teenagers in refugees' camps // Regional scientific and practical conference of the South federal district "Mental health of the population in conditions of a long extreme

situation": Materials of the conference (April, 27-28th, 2007, Grozny). – P.100-101.

4. Sadykova M.Z. Problems of psychological help to children-victims of traumatic events // Regional scientific and practical conference of the South federal district "Mental health of the population in conditions of a long extreme situation": Materials of conference (April, 27-28th, 2007, Grozny). – P.133.
5. Serdyukova E.F. Actualization of knowledge of a teenager about own individuality and its manifestations in conditions of an extreme situation // Regional scientific and practical conference of the South federal district "Mental health of the population in conditions of a long extreme situation": Materials of the conference (April, 27-28th, 2007, Grozny). – P. 137.

Nimanihina O.I.

Specific of the influence of personal characteristics of bringing up adults on psychological health of a senior preschool child in conditions of educational establishment

In studying of psychological health of senior preschool children researchers traditionally underestimated the influence on development of teachers' personality. New researches prove that the influence is enormous. Teachers frequently transfer the individual qualities of personality on a child's personality. The complex program directed on development of psychological health of all subjects of educational process allows to correct interpersonal interactions, what increases the parameters of psychological health of children.

Key words: bringing up adults, psychological health of senior preschool children; unpersonal interaction; pedagogical dialogue; sociocultural adaptation; psychological correction; professional health of teachers; complex program of development of psychological health.

THE LITERATURE

6. Abramenkova V.V. Social psychology of childhood in a context of development of child's relations in the world // Questions of psychology, 2002. – # 1. – P. 12-18.
7. Amonashvily S.A. Reflection on humane pedagogics. – M., 1995. – 86 p.
8. Vinnicott D.V. Conversation with parents. – M.: Independent firm "Class", 1999. – 112 p.
9. Vigotsky L. C. Teenager's pedagogy. – V. 4. – M.: Pedagogica, 1984. – 234 p.
10. Leontyev A.N. The selected psychological works in 2 v. – V. 1. – M., 1983. – 378 p.
11. Petrovsky A.V., etc. Problems and directions of reorganization of pedagogical science // Questions of psychology, 1989. – # 2. – P. 14-19.
12. Freud A. Psychology of "I" and protective mechanisms. – M.: Pedagogica-Press, 1993. – 35 p.

SOCIAL PSYCHOLOGY

Alperovitch V. D.

**Crisis of authenticity:
socio-psychological aspect**

In the article there are examined approaches to the problem of "crisis of authenticity" in various directions of foreign and native psychology. We distinguish five basic lines of the research of the phenomenon of authenticity and its crisis. It is briefly mentioned the consideration of the crisis of authenticity in various socio-psychological contexts: from position of psychology of interethnic attitudes, gender, political and organizational psychology, psychology of career, psychotherapeutic and consulting practices. It is shown the discrepancy of the research of the "crisis of authenticity" problem in theoretical and practical plans.

Key words: authenticity, crisis, social identity, personal identity.

THE LITERATURE

1. Andreeva G. M. Psychology of social knowledge. – 2 edition. – M., 2000. – 288 p.
2. Belinskaya E. P. Identity of personality in conditions of social changes: // abstract, Candidate of Psychological Science. – M., 2006.
3. Bodalyev A. An. On characteristics of identification and identity at the step of adulthood // World of psychology. – # 2(38), 2004. – P. 93-98.
4. Wighthead M. Consultation of the person in the state of distress: model of help // Anthology of hard experiences: socio-psychological help / under the edition of O. V. Krasnova. – M.; Obninsk, 2002. – P. 21-38.
5. Gnezdilov A. V. Psychological help during the terminal period of life // Anthology of hard experiences: socio-psychological help / under the edition of O. V. Krasnova. – M.; Obninsk, 2002. – P. 88-99.
6. Dorfman L. Y. Determination and freedom of the person // Psychology with the human face: humanistic prospect in the post Soviet psychology / Under the edition of D. A. Leontyev, V. G. Schur. – M., 1997. – P. 145-155.
7. Yorgensen M. V., Phillips L. J. Discourse analysis. Theory and method / Trans from English, 2 edition. – H., 2008. – 352 p.
8. Kimberg A. N. The problem of identity and the subject approach // Psychology of personality and its being: theory, researches, practice / Under the edition of Z. I. Ryabikina, A. N. Kimberg, S. D. Nekrasov. – Krasnodar, 2005. – P. 47-75.
9. Kon I. S. Fases and masks of unisex love. Moonlight at daybreak / 2 edition. – M., 2006. – 574 p.
10. Kulikova T. F. Psychological crisis as a part of personal transformation process // Personality and being: personality and separate aspects of its life. Materials of the All-Russia conf. / Under edition of Z. I. Ryabikina, V. V. Znakov. – Krasnodar, 2003. – P. 176-178.
11. Lebedeva N. M., Hotints V. U., Viskochil A. A., Gaurova U. A. Psychological research of ethnic tolerance. – Ekaterinburg, 2003. – 240 p.
12. Leontyev D. A. Self-realization and intrinsic forces of the person // Psychology with the human face: humanistic prospect in post Soviet psychology / Under the edition of D. A. Leontyev, V. G. Schur. – M., 1997. – P. 156-176.
13. Martsinkovskaya T. D. Hard experiences as one of the forms of psychological crisis // Anthology of hard experiences: socio-psychological help / Under the edition of O. V. Krasnova. – M.; Obninsk, 2002. – P. 17-20.
14. Osin E. Authenticity // Existential tradition: philosophy, psychology, psychotherapy. – # 2, 2004 (5). – P. 88-93.
15. Pavlenko V. N. Ideas about ratio of social and personal identity in modern western psychology // Questions of psychology. – # 1, 2000. – P. 135-141.
16. Parkinson F. Post traumatic stress disorder: rescue teams and volunteers // Anthology of hard experiences: socio-psychological help / Under the edition of O. V. Krasnova. – M.; Obninsk, 2002. – P. 151-170.
17. Petrovsky V. A. Essay of the theory of free causality // Psychology with the human face: humanistic prospect in the post Soviet psychology / Under the edition D. A. Leontyeva, V. G. Schur. – M., 1997. – P. 124-144.
18. Popova U. I. On the subject research of personal identity // Personality and being: personality and social reality. Materials of the All-Russian conf. / Under the edition Z. I. Ryabikina, V. V. Znakov. – Krasnodar, 2003. – P. 229-232.
19. Potseluev S. P. Symbolical means of political identity. Towards analysis of the post Soviet cases // Transformation of identification structures in modern Russia / Under the edition T. G. Stefanenko. – M., 2001. – P. 106-159.
20. Ragulina M. V. Authenticity as a psychological resource of self-organizing of personality // dissertation, Candidate of Psychological Science. – Khabarovsk, 2007.
21. Ryabikina Z. I. The ontological approach to consideration of personality and the personal approach to consideration of ontology // Psychology of personality and its being: theory, researches, practice / Under edition of Z. I. Ryabikina, A. N. Kimberg, S. D. Nekrasov. – Krasnodar, 2005. – P. 10-36.
22. Soldatova G. U. The socio-cultural approach in the practical psychology of forced migration // Psychology of refugees and forced immigrants: experience of researches and practical work / Under the edition of G. U. Soldatova, 2001. – P. 4-24.
23. Sorokin U. V. Authenticity of personality as a basis of moral restrictions in professional work of a doctor

