

**СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК**

№ 11/1

2013

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научно-практический журнал

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

Учредитель – Южный федеральный университет
Главный редактор – академик 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
2013 г. ► № 11/1

Ответственный секретарь –
Попова Л.В.
Компьютерная верстка – Чеха А.П.

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. 518.
Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Подписано в печать 25.03.2013
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 8,17.
Тираж 1000 экз.

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

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Артамонов Д.Г. Психологическое значение исторических концепций литературоведения	5
Сериков Г.В. «Образы» психоанализа в советской критической литературе	9

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Мустафаева Э.М. Феномен манипуляции личностью в работах французских исследователей.	14
Шинкаренко М.В. Социальное неравенство в отношении здоровья во Франции	18
Прокопьева Е.В. О возможностях контент-анализа Я-концепции личности	22
Терехин В.А., Короченцева А.В. Развивающаяся личность в современном информационном пространстве	27
Афанасенко И.В. Особенности переживаний и динамика самооценок субъектов-участников практических семинаров по холотропному дыханию.	34

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Правдина Л.Р., Васильева О.С. Психология здоровья и безопасность жизнедеятельности	39
Небоженко М.М. Информационные потребности педагогов региона: итоги анкетирования	44

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

Саакян О.С. Психофизиологическое исследование когнитивного компонента социальной креативности	55
---	----

РЕЗЮМЕ ВЫПУСКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	61
---	----

НАШИ АВТОРЫ / OUR AUTHORS.	67
--	----

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Артамонов Д.Г.

В статье ставится вопрос о соотношении психологии и литературы. Представлен библиографический обзор данной темы. Проанализированы и изучены теоретические концепции психологии литературы.

Ключевые слова: научная психология, художественная литература, психология искусства, эстопсихология, психоанализ.

Психология искусства – отрасль психологии, которая изучает закономерности процесса восприятия и понимания людьми произведений искусства, исследует особенности психической деятельности, которые имеют место у писателей, живописцев, композиторов и т. д. при создании задуманных ими произведений, а также разрабатывает психологические вопросы художественного воспитания и эстетического развития. Психология искусства тесно связана с психологией творчества и эстетикой.

Произведение искусства представляет собой задачу на личностный смысл, на понимание смысла бытия, выраженную языком образов и эмоций, поставленную перед собой творцом художественного произведения, решение которой рефлексировается самим автором посредством созданного им художественного текста и транслируется другим людям как продукт духовной работы по пониманию мироустройства, выполненной в рамкой новой, отличной от стереотипной системы категоризации.

Предметом психологии является только та часть искусства, которая представляет собой процесс художественного созидания и восприятия, в противоположность другой, составляющей собственно сущность искусства. Эта вторая часть, т. е. та, что стоит за вопросом, чем является искусство как таковое, – предмет скорее эстетико-художественного рассмотрения, нежели психологического.

Не стоит противопоставлять подходы к пониманию искусства как к объекту или субъекту психологии. Они не исключают, а дополняют друг друга. Будучи объектом психологического исследования, искусство одновременно несёт в себе важнейшие психологические сведения и не только иллюстрирует, но и открывает психологические закономерности, а также обнаруживает механизмы человеческого поведения.

Если ограничиться пониманием лишь психологических особенностей искусства, то можно упустить из виду это собственно психологическое содержание самого художественного произведения.

Изучение восприимчивости к искусству литературы разных социальных групп, обладающих разной социальной мобильностью и статусом, способно показать особенности их структуры.

Актуальность исследования данной темы также подчеркивается и тем, что неизбежная в условиях ломки сложившихся устоев переоценка ценностей, их кризис проявляются в сознании разных социальных групп, а ценностно-смысловая структура является источником развития личности, определяет ее конструктивный или деструктивный жизненный сценарий. Психология должна вобрать в себя высшие достижения искусства в активном воздействии на личность. Равным образом и искусство должно естественно претворить в себе знания об общих закономерностях психической жизни современного человека. Психология и искусство как области человекознания имеют общий объект.

Проблема взаимоотношения психологии и литературы до сих пор остаётся нерешённой. Существующие в истории психологии подходы к литературе, несмотря на своё разнообразие, близки в рассмотрении её как объекта научного психологического исследования.

Первые специальные работы по психологии искусства сразу же обнаружили свой междисциплинарный характер. Не все школы и направления психологической науки в равной мере занимаются разработкой проблем психологии искусства. Гештальтпсихология исследует природу психики человека с позиций теории целостности. Выявление единства действия осознаваемых и безотчетных стимулов, типов личностей

и темпераментов напрямую способствует изучению психологического своеобразия фигуры художника. И, наконец, чрезвычайную важность представляет теория бессознательного, проливающая свет на малоизученные процессы художественного творчества и художественного восприятия. В разработку этой теории весомый вклад внесла психоаналитическая школа. Творчество рассматривается психоаналитиками как продукт сублимации, через извилистый путь компенсации, границу неудовлетворённости творца реальным положением вещей, которое лежит между создателем и его созданием, своеобразный способ примирения оппозиционных принципов «реальности» и «удовольствия» вытеснением из сознания человека социально неприемлемых импульсов.

Актуальной и нерешенной является задача воссоздания эстетических реакций совершенно безличными от объективных данных, кроме самих эстетических стимулов. Психология искусства заинтересована в безличных реакциях, которые подходят для любого конкретного индивидуума.

Комплексной работы по составлению библиографии исследований, посвящённых данному вопросу, почти не проводилось [3, с. 29].

Психология искусства затрагивает множество проблем. Это и вопрос о художественных способностях, и психодиагностика творчества и исполнительного мастерства, и проблема воспитания художественного мировосприятия и обучения соответствующим творческим навыкам, и пограничная психофизиологическая проблематика эмпирической эстетики, связанная с восприятием плана выражения каждого из видов искусства, и психотерапия средствами искусства, и пограничные проблемы психологии и культурологии (соотношение индивидуального творчества и этно- и социокультурной традиции, а также понимание инокультурного художественного текста), и социально-психологические аспекты создания произведения искусства, затрагивающие социальную атмосферу творческого процесса и жизни творца. Однако эти комплексные проблемы выходят на границы других наук и являются, так сказать, неким контекстом стержневой проблемы: творец–произведение–зритель.

Психология искусства развивается непропорционально мало в сравнении с другими разделами психологии и, особенно, в сравнении с тем, какое реальное значение имеет искусство в истории человечества и какое влияние оно оказывает (и может оказать) на развитие отдельного человека. В последние годы плодотворно развивается смежная область психологии искусства и терапии – арт-терапия.

Взаимодействие человека с произведением искусства традиционно изучаются представителями нескольких научных дисциплин. Искусствоведы

изучают только сами произведения искусства, эстетически и исторически содержательную сторону истории создания живописных произведений и их особенностей, без психологического изучения как состояния самого художника, отражения его состояний в его произведениях, без рассмотрения вопросов воздействия живописи на зрителей. Философы рассматривают искусство с точки зрения эстетики, предлагая свои описательные конструкции и не погружаясь во внутренние механизмы взаимодействия человека и живописи. Психологи рассматривают особенности восприятия искусства и эмоциональные реакции человека без тщательного изучения отражения в произведении психологических состояний художника и их влияния на зрителя. До сих пор не существует единой философской, психологической или иной платформы, описывающей систему творец–произведение–зритель.

Можно взглянуть на историю основных литературоведческих школ и направлений искусствознания, попытавшись увидеть в их исторических поисках важные психологические результаты и теоретические построения.

Методы литературоведения в своих ключевых исторических моментах развивались, начиная от эстетического догматизма N. Boileau-Despréaux (1636–1711), подведшего итоги эстетики классицизма, переходя к биографическому методу С.А. Sainte-Beuve (1804–1869) (в отличие от классицистов, подчинявших жизнь художника множеству регламентирующих указаний, его интересовала творческая индивидуальность писателя, раскрытию которой служили многочисленные статьи, этюды и психобиографические портреты – принципиально новый тогда жанр литературной критики романтизма) и затем, под влиянием усиливающихся эволюционно-позитивистских идей в культурно-историческую школу Н.А. Тaine (1828–1893), которая становится одной из самых доминирующих.

Стремясь найти формулу, охватывающую в единое целое хаос индивидуальных и неповторимых явлений культуры, Тaine выдвинул идею о зависимости изменений в искусстве от изменения общественных потребностей, быта, нравов и представлений. Он рассматривал искусство как органическую составную часть общественного целого и выделил социальные факторы, определяющие своеобразие искусства в тот или иной исторический период, в рамках той или иной национальной традиции. Такими факторами, по мнению Тaine, являются: раса как совокупность врождённых и передаваемых по наследству склонностей, связанных с особенностями темперамента и телесной конституции; среда обитания, включающая в себя географическое местоположение страны, нравственные представления её народа, быт и форму

политического устройства; исторический момент как определённый этап существования данной культуры во времени.

Одним из опровергателей этого последнего направления был Emile Hennequin (1858–1888). Если Taine идет к личности от среды, то Hennequin считает возможным судить об этой среде только по личности писателя. Известность ему принесла книга «*La Critique scientifique*» (1888), в которой он установил основные принципы основанного им самим «эстопсихологического» метода исследования литературных явлений.

Он исходил из того положения, что литературные произведения следует рассматривать с трех точек зрения: эстетической, психологической и социологической. Исследователь литературы должен, прежде всего, выяснить особенности эмоций, возбуждаемых данным произведением, и средства (язык, персонажи, сюжет, композиция и т. д.), которыми они вызываются; затем обрисовать свойства психики писателя, находящие свое объяснение в особых свойствах его мозга; и, наконец, установить связь, существующую между художником и обществом [1, с. 65].

«Произведение искусства воздействует только на тех, психологию которых оно выражает» – таков основной, по существу своему психологический тезис Hennequin. От произведения искусства, стало быть, нужно умозаключать к той среде, психологию которой оно выражает. Процесс этого умозаключения, по Hennequin, распадается на три части. Первая – это анализ составных элементов произведений, того, что оно выражает и как оно выражает; вторая – это психофизиологическая гипотеза, конструирующая с помощью данных, добытых предшествующим изучением, духовный обзор того, чьим выражением духа эти данные являются, и, если возможно, устанавливающая физиологические факты, коррелятивные этим актам психологического порядка; наконец, в третьей части исследователь, отбросив неудовлетворительную теорию влияния расы и среды, справедливую лишь в отношении первобытных эпох литературного и социального развития, и рассматривая художественное произведение, с одной стороны, как выражение тех, кому оно нравится, с другой – как выражение самого автора, «умозаключает от последнего к его почитателям».