- // dissertation, Candidate of Psychological Science. – Kaluga, 2004.
24. Turbina E.G. Personal identity as a socio-philosophical problem // abstract, Candidate of Psychological Science. – Ekaterinburg, 1996.
 25. Kharlamenkova N.E. Features of gender identity at anomalies of sexual development // Person and life: the subject approach: psychology of the subject and gender aspects of personal being. Materials of III All-Russia science and practical conf. // Under the edition of Z.I. Ryabikina, V.V. Znakov. – Krasnodar, 2005. – P. 110-115.
 26. Schneider L.B. Personal, gender and professional identity: theory and methods of diagnostics. – M., 2007. – 128 p.

Vvedensky I.V.

**Vision and visual representation
in the graphic art of Alexander Aksinin.**

In the article the socio-psychological and aesthetic aspects of creativity of painter Alexander Aksinin are analyzed. There are examined the painter's approaches to the problem of vision and knowledge of the world, and also the features of visual representation and reception of symbolical forms in the graphic art of Alexander Aksinin.

Key words: visual consciousness, vision of the world, visual representation, visual reception, visual art, visual communication.

THE LITERATURE

1. Aksinin Alexander. From the diaries of the 1979 year // Ilyukhina (composer) "Time and eternity of Alexander Aksinin", in 2 volumes. – (in press).
2. Brodsky Joseph. The collected works in 7 volumes. Volume 6. – Moscow, 2000. See also: "Walks with Brodsky - II. History of shootings", DVD. – Carmen Video, 2004.
3. Vasilyuk F. E. Experience and pray. Experience of psychological researches. – M.: Smisl, 2005.
4. Tinis V. "AKSININ" // From the book "Library of Utopias". – M.: Publishing house AFC IMA-press, 2000.
5. Gill Delez. Criticism and clinic (the XX century. Critical library), Machina. – SPb, 2002.
6. Klikh I. Intsident with the classic. Stories and essay. – Solo; New literary review, 1998.
7. Krivulin Victor. Etchings of Alexander Aksinin // Toronto Slavic Quartely. – # 6, 2003. Web-page: <http://www.utoronto.ca/tsq/06/krivulin06.shtml>
8. Kristeva U. Forces of horror: essay on disgust. – SPb.: Alteya, 2003.
9. Kelrot H. E. Dictionary of symbols. – M.: REFL-book, 1994
10. Merlo-Ponty M. Visible and invisible. Trans. from French by O.N. Shparaga. – Mn.: Logvinov, 2006. – 400 p. – (Conditio humana)

11. Raushenbah B. V. Spatial constructions in the Old Russian painting. – Moscow: Nauka, 1975.
12. Timofeev D.A. (composer). Xenia, or Consecutive process. To the exhibition "I believe". – Moscow: MMSI, 2007
13. Usmanova Almira. "Visual turn" and gender history // Gender researches. The Kharkov center of gender researches. – # 4, 2000.
14. Shapir M.I. Verse as a model of poetic eternity. The report at the conference "The symbol of time - time of the symbol". Institute of world culture of Moscow State University. – Moscow. 2003.

Mkrtchyan I.A.

The problem of forced immigrants' adaptation

As during the 1980-1990 years there appeared a plenty of forced immigrants this fact has put before a society a problem of complex adaptation of these groups of people. The analysis of the adaptation problems of the forced immigrants shows, that they extremely require the professional psychological help. The basic problems of the forced immigrants are rehabilitation of mental health which is shaken in result of traumatic events, getting used to new socio-cultural environment, rehabilitation of motivation and need spheres, overcoming of the crisis of identity, establishment of positive relations with local population.

Keywords: adaptation, forced immigrant, motivational sphere, psychosomatic diseases.

THE LITERATURE

15. Kochetkov V.V. Psychology of intercultural distinctions. – Moscow, 2002. – P. 19-23.
16. Nanso M.D. The problem of the interethnic integration // abstract. – Rostov-on-Don, 1993. – P. 18-19.
17. Psychological help for migrants / under the edition of G.U. Soldatova. – Moscow, 2002. – P. 420, 380.
18. Psychology of refugees and forced immigrants: experience of practical work researches / under the edition of G.U. Soldatova. – Moscow, 2001. – P. 330, 123.
19. Pukhovskiy N.N. Psychopathological consequences of extreme situations. – Moscow: Academic project, 2000. – P. 70-86.
20. Soldatova G.U. Psychology of interethnic intensity. – Moscow, 1998. – P. 48-52.
21. Stefanenko T.G. Ethnopsychology. – Ekaterinburg, 2000. – 68 p.
22. Shaigerova L.A. The crisis of identity among forced migrants from Afghanistan. – Moscow, 2000. – P. 17-22.
23. Shaigerova L.A. The crisis of identity in a situation of forced migration. – Moscow, 2001. – P. 75-85, 201.
24. Eminov M.S. Psychology about migrants and migration in Russia. – Moscow, 2001. – P. 44-

Ryumshina L.I.