Он также указывал на сравнительную слабость эстетических эмоций как являющихся реакцией более на вымышленные события, чем реальные [1, с. 35].

Помимо самого знаменитого труда, у Hennequin посмертно вышли две книги: «*Ecrivains français*» (1889), в которой даются характеристики Ч. Диккенса, Эдгара По, Г. Гейне, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, и книга о французских писателях Г. Флобере, Э. Золя, В. Гюго и других – «*Quelques écrivains français*» (1890).

Hennequin определял целенаправленность эстопсихологии к тому, чтобы определить свойства художественных произведений, уклоняясь от их оценки, и чтобы уяснить душевную организацию их авторов, а также тех, типичным представителем которых является определенный автор. Отсюда видно, что эстопсихология есть наука, которая дает возможность от частных проявлений интеллекта перейти к самому интеллекту и к группе интеллектов, нашедшей себе выражение в художественном творчестве. Все эти проявления интеллекта, все эти символические знаки, к числу которых относятся книги, картины, партитуры, статуи, монументы и др., заключают в себе элемент «прекрасного», эстетического.

Но эстопсихология, анализируя произведения, стремится не к тому только, чтобы определить, в какой степени достигается это «прекрасное», но и чтобы знать, в каких формах оно проявляется, чем данное произведение оригинально и какова та сумма его свойств, благодаря которой можно заключать об известной душевной организации автора и ему подобных. Иначе говоря, эстопсихология не ставит себе целью определить достоинство произведения и главные средства его архитектоники, потому что это задача чистой эстетики и литературной критики. Эстопсихология не имеет целью изучать произведение искусства само по себе, ни с точки зрения его содержания, ни цели, ни построения. Она заботится единственно об отношении его особенностей к психологическим, с одной стороны, и к общественным особенностям, с другой стороны. Она интересуется произведением искусства как символом, отметкой, разоблачением душевной и общественной организации.

Кроме этого, стараясь определить наиболее точным образом душевную организацию художника, она вынуждена прибегать к общим положениям психологии. Стараясь разобраться в обществе, типичным выразителем которого является художник, она вынуждена обращаться к социологии и этнологии. И именно, между этими тремя науками: эстетикой, психологией и социологией, нужно поместить область научной критики [1, с. 22].

Обращаясь от тэновской триады к триаде, которую взамен ей предлагает Hennequin, можно констатировать ее несомненную эклектичность. Эстетика, психология и социология существуют у Hennequin как три самостоятельные, друг с другом несвязанные области. В эстетический анализ Hennequin совершенно не включает задач оценки, тем более социальной оценки, ограничиваясь чисто формалистским описанием приемов выражения. Говоря о психологическом анализе, он понимает все время индивидуальную психологию художника. Отметая его биографию, этнологию, влияние среды

и т. п., Hennequin взамен всего этого констатирует духовный образ того, чьим выражением духа произведение является. Hennequin считал свой метод социологическим, упирая на то, что «ряд произведений, популярных в данной общественной группе, воспроизводит духовную историю этой группы, и таким образом, литература служит выражением народа – не потому, что он ее создал, а потому, что он ее принял, признал и ею наслаждался». Среда не создает литературу, а потребляет ее, и только по ее реакциям на эту литературу возможно установить ее сущность. Снимая задачу установления здесь каких бы то ни было причинных связей Hennequin с особой тщательностью останавливается на внешних измерителях успеха произведения в данной среде, настаивая на учете продажных цен книг, числа представлений пьес, цены картин и т. п. Метод Hennequin совершенно игнорирует самое произведение. Если Taine, хотя и безуспешно, старался установить причины возникновения последнего, то Hennequin снимает этот вопрос совершенно, фактически индeterminируя процесс возникновения художественных произведений. Если прибавить ко всему этому несомненный «аристократизм» Hennequin (он говорит о «гениях, творящих искусство», и на основании их и строит свою систему), то станет ясно, что его теория не являлась идеальной.

Однако теория Hennequin вызвала в свое время интерес среди русских литературоведов и психологов. Так, положение о произведении как знаке личной психологии его автора родственно важнейшим идеям потебнианства. Идеи Hennequin развил известный книговед и библиограф Н.А. Рубакин в труде «Психология читателя и книги» и своей библиопсихологической археологии. Эстопсихологические идеи Рубакина, в свою очередь, развивали психолингвисты Ю.А. Сорокин и В.П. Белянин, которые проводили психолингвистические эксперименты по верификации гипотезы Рубакина – Hennequin о психологическом сходстве читателя и писателя. Идеи Hennequin нашли свое отражение и в психостилистике и психиатрическом литературоведении Белянина, исследованиях американского психолога Раймонда Кэттэла, эмпирической эстетике. В современной науке довольно широко распространен также «субъективный» подход к произведениям искусства

и литературы, при котором для элементов художественного текста находят корреляцию в психике автора. Соответственно, текст интерпретируется как реализация в словесном творчестве авторского под-сознания. Речь идет, прежде всего, о психоанализе и о работах таких ученых, как З. Фрейд, Э. Берн, Ж. Лакан, Д. Ранкор-Лаферьер. Эстопсихология, т. е. наука об искусстве как совокупности эстетических символов, сопровождаемая синтезом – биографическим и историческим, дает полные портреты людей, действительно живших в обычной, всем известной обстановке, соприкасавшихся с другими, реально существовавшими людьми.

Существуют различные психологические концепции анализа литературных произведений: поиск возможностей перехода от типологии текстов к автору и индивидуальному мышлению (В.П. Белянин) или от текста к мировоззренческим видам глобального эволюционирующего мышления (Е.Е. Пронина), психосемантические исследования В.Ф. Петренко, психология формы и понимание героев книги как эстетических знаков Л.С. Выготского, библиопсихология Н.А. Рубакина, структуралистские и семиотические методологическо-исследовательские направления (Бахтин, Фуко, Барт), очищающие текст от эстетического и рассматривающие его как семантическую и языковую структуру, тяготеющие к анализу единичных авторов и произведений психоаналитические направления (Фрейд, Юнг, Нойман), попытки классификации реципиентов (слушателей, читателей, зрителей) (Ю. Давыдов, Т. Адорно), исследования корреляционных связей между эмоциональным состоянием и творческими процессами [2, с. 17].

Среди этих течений важным и необходимым остаётся обращение и использование междисциплинарных методов и подходов, использованных в историческом развитии искусствознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Emile Hennequin. La critique scientifique. – Perrin, 1890. – 246 p.
2. Joëlle Aden, Enrica Piccardo. Entretien avec Todd Lubart // Synergies Europe. – 2009. – № 4. – P. 15–22.
3. Fraenkel E. La psychanalyse au service de la science de la littérature // Cahiers de l'Association internationale des études françaises. – 1955. – № 7. – P. 23–49.

**«ОБРАЗЫ» ПСИХОАНАЛИЗА
В СОВЕТСКОЙ КРИТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ****Сериков Г.В.**

Автор делает попытку анализа стратегий презентации, построения «образов» психоаналитического учения, которые создавались в советской критической литературе в 60–70-е гг. и позже, прослеживает в историческом плане, как менялось отношение к психоанализу, намечает перспективы дальнейших исследований в этой области.

Ключевые слова: история психоанализа в России, критика фрейдизма в 60–70-е гг., стратегии презентации, построения «образа» психоанализа для советского читателя.

Как констатирует Л. Грэхэм в работе, посвященной анализу развития советской науки: «фрейдизм после довольно непродолжительного периода популярности в Советском Союзе в 20-х гг. стал запрещенным направлением исследований. В 60-х гг. советские психологи начали осознавать свое отставание в этой области, но это ни в коем случае не означало, что они стали энтузиастами психоанализа» [6, с. 215].

Итак, существование психоанализа в нашей стране было прервано, в то время как на Западе он успешно развивался, проникая в различные области знания о человеке. Это вызывало еще большую напряженность, неприязненное отношение со стороны официальной советской науки. В дело пускались уже проверенные, испытанные временем направления критики любого западного научного направления не-марксистской ориентации. В таких случаях необходимо было, с точки зрения марксизма-ленинизма, диалектического материализма, принципа партийности, показать слабость того или иного учения, отсутствие в нем новизны, противоречивость его постулатов, исходных принципов, неточность понятийного аппарата, его чуждую идеологическую направленность, ошибочность и т. п. Кроме того, критика любой западной доктрины в СССР сочеталась с невозможностью ознакомления с первоисточниками. Работы Фрейда, изданные в начале XX в., быстро стали раритетами, поскольку, как констатирует М.Г. Ярошевский: «на протяжении более полувека труды психоаналитиков в нашей стране вообще не публиковались» [9, с. 28]. Вполне естественно, что в результате «после издания в 20-х гг. по инициативе профессора Ермакова русских переводов произведений Фрейда советский читатель не имел больше возможности поставить их на свою книжную полку, изучить, оценить» [18, с. 136].

Таким образом, единственным источником знаний, общедоступным для широкой, жаждущей образования публики, стали критические статьи, работы советских и зарубежных авторов, стоящих на твердой почве марксистско-ленинского учения или тяготеющих к нему. В советское время обычным явлением стало представлять критику того, что было недоступно или труднодоступно для личного ознакомления. Да и зачем читать самим, когда существуют люди с учеными званиями и степенями, которые могут дать недвусмысленную оценку очередному «западному заблуждению». Яркий пример – изданная в 1962 г. книга И.С. Мансурова «Современная буржуазная психология (критический очерк)», в которой «до-стается» всем «психологам-идеалистам» [11].

В этой связи у тех, кто получал высшее, в том числе психологическое образование, скажем, в 70-е гг. складывался иногда очень странный «образ» той или иной критикуемой теории, доктрины, писателя и т. п., поскольку основу представлений составляли чужие мнения, а не свои собственные суждения. Все это в полной мере относится и к психоанализу. Об этом с горечью написал Л.А. Радзиховский: «Мы критиковали со “стороны”. Критиковали то, что в лучшем случае знали из обзоров, что сами не выстрадали, не сделали своими руками, чего по-настоящему просто не знали» [14, с. 101].

Конечно, не следует полагать, что все советские авторы на самом деле полностью соглашались с тем, что писали. Неизбежно у каждого из исследователей возникали свои отношения с учением Фрейда, что, несмотря на жесткие идеологические установки, осознанно или неосознанно влияло на «презентацию» его образа читателю. Да и работы были разные. Их можно было бы рассматривать в историческом плане – по

времени появления, пытаюсь связать их особенности с теми или иными идеологическими установками, политическими событиями, по глубине, степени обобщения, философского осмысления и обоснованности критики, по тому, являлось ли это основной темой (что предполагало «сосредоточение огня» именно на психоанализе) или же работа была посвящена вообще критике буржуазной идеологии и т. д.