Psychological sense and ontological senselessness of manipulations

The article is devoted to the actual for native and foreign psychology subject of manipulations in dialogue. Here alongside with theoretical and methodological problems of modern psychology there are raised the important questions connected with moral contents of manipulations, their basic characteristics and the role in dialogue. The author analyzes psychological functions of manipulations, but, basing on the psychosocial analysis, allowing to correlate distribution of manipulations with development of culture and social systems, makes the conclusion, that the occurrence of manipulations has not been ontologically predetermined.

Key words: manipulation, manipulation of people as a psychological problem, functions of dialogue, psychosocial analysis of dialogue, cultural factor, socio-cultural values, social relations.

THE LITERATURE

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Social thinking of personality: problems and strategies of research // Social psychology in works of native psychologists / A.L. Svetsitsky (composer and editor). – SPb.: Peter, 2000. – P. 289-315.
2. Bratchenko S.L. Diagnostics of the personal developing potential: Methodical manual for school psychologists. – Pskov: Publishing house of Pskov regional institute of professional skill improvement of education workers, 1997. – 68 p.
3. Buber M. Me and You. – M.: High school, 1993. – 175 p.
4. Gzhegorchik A. Spiritual communications in the light of the ideal of nonviolence // Questions of philosophy. – M.: Nauka, 1992. – # 3. – P. 54-65.
5. Grachev G.V., Miller I.K. Manipulation of personality: organization, ways and technologies of informational and psychological influence. – M., 2002. – 288 p.
6. Dotsenko E.L. Psychology of manipulation: phenomena, mechanisms and protection. – M.: CheRo, Publishing house of Moscow State University, 1996. – 344 p.
7. Ermakov U.A. Manipulation of personality: sense, techniques, consequences. – Ekaterinburg: Ural University Press, 1995. – 208 p.
8. Geltonova U.A. Value and sense determinants of the interpersonal mutual understanding // dissertation, Candidate of Psychological Science. – Rostov-on-Don. 2000.
9. Kagan M.S., Etkind A.M. Dialogue as a value and creativity // Questions of psychology, 1988. – # 4. – P.25-34.
10. Levinas E. Time and Another. Humanism of the other person / Trans. from the French by A.V. Paribka. – SPb.: High religious and philosophical school, 1998. – 265 p.
11. Ryumshina L.I. The value and sense approach to dialogue. – Rostov-on-Don: Rostov University Press, 2004. – 176 p.
12. Sidorenko E.V. Personal influence and opposition to another's influence // Social psychology in works of native psychologists / A.L. Svetsitsky (composer and editor). – SPb.: Peter, 2000. – P. 148-170.
13. Snetkov V.M. The concept of periodic table of the knowledge of human // Psychological problems of self-realization of personality. – SPb.: Peter, 2000. – V.4. – P. 121-134.
14. Heizinga J. Homo ludens. In a shadow of tomorrow. / G.M. Tavrizyan (composer and editor). – M.: "Progress", "Progress-academy", 1992. – 464 p.

Sidorenkov A.V., Gorbatenko N.S.

The model of identification and identity manifestation in small group

It is described the multivariate model of identification/identity manifestation in small group in which there are distinguished the levels of manifestation of this phenomenon: interpersonal, microgroup, intermicrogroup, group identification/identity. The determinants, features of expressiveness and dynamics of these levels of identification/identity manifestation are designated. It is established the phenomenon of asymmetry of interpersonal identification in socio-psychological structure of group; also there are established two kinds of interpersonal identification: personified and depersonified.

Keywords: small group, informal subgroup, interpersonal, microgroup, intermicrogroup and group identification/identity, dynamics of identification/identity.

THE LITERATURE

1. Kostinskaya A.G. Phenomen of identity as a structuring factor // World of psychology, 2003. – #1. – P. 186-198.
2. Krichevsky R.L., Dubovskaya E.M. On the function and mechanism of identification in intragroup interpersonal dialogue // Psychology of interpersonal knowledge. – M.: Pedagogica, 1981. – P. 92-122.
3. Sidorenkov A.V. The concept of microgroup // Russian psychological journal, 2006. – #1. – P. 21-40.
4. Sidorenkov A.V. Informal subgroups in small group: socio-psychological analysis. – Rostov-on-Don: APCN NCSC HS, 2003.
5. Bandura A.A. Social-learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.
6. Bous K.S., Arrow H. & Carini B. A tripartite model of group identification: theory and measurement // Small Group Research. 1999. 30. № 5. P. 558-581.
7. Hogg M.A., Abrams D., Otten S. & Hincle S. The social identity perspective: Intergroup relations, self-conception, and small groups // Small group research. 2004. 35. № 3. P. 246-276.

8. Hollander E.P. Julian J.W. Contemporary trends in the analysis of leadership processes // Psychological Bulletin. 1969. 71. P. 387-397.
9. Kelman H.S. Compliance, identification and internalization: Three processes of attitude change // Journal of Conflict Resolution. 1958. 2. P. 51-60.
10. Turner J.C. Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior // Advances in group processes: Theory and research / Ed. E. J. Lawler. Greenwich, CT: JAI Press, 1985. 2. P. 77-122.

PSYCHOPHYSIOLOGY AND CLINICAL PSYCHOLOGY

Aralova M.P.

Conception of character in theory and practice of Gestalt-therapy

The article aims to acquaint the wide audience of readers, and, first of all, the experts engaged psychological practice and Gestalt-therapy, with the conception of character developed during last decades. The basic ideas about character of Gestalt-approach developers and their followers are described. Using own experience in the sphere of psychology of development and in the field of Gestalt-practice and basing on the experience of training at leading experts of the Gestalt-association of Los Angeles (B. and R. Reznik, T. Berli, etc.), the author of this article results theoretical arguments, makes comments and illustrates the major aspects of the conception of character.

It is shown that the dynamic model of character which incorporates theoretical positions, practical views Gestalt-therapist and generalized data of empirical researches from the sphere of cognitive psychology and psychology of development centers around itself all concerning to the concept of character in this approach position and is the fullest and generalized conception of character in Gestalt-therapy.

Key words: character, Gestalt-therapy, conception of character, patterns of behavior, children's experience.

THE LITERATURE

1. Bauer T. Psychological development of the baby. – M., 1977.
2. Ginger S. and A. Gestalt-therapy of contact. – SPb., 1999.
3. Naranho K. Gestalt-therapy. – Voronezh, 1995.
4. Perlz F. Gestalt seminars. – M., 1998.
5. Perlz F., Goodman P., Hefferlin R. Practicum on Gestalt-therapy. – M., 2005.
6. Bauer P. What do infants recall of their lives? Memory for specific events by one-to two-olds. American Psychologist. 1996, 51. Pp. 29-41.
7. Bauer P., Hertsgard L., Dow G. After 8 months have passed: long-term recall of events by 1 to 2-year old children. Memory. 1994, 2(4). Pp. 353-382.
8. Beebe B., Lachmann E., Jaffe J. Mother-infant interaction structures and presymbolic self- and object representations. Psychoanalytic Dialogues. 1997, 7(2). 133-182.
9. Boyer M., Barron K., Ferrar J. Three-year olds remember a novel event from 20 months: Evidence for long-term memory in children? Memory. 1994, 2(4). Pp. 417-445.
10. Bower T. The visual world of infants. N.Y. 1966.
11. Bowlby J. A secure base: clinical applications of attachment theory. London: Routledge. 1969.
12. Bruner J. Processes of Cognitive Growth: Infancy. Heinz-Werner-Lecture. Series 3. 1968.
13. Burley T., Freier M.C. Character structure: a gestalt-cognitive theory. Psychotherapy: theory, research, practice, training. 2004, Vol. 41, No3, 321-331.
14. Gaensbauer T. Trauma in the preverbal period^ Symptoms, memories, and developmental impact. Psychoanalytic Study of the Child. 1995, 50. Pp. 122-149.
15. Garvey G. Play. Fontana. 1977.
16. Gunzenhauser N. Infant stimulation: For whom, what kind, when, and how much? Johnson: Johnson Baby Products Company Round Table Series. 1987. Pp. 13, 52-53. 132-133.
17. Hayne H., Findlay N. Contextual Control of memory retrieval in infancy priming. Infant behavior and Development. 1995, 18. Pp. 195-207.
18. Larson C. Cultural premises in persuasion. In Persuasion: Perception and responsibility. New York: Wadsworth. 1998.
19. McDonough L., Mandler J. Very long-term recall in infants: Infantile amnesia reconsidered. Memory. 1994, 2(4). Pp. 339-352.
20. Nelson K. Long-term retention of memory for preverbal experience: evidence and implications. Memory. 1994, 2(4). Pp. 467-475.
21. Paley J., Alpert J. Memory of infant trauma. Psychoanalytic Psychology. 2003, 20 (4). Pp. 329-347.
22. Rovee-Collier C. Dissociations in infant memory: rethinking the development of implicit and explicit memory. Psychological Review. 1997, 104. Pp. 467-498.
23. Rovee-Collier C. Shifting the focus from what to why. Infant Behavior and Development. 1996, 19. Pp. 385-400.
24. Schachter D. Implicit memory: a new frontier for cognitive neuroscience. In M. Gazzaniga (Ed.) The cognitive neurosciences. Cambridge, MA: MIT Press. 1995. Pp. 815-824.
25. Schaffer H.R. Mothering. Fontana. 1977.
26. Sheffield E., Hudson J. Reactivation of toddlers' event memory. Memory. 1994, 2(4). Pp. 447-465.
27. Squire L. Mechanisms of memory. Science, 1986, 232. Pp. 1612-1619.
28. Stern D.N. A micro-analysis of mother-infant interaction behavior, regulating social contact

- between a mother and three-and-a-half-old twins// J. of American Academy of Child Psychiatry. 1971.
29. Stern D.N. Mother and Infant in Play: the dyadic interaction involving facial, vocal and gaze behaviors// The effects of the infants on its Care givers. N.Y. 1974.
 30. Tulving E. How many memory systems are there? American Psychologist. 1985, 40. Pp. 385-398.
 31. Underwood B. Attributes of memory. Psychological Review. 1969, 76. Pp. 559-573.
 32. Zazzo R. L'épreuve du bestiaire. Dans: Manual pour l'examen psychologique de l'enfant. Neuchatel Delauchaux et Niestics^ Neuchatel press. 1969.

Kaidanovskaya I.A.

**Development of the highest psychic functions.
Part 1. Formal and logical approach**

In genetic psychology the subject of researches is intelligence. The intelligence development is presented as the empirically established sequence of interiorization stages and, accordingly, spontaneous structurization of individual experience.

In psychology of development the subject of researches is consciousness. Genesis of consciousnesses is presented as the empirically established sequence of generalization stages, ordering and, accordingly, interiorization of cultural and historical, social, by the nature, experience.

Key words: egocentrism, grouping, functional exchange, operations, convertibility, interiorization, zone of nearest development.

THE LITERATURE

1. Vigotsky L.S. Questions of theory and methods of psychology // Questions of theory and history of psychology. Collection of writings. – V.1, 1982.
2. Vigotsky L.S. Thinking and speech// Problems of general psychology. Collection of writings. – V. 2, 1982.
3. Vigotsky L.S. The instrument and the sign in development of the child // Scientific inheritance. Collection of writings. – V. 6, 1984.
4. Piage J. Theory, experiments, discussions: Collection of articles / Comp. and edit by L.F. Obukhova and G.V. Burmenskaya. – M., 2001.
5. Piage J. Genetic analysis of language and thinking // Psycholinguistics. – M., 1984.
6. Obukhova L.F. Conception of Piage J.: pro and contra. – M., 1981.
7. Piage J. Psychology of intelligence // Selected psychological works. – M., 1969.
8. Piage J., Inelder B. Genesis of elementary logic structures. Classification and seriation. – M., 2002.
9. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psychology of development of the person. – M., 2000.
10. Flywell D. Genetic psychology Jean Piage. – M., 1967.