Иными словами, было бы неплохо подробно описать особенности всех тех «образов» психоанализа, которые были представлены в работах советского периода, и «генеральные линии» критики, однако эта задача потребовала бы много времени, чтобы «перелопатить» стопки книг, брошюр, многие из которых теперь имеют чисто «макулатурно-историческую» ценность. Поэтому на настоящий момент хотелось бы попытаться сформулировать те основные стратегии, формы изложения материала, расстановки акцентов, за которыми можно было разглядеть в разной степени кое-что из психоанализа, а также увидеть позицию самого автора.

Анализ ряда наиболее характерных работ, изданных в советское время [1–4, 7, 8, 10–12, 15–17], показал следующие наиболее распространенные «варианты презентации», создания представления о психоанализе, его «образа».

Во-первых, представление его как полностью ошибочного учения, обесценивание его содержания с упором на отсутствие чего-либо принципиально нового, идеологически «заряженная» критика его с позиций истмата и диамата, с отнесением к вредоносным буржуазным теориям. В такого рода работах обычно критика преобладает над каким-либо изложением содержания. Психоанализ и его ответвления предстают в виде заблуждений, учений, авторы которых не видят вполне очевидных вещей, не понимают давно известных диалектико-материалистических истин. Широко употребляются такие обороты, как: «метафизическая основа», «чистая мистификация», «биологизм», «пансексуализм», «гипертрофизация роли бессознательного», «метафизика», «антиисторизм», «пессимизм», «несостоятельность, порочность исходных методологических принципов», «идеологическая диверсия против марксизма» и т. п. В этом случае «физиономия» автора ясна и ретроспективно не вызывает особых симпатий. Что касается читателя, то у него, очевидно, возникал образ ошибочного, враждебного буржуазного учения, которое не представляет собой никакого интереса, и диалог с представителями которого принципиально невозможен.

Вариант второй – когда, несмотря на критические замечания и обвинения, авторы все-таки более или менее подробно излагают содержание работ З. Фрейда, анализируют его идеи и вводят читателя

в проблемное поле психоанализа. В таких случаях выручает слово «якобы» и оборот «по Фрейду» («творческая деятельность – это якобы сублимация», «бессознательное по Фрейду – это ...» и т. п.), что само по себе создавало впечатление критического отношения.

Эта позиция позволяла авторам донести, хотя бы в редуцированном виде, до читателя само учение и поэтому ретроспективно кажется более или менее приемлемым компромиссом. В этом случае у читателя, приученного не обращать внимания на привычные идеологические акценты и лексические ухищрения, мог возникнуть интерес к самому исходному материалу и желание при случае познакомиться с ним без посредников, а сам психоанализ представал чем-то заманчивым и запретным.

Третий вариант – это создание образа психоаналитической доктрины на основе той информации, которая содержалась в переводных работах иностранных авторов, твердо стоящих на «марксистской платформе». Можно сказать, что эти работы (см., например [8]) могли существенно расширить возможности читателей, интересующихся данным предметом. Обычно таким переводам предшествовало обширное предисловие, где расставлялись все нужные акценты «для правильного понимания книги» (см., например, предисловие А. Снежневского к книге Г. Уэллса [17]). С одной стороны, это напоминает человека, который не найдя собственных аргументов и сомневаясь в своем «кредите доверия» у читателей, прибегает к помощи другого, о котором он заявляет как о более или менее заслуживающем такого доверия. С другой стороны, в подобных работах можно было встретить подробный, содержательный анализ основных положений психоанализа с обширными цитатами из работ З. Фрейда, описаниями метода, новых направлений и т. п. Таким образом, хотя у читателя намеренно создавалось впечатление, что против психоанализа ополчился весь просвещенный мир и он под натиском ударов со всех сторон вот-вот падет, если еще не пал, уровень изложения материала и критики был гораздо выше, чем у многих советских авторов, и при этом невольно передавался неподдельный интерес к данной области исследования, которая оказывалась гораздо сложнее и интереснее, чем представлялась ранее.

Четвертый вариант создаваемого «образа» психоанализа связан с периодом «возобновления диалога», когда на первый план выходит реализованная в ряде публикаций стратегия, направленная на то, чтобы «не отдавать бессознательное на откуп фрейдизму».

При этом на философском уровне обсуждалась проблема таких понятий, как «неосознанное, бессознательное и подсознательное», ставилась задача

показать, что Фрейд не был первым, кто обратил внимание на роль бессознательного, и попытаться создать советские альтернативные варианты.

Для этого обратились к теории Узнадзе и теории неосознаваемой высшей нервной деятельности Ф.В. Бассина [2].

Поворот к некоторому диалогу, несмотря на всю идеологически заряженную критику, все же создавал у читателя образ психоанализа как учения, обладающего эвристической ценностью, поскольку его так тщательно обсуждают, подчеркивая важные догадки и находки.

В качестве причин, по которым стал, наконец, возможен диалог советских исследователей с учеными, придерживающимися в той или иной степени психоаналитической ориентации, выдвигались такие, как:

- 1) достижения советской психологии в создании своего собственного концептуального подхода к проблеме бессознательного и, тем самым, признание ее актуальности;
- 2) эволюционные преобразования психоаналитических представлений, приведшие к расширению сферы их влияния;
- 3) выявление весьма широкого круга областей знания, тормозимых в своем развитии отсутствием разработанных представлений о природе и закономерностях неосознаваемой психической деятельности [3, с. 29].

Таким образом, взгляды на психоанализ постепенно претерпевали изменения в сторону большей толерантности, а его образ в глазах читателей приобретал не только чисто отрицательные, но и ряд положительных черт. Меньше всего хотелось бы обвинить отечественных исследователей в непоследовательности или научной нечестности. Менялись времена – менялись мнения, происходило переосмысление значения тех или иных идей Фрейда и его последователей.

Так, в 1958 г. Ф.В. Бассин в одной из журнальных статей подчеркивает ошибочность методологии фрейдизма, его приверженность к идеям механистического и физиологического порядка, псевдонаучность всей созданной Фрейдом системы и «превращение теории психоанализа в одну из наиболее реакционных современных буржуазных социологических и философских концепций». И еще, там же: «психологической проблеме неосознаваемого и физиологической проблеме участия подкорковых образований в процессах высшей нервной деятельности на протяжении многих лет придавалась методологически искаженная, идеалистическая, псевдонаучная трактовка. Наша задача, разрушив эту трактовку, сохранить обе проблемы для научного анализа и дать их разработку на основе понятий, у которых с категориями

фрейдизма принципиально не может быть ничего общего» [2, с. 148–149].

Проходит время и Ф.В. Бассин, А.С. Прангишвили и А.Е. Шерозия признают, что допускалась недооценка значения произошедших в теории психоанализа серьезных эволюционных изменений, заявляют о том, что те доводы, которыми руководствовалась наша критика в 30–40-х гг., уже не являются адекватными в данной ситуации. И, далее, касаясь советской психологии, авторы пишут об ошибке «выбрасывания из ванны вместе с выплескиваемой водой и ребенка», и констатируют, что критика слабых сторон психоанализа привела к скепсису относительно психологических феноменов составляющих предмет психоанализа, что привело к падению интереса к самой проблеме бессознательного и недостаточного ее отражения в работах советских исследователей [3].

Итак, можно сказать, что прерванный, подвергнутый отрицанию психоанализ породил в советской критической литературе несколько вариантов его презентации для читателя – ярых противников, осторожно интересующихся, сочувствующих, скрытых сторонников. Да иначе и быть не могло. Поскольку психоанализ «принципиально не совместим с марксизмом», в работах обязательно присутствовала критика, часто выхолащивающая само содержание учения З. Фрейда. Но, еще раз подчеркиваю, не все критики были на одно лицо. Хорошо об этом периоде написал в конце 90-х гг. М.Г. Ярошевский: «В течение ряда десятилетий идеологического и административно-репрессивного террористического произвола о психоанализе можно было либо молчать, либо публиковать гиперкритические статьи. Отдадим должное тем специалистам, которые и в этих античеловеческих и антинаучных условиях делали все, что могли, и даже больше того, для информации профессионалов и общественности о новейших идеях и теориях в целях нормального развития науки и культуры» [19, с. 29].

Интересен сам момент «полного поворота» к психоанализу, знаком которого, на мой взгляд, послужила статья Л.А. Радзиховского «Теория Фрейда: смена установки», для оценки которой хорошо подошло бы слово «покаяние» [14]. Вполне закономерно, что, когда через год после этого в свет выходит книга К.Е. Тарасова и М.С. Кельнера: «Фрейдомарксизм о человеке», появляется крайне критический отзыв под ироничным названием «Новый разгром фрейдизма или голос из прошлого», в котором автор Г. Гильбо с возмущением пишет: «сегодня, когда время действительно изменилось, когда появилась, наконец, возможность говорить правду и давать адекватные оценки, – сегодня в свет выходит книга, со страниц которой пахнуло на нас не только гнилым ветром застоя, но и кровавым отсветом деборинских ярлыков» [5, с. 172].

В этой связи интерес представляет современная ситуация, ситуация **после**. Складывается такое впечатление, что сейчас психоанализ неприлично критиковать, так же, как раньше (в 60–70-е гг.) его было опасно хвалить.

Большинство работ, учебников по психоанализу, издаваемых отечественными авторами, не содержат вообще каких-либо замечаний, спорных философских, методологических моментов, которые когда-то так горячо обсуждались.

Разумеется, «ностальгии» по той критике, которую мы имели в 60–70-е гг. (и позже) у автора данной статьи нет. Вопрос ставится по-другому. Неужели все те возражения, что когда-то выдвигались известными советскими философами и психологами, полностью обесценились, «критика не выдержала критики» или все же что-то наиболее ценное необходимо удержать для более полного осмысления достоинств и ограничений психоанализа, дальнейшего самостоятельного развития психоаналитической мысли в России?

В 1988 г. М.Г. Ярошевский достаточно осторожно написал: «Фрейд возвращается к нашему читателю. Из этого, естественно, не следует, что негативное отношение к нему должно уступить отныне апологетическому» [18, с. 136]. Однако, по всей видимости, так и произошло, и на это есть свои причины.

Во временном аспекте отношение к психоанализу в России можно представить в виде маятника, совершающего колебательные движения. То, что мы имели раньше – это верхняя «негативная» точка его движения, то, что имеем сейчас – крайняя «позитивная».