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Gabdulina L.I., Kuzmischenko I.N.

Life meaningfulness and the coping behavior strategies among men and women of the middle age.

The article contains the analysis of the empirical data received on the Russian sample of respondents, being on the stage of adult life period. These data testify the distinctions in life meaningfulness and preferred strategies of coping behavior among men and women of the middle age, and the absence of sexual distinctions in interrelation between them. The data described in the article allow to place accents in realization of psychological help: as it was found out, the preference among men and women of constructive coping strategies is closely connected with their comprehension of own life; the last is to become a priority task of psychological work.

Key words: life meaningfulness, sense of life, sense of life orientations, coping behavior, coping strategies, adulthood as the period of individual life.

THE LITERATURE

1. Akopov G.V., Bikova N.L. Research of the sense of life orientations dynamics // Psychological, philosophical and religious aspects of the sense of life. – M., 2000. – P. 164-171.
2. Alexandrova U.V. Sense of life and the potential of moral and psychological development // Psychological, philosophical and religious aspects of the sense of life. – M., 2000. – P. 265-270.
3. Gabdulina L.I. Vital satisfaction, happiness and their conditionality of value and sense of life orientations // North Caucasian psychological bulletin. – Application 1. – Rostov-on-Don, 2003. – P. 59-65.
4. Gabdulina L.I. Attitude to death and life meaningfulness at different stages of the vital way // North Caucasian psychological bulletin. – Rostov-on-Don, 2004.
5. Karpova N.L. Psychological aspects of the sense of life problem // Psychological journal, 1996. – V. 17. – # 2. – P. 178-183.
6. Korzhova E.U. Psychological knowledge of person's destiny. – SPb., 2002.
7. Kronik A.A., Ahmerov R.A. Kauzometrics: methods of self-knowledge, psychodiagnostics and psychotherapy in the psychology of vital way. – M., 2003.
8. Leontyev D.A. Psychology of sense. – M., 1999.
9. Leontyev D.A. Sense of life orientations test. – M., 1992.
10. Personality and life: the subject approach. Personality as the subject of life: theoretical and methodological bases of analysis: Materials of the III All-Russian scientific and practical conference / under the edition of Z.I. Ryabikina, V.V. Znakov. – Krasnodar, 2005.

11. MacGro F. Life strategies. – M., 2001.
12. Popogrebsky A.P. Sense of life and the attitude to death // Psychology with the human face: humanistic prospect in the post Soviet psychology / under the edition of D.A. Leontyev, V.G. Schur. – M., 1997. – P. 177-201.
13. Subject, personality and psychology of human life / under the edition of V.V. Znakov and Z.I. Ryabikina. – M., 2005.
14. Frankl V. The person in searches of sense. – M., 1990.
15. Chudnovsky V.E. Five years of search // Psychological, philosophical and religious sense of life aspects. – M., 2000. – P. 11-21.
16. Buller S. Features of the person's experience of the crisis of the middle of life. – M.: Zarubegnaya literatura, 1999.
17. Livehood B. Life crisis – life chances. Bases of biographic therapy. – M.: Institute of psychotherapy and psychoanalysis, 2000.
18. Massen P., Konger J., Kagan J., Givits J. Crisis of the middle of life // Psychology of personality. – M.: Publishing house of Moscow State University, 1982.
19. Psychological, pedagogical and philosophical sense of life aspects. Materials of the I-II symposiums / Ed. V.E. Chudnovsky, A.A. Bodalev, N.L. Karpova. – M.: Delo, 2004.
3. Andreeva G.M. Social psychology. – M.: Aspect Press, 2000. – 373 p.
4. Antsiferova L.I. Some theoretical problems of psychology of personality // Questions of psychology, 1978. – # 1. – P. 37-50
5. Asmolov A.G. Psychology of personality: Principles of psychological analysis. – M.: Smisl, ИЦ "Academy", 2002. – 416 p.
6. Vinogradsky V.G. City way of life (methodological problems) // abstract, Candidate of Philosophical Science. – Saratov, 1977.
7. Vozmitel A.A. Way of life: from the old approach to the new one // Sociopolitical sciences, 1991. – # 1. – P. 85-91.
8. Danenova D.B. Transformation of the way of life and image of the world as a psychohistorical problem // Dissertation, Candidate of Psychological Science. – Karaganda, 2001.
9. Egorova I.A. Socio-psychological analysis of the way of life category / Problems of regional management, economy, law and innovative processes in education: the IV international scientific and practical conference. – V.4. – Taganrog, 2003. – P. 217-224
10. Klimov E.A. Hypothesis of whisks and development of the professional psychologist / Bulletin of MSU. – Ser. 14, Psychology, 1992. – # 3. – P.3-12
11. Klochko U.V. Rigidness in structure of readiness of the person to the way of life change // Dissertation, Candidate of Psychological Science. – Barnaul, 2002.
12. Leontyev D.A., Shelobanova E.V. Professional self-determination as the construction of images of the possible future / Questions of psychology, 2001. – # 1. – P. 57-66.
13. Lomov B.F. Methodological and theoretical problems of psychology. – M.: Nauka, 1984. – 444 p.
14. Maslow A. Motivation and personality. 3 edition / Trans. from English. – SPb.: Peter, 2006. – 352 p.
15. Myasishev V.N. Psychology of attitudes. – Voronezh: NPO "MODEK", 1995. – 356 p.
16. Orlova E.A. The theoretical model of the way of life: person's communications with socio-cultural environment // Socio-cultural space of ordinary life: Methodical manual to the course "Cultural anthropology". – M.: GASK, 2002. – 104 p.
17. Parigin B.D. Soviet way of life and socio-psychological problems of formation of personality. – K., 1975.
18. Psychology of personality in works of native psychologists / under edition of L.V. Kulikov. – SPb.: Publishing house "Peter", 2000. – 480 p.
19. Rubinstein S.L. The foundations of general psychology. – SPb.: Peter, 2000. – 720 p.
20. Sekin V.P. Structure and functions of the world image in practical activities. Dissertation, Candidate of Psychological Science. – Moscow, 2005.