Возможно, это объясняется не только «гиперкомпенсацией» за предыдущую «гиперкритику», но и тем, что в настоящее время в России, в целом, наблюдается «репродуктивный этап», этап воспроизведения и повторения, этап ученичества, который затягивается на долгие годы и десятилетия. Что же касается «продуктивного этапа», то недостаточно еще той «критической массы» грамотных специалистов-практиков и теоретиков в области современного психоанализа, которая привела бы к новым оригинальным идеям и находкам. То, что «процесс пошел», констатировал В.И. Овчаренко [13], упоминая о достижениях отечественного прикладного психоанализа.

Историкам отечественного психоанализа еще предстоит в полной мере отразить, оценить «миссионерское движение» – огромный вклад иностранных, прежде всего, западных психоаналитиков, согласившихся обучать российских психологов и врачей, что способствовало пробуждению интереса к психоанализу, его истинному возрождению в России. Необходимо будет оценить и подвижническую работу отечественных психологов и философов (В.И. Овчаренко, В.М. Лейбин и др.), затративших

много сил и времени на составление словарей, учебников, хрестоматий и «анналов» всего того, что касалось психоанализа в нашей стране. Думаю, что еще важно будет проанализировать на примере деятельности конкретных, вновь созданных групп энтузиастов *путь к психоанализу*, описать ожидания, иллюзии и разочарования, связанные с «самостийным психоаналитическим движением», то, какую роль сыграли в этом процессе психоаналитические семинары и школы, на которые стремились попасть люди, какова была их мотивация, чего стоило им туда попасть и т. п.

Интерес представляет также проблема «челночного анализа» изнутри, воспоминания самих людей, проходящих такой прерывно-непрерывный анализ, а также проблема профессиональной идентификации, зависти и конкуренции, лидерства и раскола в локальных группах – всего того, через что прошли люди, вовлекшиеся в «орбиту» психоанализа. Однако для того, чтобы достаточно открыто и беспристрастно написать об этом, потребуется, чтобы прошел определенный период времени и позиция отстраненного наблюдателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афашижев М.Н. Фрейдизм и буржуазное искусство. – М.: Наука, 1971. – 128 с.
2. Бассин Ф.В. Фрейдизм в свете современных дискуссий // Вопросы психологии. – 1958. – № 6. – С. 140–153.
3. Бассин Ф.В., Прангишвили А.С., Шерозия А.Е. К истории и современной постановке вопроса // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – Тбилиси: «Мецниереба», 1978. – С. 23–35.
4. Вольперт И.Е. Сновидения в обычном сне и гипнозе. – Ленинград: Изд-во «Медицина», 1966. – С. 43–86.
5. Гильбо Е.В. Новый разгром фрейдизма, или голос из прошлого // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 171–172.
6. Грэхэм Л.Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. – М.: Политиздат, 1991. – С. 215–217.
7. Добренев В.И. Неофрейдизм в поисках «истины». – М.: Мысль, 1974. – 144 с.
8. Клеман К.Б., Брюно П., Сэв Л. Марксистская критика психоанализа. – М.: Прогресс, 1976. – 282 с.
9. Лейбин В.М., Овчаренко В.И. Психоаналитическая литература в России. – М.: Флинта, 1998. – 144 с.
10. Лейбин В.М. Психоанализ и философия неофрейдизма. – М.: Политиздат, 1977. – 246 с.
11. Мансуров Н.С. Современная буржуазная психология (критический очерк). – М.: Соцэкгиз, 1962. –

- 285 с.
12. Михайлов Ф., Царегородцев Г. За порогом сознания. – М.: Госполитиздат, 1961. – 112 с.
 13. Овчаренко В.И. Российский прикладной психоанализ в реальных и потенциальных измерениях // Симпозиум. – Ростов-на-Дону, 2006. – № 3. – С. 83–85.
 14. Радзиховский Л.А. Теория Фрейда: смена установки // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 100–105.
 15. Руткевич А.М. От Фрейда к Хайдеггеру: Критический очерк экзистенциального психоанализа. – М.: Политиздат, 1985. – 175 с.
 16. Сумма психоанализа. Т. 8. – URL: <http://www.psychosophia.ru>
 17. Уэллс Г. Павлов и Фрейд. – М.: Изд-во Иностранная литература, 1959. – С. 5–31, 285–604.
 18. Ярошевский М.Г. Возвращение Фрейда // Психологический журнал. – 1988. – № 6. – С. 129–138.
 19. Ярошевский М.Г. Психоанализ как культурно-исторический феномен // Психоаналитическая литература в России. – М.: «Флинта», 1998. – С. 3–29.

ФЕНОМЕН МАНИПУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТЬЮ В РАБОТАХ ФРАНЦУЗСКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Мустафаева Э.М.

В статье рассматриваются подходы к определению манипуляции различными французскими учеными-психологами, проанализированы межличностные манипуляции, техники и приемы манипулирования людьми. Сделан обзор способов и средств защиты от межличностных манипуляций.

Ключевые слова: социальная психология, межличностные манипуляции, техники манипулирования, приемы манипулирования, противодействие манипуляциям.

Проблематика манипулятивного воздействия вызывает большой интерес со стороны ученых-психологов во всем мире. Особенно актуальной эта проблема является в психологической науке, а именно в основной ее отрасли – социальной психологии.

Как известно, социальная психология – это «дочь» психологии и социологии. Майерс и Ламарш (Myers, Lamarche, 1992) утверждают, что социальная психология является «научным исследованием того, как люди воспринимают, взаимодействуют и вступают в отношения друг с другом».

Мы знаем, что социальная психология изучает взаимоотношения индивидов, включенных в социальные группы, а также различные аспекты этих взаимоотношений, в том числе и такой феномен, как манипуляция. Манипуляция – это психологическое воздействие на сознание и поведение индивида различными методами.

Манипуляция в социальной психологии является областью, которая была широко изучена многими исследователями и которая позволила разработать ряд методов, способствующих влиянию на человека. Эти методы подразумевают психологическое и когнитивное воздействие на личность.

Таким образом, в результате манипулятивного воздействия индивид может совершать поступки, которые ему не свойственны [2].

Обратимся к этимологии термина «манипуляция». Слово «манипуляция» заимствовано из французского языка. Первоисточником является латинское *manipulus* – «горсть». Сейчас, в современных словарях и энциклопедиях мы находим следующее значение этого термина: «искусное управление или использование», «контроль или игра с помощью искусных, нечестных или коварных средств, особенно

для обеспечения чьего-либо преимущества». Многие французские исследователи дают свое определение этому термину. Рассмотрим несколько интерпретаций термина «манипуляция» современными исследователями в области социальной психологии.

Роберт Петит (R. Petit, 2001) определяет глагол манипулировать как «умение оказывать влияние на группу или индивида с целью заставить их думать и действовать, как мы этого желаем». Манипуляция, следовательно, – это бессознательное или сознательное воздействие, цель которого – получить власть над сознанием и поведением других людей для управления ими.

По словам Жуля и Бовуа (Joule, Beauvois, 1988), манипуляция – это специфическая форма обмана: манипулятор пользуется наивностью жертвы, чтобы склонить ее к определенному типу поведения, выгодному манипулятору.

При этом в других источниках мы находим следующую характеристику манипуляции: «Нет никаких человеческих отношений, которые не подвержены влиянию, нет ... отношений без взаимных манипуляций» (Watzlawick, Todorov, 1988). Таким образом, авторы изначально исходят из того, что межличностные отношения без манипулятивного воздействия невозможны.

D. Benoit (1990) в своей работе «Манипуляции в общении» обратился к этимологии термина манипуляция. Он обнаружил, что этот термин произошел от латинского *manipulus* – венок, горсть травы, который на языке химиков означал управлять, т. е. «смешивать некоторые химические вещества или лекарственные препараты», которые, по определению, взаимодействуют, оказывают влияние друг на друга [3].

Никто не застрахован от манипулятивного воздействия. Манипулировать может каждый, время от времени, используя слова, взгляды и жесты, чтобы управлять другими. Например, родители иногда прибегают к шантажу, чтобы повлиять на поведение своих детей: «Если ты уберешь свою комнату, то можешь пойти к своему другу» или «Будь добр, сделай мне одолжение, приведи газон в порядок!». Многие родители сознательно используют такие отношения, чтобы не сердиться или предотвратить конфликт. Тем не менее, родители будут поощрять самостоятельность своего ребенка и уважать его. В свою очередь, ребенок тоже может оказывать давление на родителей: «Если вы не хотите, чтобы... Я больше не люблю тебя...» или «Т. к. вы не даете мне разрешение, вы плохие, эгоисты, вы не такие, как другие родители...». Ребенок, чтобы получить желаемое, может использовать манипулятивные отношения, но он должен понять, что желаемого надо достигать не путем шантажа и манипуляций, а собственными усилиями.

Но человек не должен удовлетворять собственные потребности за счет другого, т. к. это неэтично и является своеобразным психологическим насилием.

Таким образом, можно увидеть, что манипуляция – это вид психологического воздействия, которое используется для скрытого внедрения в психику жертвы целей, желаний, намерений, отношений или установок манипулятора, не совпадающих с актуально существующими потребностями жертвы. Манипуляция – это не столько насилие, сколько соблазн, игра на человеческих слабостях и уязвимых местах. Эти слабые места определяются особенностями психики и мировоззрения человека, его системой ценностей и системой отношений.

Манипуляция как социально-психологический феномен связана со многими понятиями, например, с понятием свобода. Свобода часто смешана с иллюзией свободы. В словарях дают следующее определение свободы: «возможность, подтвержденная законами или политическим и социальным строем, свободно действовать, не наносить ущерб правам другого или общественной безопасности» [3, с. 1050–1057].

Естественная свобода – та, которая должна быть предоставлена любому человеку в силу естественного права. Гражданская свобода – право по-своему действовать, соблюдая установленные законы. Политическая свобода – возможность осуществлять политическую деятельность, вступать в партии, избирать представителей и т. д. Свобода личности – способность человека действовать в соответствии со своими интересами и целями, осуществлять выбор [3].

Обман и манипуляция сегодня – общественное явление, общественная проблема. Свобода, даже в самом обыденном ее выражении, вытесняется не-

обходимостью. Хотя это и подается под оболочкой свободы выбора. Но свободен ли такой «выбор»? Еще Дж. Гэлбрейт отмечал, что «для эффективного управления людьми их следует убедить в том, что они независимы» (Galbraith, 1981).

Французский исследователь Ж. Дюпра, занимавшийся проблемой лжи еще в прошлом веке, считал, что ложь – это психосоциологический, словесный или нет, акт внушения, при помощи которого стараются, более или менее, умышленно посеять в уме другого какое-либо положительное или отрицательное верование, которое сам внушающий считает противным истине. Ж. Дюпра так же, как современные исследователи, считал, что ложь в качестве внушающего воздействия может осуществляться не только как словесный акт, но и с помощью невербальных средств общения. Известно, что зачастую людей еще более эффективно, чем словами, вводят в заблуждение с помощью жеста, позы, мимики или косметики, грима, одежды и других средств перевоплощения и маскировки, создавая ложный образ или дополняя, таким образом, содержание искажаемой информации невербальными компонентами общения. Именно такое искажение и сопровождает манипулятивный акт чаще всего.

Современный манипулятор может убедить партнера по общению в чем угодно, при этом «жертва» будет искренне уверена, что сделала выбор самостоятельно. Чтобы воздействие было эффективным, манипулятор прибегнет к различным методам.

Исследователи манипуляций (Бовуа, Бретон, Чалдини и др.) выделяют несколько уровней применения манипулятивных технологий в качестве способа управления поведением людей, влияния на их индивидуальное и массовое сознание.

Первый уровень – это организованное влияние и психологические операции, осуществляемые в ходе реализации межгосударственной политики.

Второй уровень информационно-психологического воздействия манипулятивного характера касается использования различных средств и технологий во внутривнутриполитической борьбе, экономической конкуренции и деятельности организаций, находящихся в состоянии конфликтного противостояния.

Третий уровень включает манипулирование людей друг другом в процессе межличностного взаимодействия.

Необходимо отметить, что технические достижения XX в. предоставили качественно новые возможности средствам массовой информации, превращающиеся в руках ограниченной части населения в мощный инструмент информационной экспансии. Подлинный плюрализм в современных средствах массовой информации точно так же, как и влияние

широких масс на информационную политику частных и государственных компаний, – явление весьма редкое и скорее исключение, чем правило в силу отсутствия подлинной независимости СМИ.

Профессор Страсбургского университета гуманитарных наук Филипп Бретон и профессор Квебекского университета Серж Прус (Brenton, Prus, 1990), исследуя современные средства массовой информации, пришли к выводу, что гедонизм представляемого средствами массовой информации спектакля, тонко подводит индивида к пассивному принятию скрытой системы идеологического господства, характеризующей общество потребления. А это, в свою очередь, позволяет телевидению и прессе в рамках идеологии оправдать и обосновать существующий социальный порядок и обеспечить воспроизводство соответствующих ему социальных отношений.

В современной французской социально-психологической литературе выделяют следующие техники манипулирования [1, 2, 4].

Техника «Нога в дверях». Этот метод манипулирования часто применяют рыночные торговцы и коммивояжеры. Заключается он в том, что сначала продавец уговаривает не купить, а только попробовать или примерить товар. В этом случае налицо простая, но действенная ловушка для сознания. С одной стороны, нам не предлагают ничего опасного или плохого, за нами вроде бы сохраняется полная свобода любого решения. Но стоит только отвесть или надеть предлагаемое, как продавец сразу задает другой лукавый вопрос: «Ну как, понравилось?» Ответить отрицательно на такой вопрос вообще нелегко, а тем более, если вы уже примерились к товару и он вам приглянулся. Чаще всего в такой ситуации вы, конечно, отвечаете утвердительно. И тем самым как бы даете невольное согласие на покупку. Ведь хотя речь, казалось бы, идет исключительно о вкусовых ощущениях или внешнем впечатлении, на самом деле за интересом продавца скрывается другой вопрос: «Будете ли покупать?».

Техника «Решение здесь и сейчас». Эта техника манипулирования направлена на то, чтобы заставить человека принять решение немедленно. Манипулятор провоцирует и иногда напрямую настаивает на том, что определиться нужно непременно здесь и сейчас, т. к. завтра будет уже поздно. «Сейчас или никогда!» и тому подобные словесные угрозы формируют требование быстрого и необдуманного принятия решения. Создание суеты и эмоционального напряжения снижает степень осознанности поведения и разумного контроля ситуации. Этим пользуется масса аферистов, в том числе участники финансовых пирамид.

Техника «Иллюзия альтернативы». Эту технологию манипулирования хорошо иллюстрирует следующий

пример. Отец-портной зовет в мастерскую своего сына: «Сынок, нам предстоит мужской разговор. Когда ты окончил школу и сказал, что хочешь учиться наукам, мы с твоей мамой послали тебя в Кембридж, дали денег на учебу. Ты был хорошим учеником и получил диплом с отличием. Потом ты поступил в Оксфорд и получил там специализацию. Ты был лучшим, и тебя взяли в Гарвард, где ты блестяще защитил диссертацию. Все это так, но ты уже вырос, сынок, и пора, наконец, определиться. Так каким портным ты хочешь быть – женским или мужским?».

Техника «Карфаген должен быть разрушен». Техника повторов – еще один действенный способ манипулировать сознанием людей. Во время Пунических войн – борьбы не на жизнь, а на смерть между Карфагеном и Римом – суровый римский сенатор Катон Старший прославился выработанной им привычкой. Выступая в римском сенате, о чем бы он ни говорил – о выборах ли в комиссию или о ценах на овощи на римском рынке, – каждую свою речь он неизменно заканчивал одной и той же фразой: «А, кроме того, я думаю, что Карфаген должен быть разрушен!». У сенатора была цель – приучить слушателей к данной мысли.

Такое многократное повторение одной и той же фразы, в конце концов, действительно заставило сенаторов привыкнуть к стоящей за ней мысли настолько, что предстоящее разрушение Карфагена стало для них чем-то естественным. Над мудрым старцем сначала посмеивались. Но потом все случилось, как ему хотелось: в результате страшной кровавой борьбы Рим победил, Карфаген был стерт с лица земли, а место, где он стоял, распахали римскими плугами.

Техника «Ссылка на авторитеты». В спорах меньше всего верят оппоненту. Поэтому в качестве аргумента нередко используют мнение специалистов и просто известных людей. Часто это применяется как уловка, поскольку такие ссылки нередко бывают притянуты за уши или вырваны из контекста. Знаменитость могла высказываться совсем о другом, смысл высказывания мог быть не таким, как его преподносит аргументирующий собеседник. Но для слушателей часто достаточно одного упоминания известного имени. Цитата может быть искусно и лукаво вплетена в манипулятивную тираду для подкрепления аргументации и создания иллюзии обоснованности.

Техника «Дверью-по-носу» основана на начальном отказе. Манипулятор изначально завышает непомерно цену своей просьбы и, конечно, получает отказ. Затем он уже называет реальную, но гораздо сниженную просьбу. Данная ситуация напоминает торг, в котором необходимо показать субъекту, что ему была сделана значительная уступка. Согласно гипотезе взаимных уступок Чалдини, «мы уступаем

тому, кто уступает нам». Так мы вынуждаем субъекта уступить и нам, т. е. выполнить нашу просьбу. Техника «Дверью-по-носу» является эффективным способом манипуляции сознанием, и может использоваться для управления поведением людей в любых целях.

Техника «Нам хватит даже одного су». Согласно (Cialdini, 1984, 1993) эта техника особо эффективно используется при сборе средств на какие-либо нужды. Например, если просто попросить денег у прохожего, то, скорее всего, у него сработает автоматическая реакция отказа. Но если подойти к нему и сказать, что мне поможет даже одна копейка, то шансов получить хоть какую-то сумму увеличивается вдвое. Для человека отказ дать такую малость задевает самолюбие. Трудно оправдать отказ. Разве у него не найдется всего-навсего одной лишней копейки. Размер пожертвования и вероятность его получения возрастут, если просьба будет связана с благотворительностью или, например, экологией.

Техника «Но Вы можете...». Эту технику исследовали такие известные социальные психологи, как J. Beauvois, R. Joule (1988) и др. В ее основе лежит принцип свободы выбора. Для того, чтобы увеличить вероятность выполнения просьбы, необходимо напомнить человеку о его праве Вам отказать, не обязывать его и уж, конечно, не приказывать или требовать. Техника обыкновенной вежливости и искренности в словах действует магически. Она предполагает вопросы о здоровье человека, его благополучии и пр. Это вызывает у собеседника положительные эмоции. И «жертва» в полном распоряжении манипулятора.

В книге Изабель Назар-Ага (Nazare-Aga I., 2000) дано описание различных типов манипулятивных

приемов и уловок, а также автором предложены различные техники противодействия манипуляции. Основная рекомендация И. Назар-Ага заключается в том, что отвечать и взаимодействовать с манипулятором нужно так, чтобы показать, что вы безразличны к нему. Например, отвечая манипулятору, нужно переворачивать то, что он говорит: «это – твое мнение», «на вкус и цвет товарища нет » и т. п.

В заключение хотелось бы отметить, что какими бы не были истоки происхождения манипуляции, а также ее причины, важно научиться противостоять ей. Для начала необходимо осознать, что имеет место манипулирование, далее распознать механизмы и способы, которые использует манипулятор. Конечная цель – меньше отвечать на провокации манипулятора, перестать реагировать чересчур эмоционально и прекращать аргументировать и оправдываться перед ним.

ЛИТЕРАТУРА

1. Beauvois Jean-Léon, Joule Robert-Vincent. La psychologie de la soumission // La Recherche. – 1988. – № 202. – P. 1050–1057.
2. Benoit D. La «manipulation» dans la communication // Communication et organization. – 1998. – № 13. – P. 224–244.
3. Benoit D. Contenus et référents du concept de manipulation en matière de relations humaines // Medianalyses 7, Presses du Centre du XX ème Siècle. – Université de Nice: Sophia Antipolis, 1990. – P. 7–19.
4. Nazare-Aga I. Les manipulateurs et l'amour. – Les Éditions de l'Homme, 2000. – P. 212.

СОЦИАЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ОТНОШЕНИИ ЗДОРОВЬЯ ВО ФРАНЦИИ

Шинкаренко М.В.

В начале статьи объясняется происхождения термина «здоровье» во Франции. Во второй части рассматривается социальное неравенство в области здоровья в современной Франции. В статье приведены примеры влияния социального статуса, образования и материального благополучия на здоровье человека.

Ключевые слова: здоровье, неравенство, рабочие, дети, социальность, профилактика.

Здоровье на данный момент играет важную роль в жизни общества и становится настоящей одержимостью. Чрезмерная медиализация, которая сейчас существует в мире, свидетельствует о частичном непонимании того, чем на самом деле является здоровье.