Gvozdeva D.I.

**Students' representation
of the fond of life: contents aspect**

The article "Students' representations of fond of life: contents aspect" contains the theoretical analysis of philosophical, sociological and psychological sources on the problem of fond of life. In the article there are examined the basic treatments of the fond of life, levels of the fond of life studying, conditions of its formation, factors of its change. It is defined the individual fond of life. In the article there are reflected the results of the empirical research which has been planned according to theoretical representations of the fond of life in psychology. In the result of research there were established the attributes of students' understanding of the contents of their real and ideal fond of life and dependence of the last on students' sexual and professional affiliation.

Key words: fond of life, life activity, individual fond of life, ideal fond of life, fond of life conditions, fond of life subject, fond of life attributes.

THE LITERATURE

1. Adler A. Science to live. Trans. from Geman. – K.: Port-Royal, 1997. – 288c.
2. Ananyev B.G. Selected psychological works. In two volumes. – V. 1. – M.: Pedagogics, 1980. – 288 p.

21. Serkin V.P. Methods of psychosemantics: manual for students of high schools. – M.: Aspect Press, 2004. – 207 p.
22. Sokhan L.V. Way of life: theoretical and methodological problems of social and psychological research. – Kiev, 1980. – 299 p.
23. Social psychology the manual / under edition of A. L. Zhuravlyov. – M.: PER CE, 2002. – 351 p.
24. Takala M. The way of life concept and its application at a level of concrete researches // Psychology of personality and way of life. – M., 1987. – 224 p.
25. Tatarko A.N., Lebedeva N.M., Kozlova M.A. Role of way of life modernization in the transformation of ethnic identity / Questions of psychology, 2006. – #2. – P. 156-166
26. Tolstikh V.I. Way of life. Concept. Reality. Problems. – M.: Politizdat, 1975. – 184 p.
27. Toffler E. Shock of the future: Trans. from English / E. Toffler. – M.: Publishing house AST, 2002. – 557 p.
28. Hiell L., Zigler D. Theories of personality (Basic positions, researches and application). – SPb.: Peter Press, 1997. – 608 p.
29. Tsipko A.S. The way of life as a sociological category. The Soviet way of life: today, tomorrow. – M.: Molodaya gvardiya, 1976. – 254 p.
30. Shterts O.M. Value and communicative components of the way of life of the heads of an average part // abstract, Candidate of Psychological Science. – Kazan, 2007.
2. Belitskaya G.E. Features of the attitude to money: money as a subject of personal comprehension // Year-book of Russian psychological society: Materials of the 3 All-Russia congresses of psychologists (on June, 25-28th, 2003): In 8 v. – V.1. – SPb., 2003. – P. 379-382.
3. Deyneka O.S. Dynamics of attitudes of Russian businessmen to money // Year-book of Russian psychological society: Materials the 3 All-Russia congresses of psychologists (on June, 25-28th, 2003): In 8 v. – SPb., 2003. – V.3. – P. 38-41.
4. Dzhanyan S.T. Professional I-concept: system analysis. – Rostov-on-Don: Publishing house of the RSU, 2004.
5. Dzhanyan S.T., Makhrina E.A. Contents and characteristics of value and sense attitudes to money among students and workers of sociological professions // Psychological bulletin. – Rostov-on-Don: Publishing house of the RSU, 2005. – # 3. – P. 20-27
6. Zaharova A.N. Value-motivational sphere in professional formation of personality // Year-book of Russian psychological society: Materials of the 3 All-Russia congresses of psychologists (on June, 25-28th, 2003): In 8 v. – SPb., 2003. – V.3. – P. 391-393.
7. Leontyev D.A. Psychology of sense. – M.: Smisl, 1999.
8. Makhrina E.A. Forms and characteristics of value and sense attitudes to money among representatives of sociological professions // dissertation, Candidate of Psychological Science. – Rostov-on-Don: Publishing house of the RSU, 2006.
9. Myasishchev V.N. Psychology of attitudes. – Voronezh, 1998.
10. Simenov M.U. Features of the attitude to money of people with different level of personal maturity // abstract, Candidate of Psychological Science. – Yaroslavl, 2004.
11. Rezvova I.E. Economical psychology: attitudes to money // Year-book of Russian psychological society: Materials of the 3 All-Russia congresses of psychologists (on June, 25-28th, 2003): In 8 v. – V. 6. – SPb., 2003. – P. 18-19.
12. Khaschenko V.A. Socio-psychological approach to analysis of economic consciousness. // Year-book of the Russian psychological society: Materials of the 3 All-Russia congresses of psychologists (on June, 25-28th, 2003): In 8 v. – V.8. – SPb., 2003. – P. 164-168.

Dzhanyan S.T., Pismenova A.A.
Features of the monetary behavior of students-psychologists in connection with their economic status.

In the article there are stated results of the theoretical and empirical research of the features of monetary behavior of students-psychologists in connection with their economic status. The definitions of value and sense attitudes to money are given. The monetary behavior is defined as a conative component of value and sense attitude to money. There are distinguished the kinds of monetary behavior: reception of money, accumulation of money, money expense. By results of the empirical research there are cited the data on the influence of economic status, sexual differentiation and personal features of students on the specificity of their monetary behavior.

Key words: psychological attitudes, value and sense attitudes to money, monetary behavior, kinds and ways of realization of students' monetary behavior, influence of economic status, sexual differentiation and personal features of students on specificity of their monetary behavior.

THE LITERATURE

1. Asmolov A. Psychology of personality: Principles of psychological analysis. – M.: Smisl, IC "Academy", 2002.

Prokopyeva E.V.
Dynamics of self-representations during the teaching NLP-training

In the article there are presented the results of studying of the dynamics of self-representations among participants of training NLP-training. Self-representations are considered as a component of persons' I-concept which carries out

the function of experience structuration, regulation of behavior, forecasting, self-expression, condition of self-identity of the subject. The purpose of the standard program of the qualifying NLP-training is observed in a context of priority of training above therapy according to the "Circle of training" model. The theoretical model of the carried out research was the model of neurological levels of B. Rassel - G. Beitson - R. Dilts. During the teaching NLP-training there was found out the dynamics of self-representations of its participants aside the comprehension of abilities, resources, competence and their interrelation with own behavior. The results of the carried out research once again have confirmed that features of a purpose statement, ways of its considering and fixing appear essentially important from the point of view of a result received.