Во многих культурах разговор начинается с вопроса о здоровье или пожелания его собеседнику: «Как вы поживаете?», на латинском языке говорят «Vale», что означает «Будьте здоровы», на французском это звучит «Как поживаете?», а на английском буквально «Как ты?». Само «Приветствие» происходит от латинского «salutem», что означает здоровье. Во многих африканских странах, прежде чем начинать общение, принято узнавать новости о здоровье семьи собеседника. Даже если это делается иногда немного механически, для того, чтобы наладить контакт с собеседником, такое приветствие показывает значимость здоровья в нашей жизни.

Практики заботы о здоровье существовали всегда. Историк Georges Vigarello писал об этом в своей книге «Здоровые и нездоровые люди во времена средневековья» (1999) [1], прослеживая, таким образом, историю со времен средневековья в нашем обществе. «Ясно одно – поддержание тела в форме или даже профилактическое отношение к злу, мистической силе не были изобретены в современном мире. Этому предшествовали многочисленные шаги, сделанные ранее, для того, чтобы активизировать органы и защитить их от внешних повреждений. Этого достаточно, чтобы понять ценность здоровья в средние века: в то время верили в силу драгоценных камней, чистота которых защитила бы их владельцев, в успех таинственного эликсира, который поможет предостерегать различное зло. Все это было по-

пулярно в XVI в., но, разумеется, эти практики были присущи только элите в период разоренной классической Франции. Государство задумалось о принятии мер по гигиене бедняков, о профилактике инфекций, т. к. они угрожали и другим жителям городов. Во второй половине XIX в. началось развитие гимнастики. Но все же забота о здоровье оставалась далека от современной.

Для Georges Vigarello, несмотря на эволюцию этих практик, основные понятия остаются теми же: «Желание очищения, например, преодолевает время, питаясь постоянным страхом того, что телу угрожает неумолимый распад. Наряду с этим также преодолевают время: предусмотренное потребление пищевых продуктов, напитков; то, над чем работает данное упражнение; образ жизни и рецептурная книга (фармакопее)». Сегодня именно жиры привлекают внимание и воплощают в себе отходы, в то время как сила идентифицируется с энергией, полученной из пищи.

Тем не менее, есть много особенностей в современных способах заботы о здоровье. На сегодняшний день здоровье стало настоящим продуктом потребления. Об этом, например, свидетельствует развитие средств массовой информации в области здоровья, «здоровые продукты». На полках магазинов все больше появляются продукты с низким содержанием холестерина. Как утверждает Georges Vigarello, сейчас в моде выражение «забота о своем здоровье».

Сами границы между здоровьем и нездоровьем изменились. Требования по отношению к собственному здоровью в настоящее время стали выше. И Georges Vigarello в поддержку этого тезиса проводит исследование. Проведя его с помощью двух

идентичных анкет и на одной и той же выборке населения, он выявил, что количество заявленных болезней увеличилось более чем на 75 % между 1970 и 1980 гг., хотя средняя продолжительность жизни увеличилась за тот же период времени. Также свидетельствует об этом ужесточение требований к определению понятия здоровья предложенное Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). Здоровье – это «состояние полного физического, умственного и социального благосостояния, которое характеризуется не только отсутствием болезней и физических дефектов». Это весьма утопическая и, в любом случае, очень требовательная концепция: мало кто может утверждать о своем абсолютном здравии.

Здоровье стало сегодня настоящей политической целью. Если политика здравоохранения существует уже многие века, ее господство сегодня, без сомнения, больше, чем когда-либо. Некоторые осуждают санитарный контроль или надзор за созданием нового морального порядка, где было бы неправильно много есть, курить, или пить.

Во всяком случае, понимание того, что ставит под угрозу здоровье, тоже изменилось. Это не просто борьба с внешними воздействиями (бактерии, загрязненный воздух), но и предотвращение того, что угрожает нам изнутри: предрасположенность к раку, ожирение, нарушение кровообращения. Человек мечтает как никогда ранее о здоровом теле и его бесконечном совершенствовании благодаря достижениям в области науки и техники.

Справедливо считать, что в идеале каждый человек должен иметь шанс достичь своего полного потенциала здоровья, и что более важно, в достижении этого потенциала ему ничто не будет мешать.

Франция является страной, чье состояние здоровья населения является одним из лучших в Западной Европе. Но и той страной, где неравенство в области здравоохранения проявляется наиболее остро [2]. Чаще всего, неравенство в уровне состояния здоровья зависит от принадлежности к тому или иному социальному классу [3]. Мы рассмотрим объективные показатели здоровья, такие, как смертность, или мнимые, такие, как качество жизни [4].

Неравенства в уровне состояния здоровья уже давно принято понимать как последствия социального неблагополучия [5], но этот факт не скрывает того, что у них есть более широкое распределение в обществе [6]. Мы будем использовать утверждение, предложенное М. Whitehead, смысл которого заключается в том, что у социальных неравенств есть разногласия в плане здоровья, которые можно не только избежать, но и считать несправедливыми. Если рассмотреть классические социальные неравенства по полу, возрасту, принадлежности к социопрофес-

сиональной группе, то стоит выделить разногласия, связанные с уровнем социального обеспечения, в том числе дополнительной заботы о здоровье или вида на жительство [7].

Распределение проблем со здоровьем в зависимости от социальных различий. Уровень здоровья зависит от показателей смертности, заболеваемости, инвалидности, а также от социальных различий, таких, как: род занятий, уровень образования, уровень семейного дохода. Для иллюстрации проблем неравенств в отношении здоровья мы их рассмотрим последовательно в трех категориях: смертность и заболеваемость, качество жизни и отношение к здоровому образу жизни [8].

Смертность и заболеваемость. Классическим показателем зависимости социального неравенства по отношению к здоровью является уровень смертности. За последние 20 лет уровень смертности во Франции снизился с 12 000 до 10 000 за период 1980–1982 гг. и до 8170 в период 2000–2002 гг. В результате чего увеличился средний показатель продолжительности жизни. Но стоит отметить, что средняя продолжительность жизни зависит от социального положения. Например, средняя продолжительность жизни значительно выше среди руководителей, нежели чем у служащих и рабочих (различия составляют 6 и 2 года соответственно у мужчин и женщин за период 1991–1999 гг.).

Уровень смертности также сопровождается выраженной зависимостью от территориального расположения [9]. Например, в географическом районе, состоящем из Норд-Па-Де-Кале, Пикардии, Эльзаса, Лотарингии, уровень смертности превышает 11 на 1000 (в среднем по стране показатель 9,9 на 1000), а в других регионах, таких, как Де-Ла-Луар, Пуату-Шарант показатель ниже – 9,2 на 1000. Эти географические различия отмечены больше из-за смертности (смертность, неожиданно проявляющаяся до 65 лет). Зависимость уровня смертности в регионах, находящихся в неблагоприятных районах Франции, от общего уровня составляет 45 %.

С точки зрения заболеваемости, последовательные исследования в области здоровья и социального обеспечения застрахованных французских лиц, проведенного Институтом исследований (IRDES), и документации в области экономики здравоохранения, показывают сильный перепад состояния здоровья у разных слоев населения с поправкой на возраст и пол [10]. Исследования показывают, что рабочие и служащие имеют худшее здоровье, чем лица, ими управляющие. И эти же результаты обнаруживаются в опросах о здоровье и медицинском обслуживании взрослых лиц, живущих во Франции. Сообщения о наиболее частых заболеваниях или проблемах со здоровьем чаще всего связаны с низкими доходами,

с низким уровнем образования, с положением безработицы, особенно при хронических заболеваниях.

Другой неисследованный аспект социального неравенства заболеваемости – значимость психических расстройств. Национальный институт профилактики и воспитания здоровья (INPES) документирует характерные депрессивные эпизоды. Их годовой показатель высок – 7,8 % из 100 пострадавших взрослых, это около 3 млн. людей в год. Психические заболевания чаще наблюдаются у женщин (в 2 раза больше, чем у мужчин) и одиноких, безработных людей, а также у тех, кто столкнулся с финансовыми проблемами в семье.

Точно так же в последнее время социальные неравенства во Франции были зарегистрированы по отношению к людям с ограниченными способностями (инвалидам). На основе опроса населения главными факторами стали «затруднение, зависимость». Например, если в 1998 г. и 1999 г. половина респондентов в возрасте 55 лет или больше заявила что имела функциональную проблему (физическую, чувственную или когнитивную), через 2 года проблемы по восстановлению функций или сохранению самостоятельности стала более значительной у дипломированных специалистов. Это можно объяснить тем, что у дипломированных лиц есть более широкий доступ к техническим средствам и реабилитации [11].

Социальные неравенства конкретных подгрупп населения. Другой способ решения проблемы неравенства в отношении здоровья состоит в наглядном описательном подходе к отдельным специфическим группам, составляющим население Франции. Некоторые группы заслуживают пристального внимания. Мы выбрали детей, подростков и рабочих.

Дети и подростки. Здоровье детей и подростков характеризуется соматическими нарушениями, самые очевидные касаются веса и заболеваниям полости рта. В 2005 г. 16 % школьников страдали от избыточного веса, а 4,3 % – от ожирения. Если количество подростков с избыточной массой тела в Европе оставалось стабильным, то, начиная с 2002 г., их процент увеличился. Уровень показателя избыточного веса максимально вырос в 2003 г. и составил 23 % от общего количества выбранных респондентов. В группе детей работников степень ожирения значительно ниже, нежели чем у детей, чьи родители занимают руководящую должность – 2 и 10 % соответственно [12].

Другим фактором неравенства в данном возрасте является гигиена полости рта. У детей, чьи родители занимают руководящие должности, процент кариеса ниже, чем у детей рабочих. Другим фактором, правда, который не имеет прямых доказательств привязанно-

сти к социальному неравенству, является сенсорные нарушения. Подростки, которые обучаются в платных школах, чаще носят очки или линзы, что свидетельствует о том, что они чаще обращаются к врачу.

Рабочие. Заболевания опорно-двигательной системы являются основной причиной профессиональных заболеваний во Франции и Европе. Наблюдения показывают, что 27 % опрошенных женщин в возрастной группе 50–59 лет имеют нарушения опорно-двигательной системы.

Показатели здоровья за 2005 г. проливают свет на конкретные связи между работой и здоровьем. Опасные факторы, такие, как безработица, неустойчивость социального страхования отражаются на показателях здоровья. Сами люди говорят о последствиях работы для своего здоровья. Четверо из пяти опрошенных говорят, что физические нагрузки на работе плохо сказываются на их здоровье. Стресс возглавляет список болезней, также его можно дополнить усталостью, болью в мышцах шеи и плеч.