Key words: *I-concept, ratio of training and therapy in NLP-training, "Circle of training" model, stages of skill mastering, model of neurological levels of B. Rassel - G. Beitson - R. Dilts, criteria of effective purpose formation.*

THE LITERATURE

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Dialectics of the human life. – M.: Misl, 1977.
2. Agapov V.S. Functions of I-concept in administrative activity // Psychology and practice. – V. 4. – # 1. – Yaroslavl, 1998.
3. Andreas S. Transformation of "I". Become such what you want to be. – SPb.: prime-EUROZNAK, 2004.
4. Antsiferova L.I. Psychological laws of the development of an adult person and problem of continuous education // Psychological journal, 1980. – V. 1. – # 2.
5. Berns R. Development of I-concept and upbringing. – M.: Progress, 1986.
6. Bodalyev A.A. On the state and directions of development of psychology of people knowledge of each other // Questions of psychology of people knowledge of each other and self-knowledge. – Krasnodar, 1977.
7. Dzhaneryan S.T. Methodical questions of studying of the professional "I-concept" of personality // Psychological bulletin / Under the edition of P.N. Ermakov, V.A. Labunskaya. – V.3. – Rostov-on-Don: RSU, 1998.
8. Dilts R. Modelation by means of NLP. – SPb.: Peter, 2001.
9. Kartseva T.V. Personal changes in situations of vital changes // Psychological journal, 1988. – V.9. – # 5.
10. Kon I. S. In searches of the self. Personality and its self-conscious. – M.: Politizdat, 1984.
11. Pligin A., Maksimenko I. Now Let's Play English. Person oriented training of English. – SPb.: Prime-EUROZNAK, 2005.
12. Pligin A.A. Person oriented education: history and practice. – M.: KSP +, 2003.
13. Rogers K. View on psychotherapy. Formation of the person. – M.: Progress, Univers, 1995.
14. Ryabkina Z.I. The person. Personal development. Professional growth. – Krasnodar, 1995.
15. Sartan G.N., Smirnov A.J., Gudimov V.V., etc. New technologies of stuff management. – SPb.: Retch, 2003.
16. Stolin V.V. Consciousness of personality. – M.: Moscow State University, 1983.
17. Chesnokova I.I. Problem of consciousness in psychology. – M.: Nauka, 1977.
18. Etkind A.M. Experience of theoretical interpretation of semantic differential // Questions of psychology, 1979. – # 1.

НАШИ АВТОРЫ

Our Authors

Абакумова Ирина Владимировна

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г.Ростов-на-Дону, пр.М.Нагибина 13, к.205

Тел.: (863) 2303207, *e-mail:* psyf@rsu.ru

Abakoumova Irina Vladimirovna

Doctor of Psychological Science, professor, head of the department of general psychology of SFU, the dean of the psychological faculty of SFU

Official address: r.205 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

tel.: (863) 22303207, *e-mail:* psyf@rsu.ru

Альперович Валерия Дмитриевна

преподаватель кафедры социальной психологии факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г.Ростов-на-Дону, пр.М.Нагибина 13, к.234

Тел.: (863) 2303237, *e-mail:* valdmalp@rambler.ru

Alperovitch Valeria Dmitrievna

Teacher of the department of social psychology of SFU.

Official address: r.234 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

tel.: (863) 2303237, *e-mail:* valdmalp@rambler.ru

Аралова Марина Петровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и клинической психологии факультета психологии ЮФУ.

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

Тел.: (863) 2303237, *e-mail:* aralovam@inbox.ru

Aralova Marina Petrovna

Candidate of Psychological Science, assistant professor of the department of psychophysiology and clinical psychology of the psychological faculty of SFU.

Official address: r.236 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

tel.: (863) 2303237, *e-mail:* aralovam@inbox.ru

Введенский Игорь Витальевич

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии ЮФУ.

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

Тел.: (863) 2303218, *e-mail:* mrsiot@aaanet.ru

Vvedenskii Igor Vitalievitch

Candidate of Psychological Science, assistant professor of the department of social psychology of the psychological faculty of SFU.

Official address: r.236 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

tel.: (863) 2303218, *e-mail:* mrsiot@aaanet.ru

Габдулина Людмила Ивановна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г.Ростов-на-Дону, пр.М.Нагибина 13, к.239

Тел.: (863) 2303247, *e-mail:* person@psyf.rsu.ru

Gabdoulina Ludmila Ivanovna

Candidate of Psychological Science, assistant professor of the personality department of the psychological faculty of SFU.

Official address: r.239 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

tel.: (863) 2303247, *e-mail:* person@psyf.rsu.ru

Гвоздева Дарья Ивановна

преподаватель кафедры психологии личности факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г.Ростов-на-Дону, пр.М.Нагибина 13, к.239

Тел.: (863) 2303247, *e-mail:* person@psyf.rsu.ru

Gvozdeva Daria Ivanovna

Teacher of the personality department of the psychological faculty of SFU.

Official address: r.239 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

tel.: (863) 2303247, *e-mail:* person@psyf.rsu.ru

Горбатенко Наталья Сергеевна

аспирантка кафедры социальной психологии факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344082, г.Ростов-на-Дону, ул.Красноармейская, д.36/62, к.206.

Тел.: (863) 2678726, *e-mail:* nataly1584@mail.ru

Gorbatenko Natalya Sergueevna

Post graduate student of the department of social psychology of the psychological faculty of SFU.

Official address: r.206 b. 36/62 Krasnoarmeiskaya str., Rostov-on-Don. 344082

tel.: (863) 2678726, *e-mail:* nataly1584@mail.ru

Джанерьян Светлана Тиграновна

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии личности факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г.Ростов-на-Дону, пр.М.Нагибина 13, к.239

Тел.: (863) 2303247, *e-mail:* swetadjan@rsu.ru

Janerian Svetlana Tigranovna

Doctor of Psychological Science, professor of the personality department of the psychological faculty of SFU.

Official address: r.239 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

Tel.: (863) 22303247, *e-mail:* swetadjan@rsu.ru

Дьякова Анастасия Васильевна

преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии ЮФУ.

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

Тел.: (863) 2430711, *e-mail:* anastasiadyakova@yahoo.com

Diakova Anastasia Vasilievna

Teacher of the department of the general psychology of the psychological faculty of SFU.

Official address: r.217 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

tel.: (863) 22303247, *e-mail:* anastasiadyakova@yahoo.com

Кайдановская Ирина Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и клинической психологии факультета психологии ЮФУ.

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

Тел.: (863) 2303237, *e-mail:* physio@psyf.rsu.ru

Kaidanovskaya Irina Anatolievna

Candidate of Psychological Science, assistant professor of the department of psychophysiology and clinical psychology of the psychological faculty of SFU.

Official address: r.236 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

tel.: (863) 2303237, *e-mail:* physio@psyf.rsu.ru

Крутелёва Людмила Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии ЮФУ.

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

Тел.: (863) 2430711, *e-mail:* luk@psyf.rsu.ru

Kruteleva Ludmila Urievna

Candidate of Psychological Science, assistant professor of the department of the general psychology of the psychological faculty of SFU.

Official address: r.217 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

Tel.: (863) 2430711, *e-mail:* luk@psyf.rsu.ru

Кузенко Светлана Сергеевна

кандидат психологических наук, преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии ЮФУ.

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

Тел.: (863) 2430711, *e-mail:* sania777_83@mail.ru

Kouzenko Svetlana Sergueevna

Candidate of Psychological Science, assistant professor of the department of the general psychology of the psychological faculty of SFU.

Official address: r.217 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

tel.: (863) 2430711, *e-mail:* sania777_83@mail.ru

Кузьмищенко Инна Николаевна

аспирантка кафедры психологии личности факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г.Ростов-на-Дону, пр.М.Нагибина 13, к.239

Тел.: (863) 2300994, *e-mail:* person@psyf.rsu.ru

Kouzmishenko Inna Nikolaevna

Post-graduate student of the personality department of the psychological faculty of SFU.

Official address: r.239 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

tel.: (863) 2300994, *e-mail:* person@psyf.rsu.ru

Масаева Зарема Вахаева

ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Чеченского государственного университета.

Служебный адрес: 364051, Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Киевская, д. 33

Тел.: (8712) 33-24-05, *e-mail:* luk@psyf.rsu.ru

Massaeva Zarema Vakhaeva

Senior teacher of the department of pedagogics and psychology of Chechenskii State University.

Official address: b.33, str.Kievskaya, Groznii, Chechenskaya Republic, 364051

tel.: (8712) 33-24-05, *e-mail:* luk@psyf.rsu.ru

Мкртчян Яна Арменовна

соискатель кафедры психологии развития и акмеологии факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344035, г.Ростов-на-Дону, ул.Социалистическая, д.109

Тел.: (863) 2303247, *e-mail:* staff@prof.ru

Mkrtchian Yanna Armenovna

Post-graduate student of the department of development and achievement psychology of the psychological faculty of SFU.

Official address: b.109 str. Sotsialisticheskaya, Rostov-on-Don, 344035.

tel.: (863) 2303247, *e-mail:* staff@prof.ru

Неманихина Ольга Ивановна

клинический психолог Центра психологического здоровья

Служебный адрес: 344010 г.Ростов-на-Дону, пер. Соборный, д.55.

Тел.: (863) 221-15-73, *e-mail:* Helga273@yandex.ru

Nemanikhina Olga Ivanovna

Clinical psychologist of Center of Psychological health

Official address: b.55, Sobornii avenue, Rstov-on-Don, 344010 .

tel.: (863) 221-15-73, *e-mail:* Helga273@yandex.ru

Письменова Анастасия Александровна

аспирантка кафедры психологии личности факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г.Ростов-на-Дону, пр.М.Нагибина 13, к.239

Тел.: (863) 2303247, *e-mail:* pismenova@gmail.com

Pismenova Anastasia Alexandrovna

Post-graduate student of the personality department of the psychological faculty of SFU.

Official address: r.239 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

tel.: (863) 2303247, *e-mail:* pismenova@gmail.com

Прокопьева Екатерина Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г.Ростов-на-Дону, пр.М.Нагибина 13, к.239

Тел.: (863) 2303247, *e-mail:* vega@aaanet.ru

Prokopieva Ekaterina Vladimirovna

Candidate of Psychological Science, assistant professor of the personality department of the psychological faculty of SFU.

Official address: r.239 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

tel.: (863) 2303247 *e-mail:* vega@aaanet.ru

Рюмшина Любовь Ивановна

доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г.Ростов-на-Дону, пр.М.Нагибина 13, к.234

Тел.: (863) 2303237, *e-mail:* ryumshina@rsu.ru

Rumshina Lubov Ivanovna

Doctor of Psychological Science, professor of the department of social psychology of the psychological faculty of SFU.

Official address: r.234 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

tel.: (863) 2303237, *e-mail:* ryumshina@rsu.ru

Сидоренков Андрей Владимирович

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и акмеологии факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г.Ростов-на-Дону, пр.М.Нагибина 13, к.237

Тел.: (863) 2303247, *e-mail:* savdmicro@cosm.ru

Sidorenkov Andrei Vladimirovitch

Doctor of Psychological Science, professor of the department of development and achievement psychology of the psychological faculty of SFU.

Official address: r.237 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

tel.: (863) 22303247. *e-mail:* savdmicro@cosm.ru

Шоповалова Валерия Андреевна – менеджер по кадрам ООО «Промэнергокомплект»

Служебный адрес: 346880, г. Батайск, ул. М. Горького, д. 135

Служебный телефон: (863) 237-49-86

E-mail: experiment@bk.ru

Shapovalova Valeria Andreevna – personal manager «Promenergocomplekt» ltd

Official address: b. 135 str. M. Gorkii, Bataisk, 346880.

Official tel : (863) 237-49-86

E-mail: experiment@bk.ru