Чтобы противостоять стрессу, четверо из десяти опрошенных говорят, что едят чаще, чем обычно, три четверти курильщиков курят больше, а один пьющий из десяти увеличивает потребление алкоголя. Находящиеся в состоянии стресса лица чаще подвержены расстройствам сна, пищеварения, а также злоупотреблению психотропными медикаментами. В целом вредному воздействию (шум, холод/тепло, тяжелые поручения, однообразная работа) значительно чаще подвергаются рабочие и служащие. Воздействие канцерогенов вызвало беспокойство более 3 млн. людей рабочего класса, т. к. длительное воздействие канцерогенных веществ способствует преждевременной смертности и развитию рака. В некоторых отраслях есть определенные профессиональные факторы риска: рабочие, крестьяне, ремесленники наиболее уязвимы. Несчастные случаи на производстве стратифицированы: у рабочих риск вдвое выше, чем у руководителей, менеджеров среднего звена. Также сильно влияет на уровень стресса наличие диплома. Обладатели диплома первой ступени наиболее подвержены стрессу, т. к. не могут претендовать на более престижную и высокооплачиваемую работу, нежели лица, обладающие дипломом высшей категории.

В качестве заключения хочу сказать, что, если в настоящее время Всемирная организация здравоохранения бросает вызов международному сообществу с целью заполнить «интервалы между поколениями», создавая принцип справедливости здравоохранения, путем воздействия на детерминанты здоровья, то Национальный консультативный комитет по этике (CCNE) заявляет, что цель системы здравоохранения – уменьшить неравенства в доступе к системе охраны здоровья, которые наблюдаются в разных регионах,

возрастных группах, профессиональных категориях и являются очень неустойчивыми. Заявления ВОЗ и Национального консультативного комитета по этике (CCNE) приглашают нас к размышлениям о справедливости систем охраны здоровья во Франции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Vigarello G. Le sain et le malsain depuis le Moyen Age. – Seuil, 1999. – 180 p.
2. Whitehead M. The concepts and principles of equity in health. Copenhagen, WHO, Reg. Off. Eur. (EUR/ICP/RPD 414 7734c). In: P. Braveman. Health disparities and health equity: concepts and measurement. – Annu Rev Public Health, 2006. – 27:18. P. 18–28.
3. Grignon M, Sot F. Commentaire sur l'article de G. Menielle et al.: évolution temporelle des inégalités sociales de mortalité en France entre 1968 et 1996. Influence en fonction du niveau par cause de décès. Rev Épidémiol Santé Pub, 2008. 56:209–213.
4. Guillaumes, RoChereau T. Enquête santé et protection sociale 2004: premiers résultats // Questions d'économie de la santé. – IRDES, 2006. – P. 1–6.
5. Berkman L.F., Glass T. Social integration, social networks, social support, and health. In: L.F. Berkman, I. Kawachi. Social epidemiology. – New York: Oxford University Press, 2000. – P. 137–173.
6. Chauvin P. Précarisation sociale et état de santé: le renouvellement d'un paradigme épidémiologique. In: P. Chauvin, J. Lebas. Précarité et santé. – Paris: Flammarion Médecine-Sciences, 1998. – P. 59–73.
7. Ritter P. Rapport sur la création des agences régionales de santé (ARS). – Paris: ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports, janvier, 2008.
8. Pascal, Sambuc R., Lombrail P. État de santé des Français. In: F. Bommillon, G. Brikket, D. Tabutcau. Traité de santé publique, 2^e éd. – Paris: Flammarion Médecine-Sciences, 2007. – P. 323–330.

О ВОЗМОЖНОСТЯХ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ

Прокопьева Е.В.

В статье раскрываются возможности применения метода контент-анализа в исследованиях Я-концепции, выполняющей в жизни личности ряд важных функций. Приводятся различные концептуальные схемы контент-анализа Я-концепции, реализованные автором в эмпирических исследованиях.

Ключевые слова: Я-концепция личности и ее структура, теоретические модели и категории контент-анализа, модель отношений личности, модель нейробиологических уровней.

Традиция исследования Я-концепции, представляющей собой одно из стержневых образований личности, на сегодняшний день имеет солидную историю. Закладывалась она ещё работами К. Роджерса [13], однако интерес к различным аспектам данного феномена по сей день не ослабевает, как у исследователей, так и у практиков. Это во многом объясняется теми важными функциями, которые выполняет Я-концепция в жизнедеятельности личности.

Представители феноменологического и когнитивного подходов утверждают, что Я-концепция лежит в основе системы восприятия субъекта и играет роль своеобразного эталона сравнения, в свете которого индивид структурирует свою социальную перцепцию и представления о других людях и событиях [8, 14]. По мнению Р. Бернса, «с момента своего зарождения Я-концепция ... становится активным началом в интерпретации опыта» [4, с. 39].

Ряд исследователей, отмечая, что Я-концепция может мотивировать, побуждать к определенной деятельности или, напротив, воспрепятствовать некоторым поступкам, указывают на выполняемую ею регулирующую функцию. По мнению В.В. Столина, эта функция может иметь основания либо в идеальном Я, либо в рассогласовании Я-настоящего и Я-будущего [4, 14, 15, 16]. Функция личностной саморегуляции связана с определением и коррекцией позиций субъекта в рамках культурно-исторической традиции, закреплённой 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 [3, 6, 15].

Некоторые исследователи центральной считают выполняемую Я-концепцией функцию прогнозирования [4]. 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 [1, 8]. Являясь важным условием самопознания и самоотношения, Я-концепция, кроме того, влияет на развитие личности, которое направляется противоречием, переживаемым в ходе сравнения себя с идеалом [4, 14, 15, 16].

Наконец, Я-концепция является одним из необходимых внутренних условий, обеспечивающих тождество субъекта. Опыт, который сохраняет или усиливает Я-концепцию человека, оценивается им положительно, опыт, который угрожает или препятствует сохранению или усилению Я-концепции, вызывает когнитивный диссонанс, оценивается как отрицательный и избегается. Для этого у личности существуют способы синтеза, методы экранирования и механизмы защиты [4, 8, 13, 16].

Исследование Я-концепции может осуществляться путем анализа информации, полученной от субъекта с помощью как стандартизированных, так и нестандартизированных методов. Традиционные тесты-опросники позволяют использовать выверенную процедуру обработки полученных данных, однако ограничивают респондента в сообщении инфор-

мации о себе заранее заданной исследовательской схемой. До сих пор остается открытым вопрос о том, насколько актуализируемая формулировками вопросов или инструкцией информация, предоставляемая респондентом (например, проранжированные качества из предлагаемого списка), отражает сущностные моменты содержания и структуры его Я-концепции. Перспективным в этом отношении представляется метод семантического дифференциала, позволяющий измерить определенные свойства представлений человека о себе, освобождая его от ограниченности реальными свойствами объекта [17].

При исследовании Я-концепции личности наиболее перспективными методами сбора информации нам представляются нестандартизированные методы. Метод сочинений позволяет в короткие сроки получить разнообразную информацию о внутреннем мире личности и рассматривается как весьма ценный для выявления особенностей Я-концепции. Метод определений позволяет получить различные «проекции» индивидуальных представлений о сущности того или иного понятия и выявить скрытые установки респондента по отношению к стоящим за этим понятием объекту или явлению, а также его установки по отношению к самому себе.

Адекватным средством для исследования Я-концепции личности является метод свободного описания. Известно, что Я-концепция в той или иной степени проявляется в любом развернутом описании, а его содержание существенным образом связано со способом отражения действительности субъекта и прямо или косвенно свидетельствует о его позиции, состоянии, намерениях. Р. Бернс называет описания способом охарактеризовать неповторимость личности через сочетание ее отдельных черт [4, 9, 11]. Достоинствами метода свободного описания являются минимальное влияние исследователя, разнообразие предоставляемого материала, не ограниченное готовой экспериментальной схемой и возможность исследования представления о себе, выраженного языком самого субъекта.

Полученный с помощью нестандартизированных методов материал позволяет исследователю выявить субъективно значимые категоризации в осознании человеком своего Я, поскольку структура компонентов описания, подобно структуре Я-концепции, строится по степени отчетливости их осознания, степени их важности, субъективной значимости, последовательности, логической согласованности друг с другом [4]. Существует определенная зависимость между степенью осознанности некоторой стороны действительности, ее внутренней логической проработанностью для субъекта и характеристиками текста, описывающими эту сторону действительности [10, 11].

Метод контент-анализа позволяет выявить особенности содержания и структуры Я-концепции на материалах свободных самоописаний в соответствии с реализуемой исследователем теоретической моделью. Из этого вытекают как возможности, так и недостатки данного метода. Контент-анализ не предписывает раз и навсегда определенной схемы анализа текстов, благодаря чему сфера его применения значительно расширяется – он позволяет реализовать самые разные исследовательские цели в рамках различных направлений психологии. Вместе с тем, применение данного метода обязывает исследователя, руководствуясь известными требованиями [5, 10], специально разрабатывать процедуру контент-анализа для реализации конкретной теоретической схемы, что достаточно затратно по времени и требует особой тщательности обоснования с привлечением дополнительных методов (например, экспертной оценки). В настоящей статье мы опишем две различные схемы контент-аналитического изучения Я-концепции личности, реализованные нами в эмпирических исследованиях.

Одна из возможных концептуальных схем контент-анализа разработана нами в ходе изучения характеристик профессиональных Я-концепций психологов в связи с этапами их профессионального становления [12]. В ее основу положена модель отношений личности, включающая стороны отношения и его форму. Профессиональная Я-концепция определяется нами как совокупность актуализированных в связи с профессией представлений личности о себе в отношениях к различным социальным объектам и сферам своей жизнедеятельности.

В качестве структурных компонентов профессиональной Я-концепции мы рассматриваем четыре формы отношений личности к сферам жизнедеятельности (сторонам этих отношений): 1) выступая субъектом различных видов деятельности, человек демонстрирует активное отношение, как к объектам, так и к субъектам своего мира в форме воздействий на них («я действую», «я могу»); 2) отношение человека к тем или иным аспектам его жизнедеятельности может реализоваться в форме интенции («я хочу»); 3) отношение к различным сторонам действительности может быть реализовано в когнитивной форме как их констатация, знание об их существовании («я думаю», «я считаю»); 4) отношение человека может выражаться в форме эмоционального отношения («я чувствую», «мне нравится»). Данные формы отношения субъекта рассматривались нами в качестве категорий контент-анализа – ключевых понятий, составляющих концептуальную схему исследования.

Индикаторами отношения в форме воздействия (произвольной преднамеренной активности субъекта)

екта, в ходе которой осуществляется его контакт с внешним миром, внешнее преобразование ситуации) выступили выраженные в глагольных формах указания субъекта на то, что он умеет, может, делает (например, «проявляю инициативу», «общаюсь», «изучаю», «у меня получается»).

Индикаторами отношения в форме интенции (направленности сознания, мышления на какой-либо предмет) явились выраженные в глагольной форме желания, стремления, планы, цели субъекта (например, «мечтаю», «есть замыслы», «намереваюсь», «для меня важно»).

Индикаторами отношения в форме констатации (внутренней мыслительной активности, перцептивного, мнемического или умственного действия, в ходе которых осуществляется внутреннее, мысленное преобразование ситуации) выступили описания субъектом качеств, характеристик, свойств, выраженных в глагольных формах «знаю», «думаю», «имею», «являюсь» (например, «анализирую ситуацию», «признаю мнение», «мне хватает знаний», «я соответствую требованиям»).

Индикаторами отношения в форме чувства выступили выраженные прилагательными или глаголами эмоционально окрашенные отношения «нравится», «люблю», «интересно» (например, «чувствую удовлетворение», «меня привлекает», «меня раздражает», «шокирующий»).

По результатам контент-аналитического исследования рассчитывались характеристики профессиональной Я-концепции, в качестве которых нами рассматриваются следующие: полнота (наличие структурных компонентов профессиональной Я-концепции); ведущая форма отношения (преобладание в структуре определенного компонента); согласованность (наличие корреляционной связи между компонентами); широта (представленность в ней различных сторон отношений); субъектная отнесенность (человек выступает преимущественно в качестве активной стороны отношения) и принятие себя как профессионала (соотношение позитивных и негативных самооценок).

Результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о том, что ряд характеристик профессиональных Я-концепций психологов обусловлен этапами их профессионального становления и стажем профессиональной деятельности. В процессе профессионализации Я-концепция становится более полной и широкой, что согласуется с данными о том, что по мере освоения профессии в представлении человека о себе как о субъекте профессиональной деятельности начинают отражаться его профессиональные действия, возрастает вероятность осознания свойств профессиональной направленности, увеличивается количество «эле-

ментов, раскрывающих тему профессии» [2, с. 32], постепенно возрастает субъектная отнесенность профессиональной Я-концепции психологов, подтверждая идею о нарастании субъектности личности в процессе ее жизнедеятельности и, в частности, профессионализации [1].

В процессе профессионального становления психологов возрастает согласованность их профессиональных Я-концепций, однако этот процесс носит нелинейный характер. Периоды проадаптации – начало обучения в вузе и переход к реальной профессиональной деятельности – связаны с высокой степенью согласованности Я-концепций. Меньшую согласованность профессиональных Я-концепций третьекурсников и психологов со стажем работы 4–5 лет мы склонны объяснять усложнением задач, решаемых психологом в процессе профобучения и профессиональной деятельности, переосмыслением себя в ходе переживания профессиональных кризисов.

Полученные результаты позволяют утверждать, что процесс профессионального становления не сказывается на ведущей форме отношений, представленной в профессиональной Я-концепции психолога. Данная характеристика обусловлена устойчивыми личностными особенностями субъекта и связана с его профессиональной адаптированностью.

Другая схема контент-анализа Я-концепций представлена в исследовании, выполненном нами совместно с О.А. Череба. Целью исследования выступило изучение особенностей Я-концепций учащихся в связи с их профессиональной принадлежностью; респондентами явились юноши и девушки, обучающиеся в средне-специальных учебных заведениях по специальностям «радиомеханик», «бухгалтер», «секретарь суда», «конструктор-модельер» и «менеджер». Теоретической моделью исследования выступила модель нейробиологических уровней Б. Рассела–Г. Бейтсона–Р. Дилтса, разработанная в рамках нейролингвистического программирования и описывающая процесс структурирования человеком информации, составляющей содержание его модели мира [7]. 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 Я-концепции на основании текста.

Категориями контент-анализа самоописаний респондентов (структурными составляющими их

Я-концепций) 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: «На данном этапе моей жизни мой бизнес процветает», «У меня есть свой кабинет и личная машина», «Моя работа связана с людьми»;
- 2) 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 и беру все, что меня интересует», «Стараюсь всю работу выполнять в срок», «Я сама выбрала эту профессию»;
- 3) 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 учусь лучше других», «Способен анализировать», «Быстро понимаю, что от меня требуется», «Могу ужиться и ладить с другими»;
- 4) 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: «Высокая зарплата для меня – самое главное», «Для меня самым важным качеством является справедливость», «Для того, чтобы быть успешным, я должен отлично ладить с руководством»;
- 5) уровень личностного своеобразия (идентичности) – определяет то, что человек думает о себе как о личности. В качестве индикаторов категории «Идентичность» рассматривались такие предложения, как: «Я – хороший профессионал», «Буду владельцем собственного предприятия», «Я – оптимист по натуре».

Результаты исследования свидетельствуют о том, что в структуре Я-концепций учащихся, вне зависимости от их профессиональной принадлежности, преобладают составляющие уровня окружения, а наименее представлены составляющие уровня убеждений и ценностей. Однако, рассказывая о себе, будущие радиомеханики значительно чаще, чем будущие

конструкторы-модельеры, говорят о собственном поведении, описывают свою активность. Структура Я-концепции обучающихся по специальности «бухгалтер» напоминает структуру представлений о себе обучающихся по специальности «менеджер». В ней после компонентов уровня окружения наиболее выраженными оказались компоненты уровней способностей и идентичности. Однако высказывания о собственной идентичности у будущих менеджеров зафиксированы значительно чаще, чем у будущих бухгалтеров. Структура Я-концепции обучающихся по специальности «секретарь суда» отличается тем, что в ней достаточно хорошо представлен уровень личностной идентичности респондентов.

Таким образом, полученные результаты подтверждают и конкретизируют мнение о том, что Я-концепция как часть образа мира несет на себе отпечаток групповой относительности отображения объектной и субъектной реальности, поскольку она детерминирована широким кругом социально-психологических факторов: местом и значением профессии в обществе, профессиональными установками, отношением личности к профессии, к ее представителям, необходимостью для субъекта усвоения и трансляции системы значений социума [2, 11].

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапов В.С. Функции Я-концепции в управленческой деятельности // Психология и практика. – Ярославль, 1998. – Т. 4. – Вып. 1. – С. 209–210.
2. Акопов Г.В. Социальная психология высшего образования. – Самара: Изд-во Самарского пединститута, 1993.
3. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – № 2. – С. 52–60.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.
5. Богомолова Н.Н., Стефаненко Т.Г. Контент-анализ: спецпрактикум по социальной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1992.
6. Бодалев А.А. О состоянии и направлениях разработки психологии познания людьми друг друга // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. – Краснодар, 1977. – С. 8–11.
7. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП. – СПб.: Питер, 2001.
8. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984.
9. Кун М., Макпартленд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 180–187.

10. Методологические и методические проблемы контент-анализа: тезисы докладов рабочего совещания социологов. – М., Л., 1973. – Вып. 1.
11. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. – М.: Изд-во МГУ, 1988.
12. Прокопьева Е.В. Профессиональная Я-концепция психологов (начальные этапы профессионального становления): дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2000.
13. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, Универс, 1995.
14. Рябикина З.И. Личность. Личностное развитие. Профессиональный рост. – Краснодар, 1995.
15. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983.
16. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977.
17. Эткинд А.М. Опыт теоретической интерпретации семантического дифференциала // Вопросы психологии. – 1979. – № 1. – С. 17–27.

**РАЗВИВАЮЩАЯСЯ ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ
ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Терехин В.А.,
Короченцева А.В.**

Характерной чертой нашего времени является то, что телевидение и другие средства массовой информации играют большую роль в жизни людей. С помощью средств массовой информации формируется общественное мнение, стереотипы, нормы поведения и отношений. СМИ во многом определяют знания, которые мы имеем о мире. Многие отечественные и зарубежные исследования сосредоточены на том, как люди формируют представления о мире, основанные на их опыте взаимодействия со средствами массовой информации. Массовая коммуникация создает своего рода реальность, которая становится основой взглядов человека и его поведения и оказывает огромное влияние на его жизнь.

Ключевые слова: социальное влияние, социализация, социальное научение, средства массовой информации, ментальная реальность, устойчивое общественное мнение, модель поведения.

Характерной особенностью нашего времени является огромная роль в жизни общества средств массовой информации и, прежде всего, «электронных» – телевидения и радиовещания. С помощью этих средств быстро формируется устойчивое общественное мнение, ломаются устоявшиеся стереотипы, создаются эталоны поведения и отношений. СМИ во многом обуславливают те знания, которые мы получаем о мире. Во многих отечественных и зарубежных исследованиях упор делается на то, как человек формирует представления о мире, основываясь на своем опыте общения со СМИ. Массовая коммуникация создает некую ментальную реальность, которая впоследствии становится основой всех установок и моделей поведения и оказывает огромное влияние на жизнь человека.

В условиях современной реальности массовые коммуникации входят в нашу жизнь, начиная с детского возраста, в виде мультипликационных фильмов, которые уже содержат определенные модели отношений, становящиеся для маленького человека примерами поведения в различных ситуациях жизнедеятельности. При этом не все родители, к сожалению, задумываются о том, какую роль мультфильмы играют в жизни ребенка – маленькой, но все же личности.

Наибольшее опасение в этой связи вызывают западные мультфильмы, т. к. на смену традиционным сказкам на ночь, которые всегда содержали

информацию о том, что такое хорошо и что такое плохо, как себя нужно вести, а как не нужно, прививали такие качества, как честность, порядочность, патриотизм и т. д., пришли совершенно бесполезные, в большинстве своем даже приносящие вред произведения западных мультипликаторов, цели которых нам не известны. Сказка в психологическом измерении – это то, что формирует в детском сознании модель окружающего мира, образы мамы и папы, друга и врага, добра и зла, т. е. модель того, на что ребенок будет ориентироваться на протяжении всей жизни.

Вся информация, получаемая из СМИ, воспринимается ребенком в виде образов, которые становятся «кирпичиками», из которых постепенно создается модель мира и социальной реальности. В результате мы получаем совершенно иное, отличное от нас поколение, которое воспитывают не мамы и папы, бабушки и дедушки, а средства массовой информации, причем западные.

Некоторые исследователи считают, что совокупное влияние СМИ на детей наиболее велико тогда, когда передачи смотрят в развлекательных целях, т. к. дети воспринимают их содержание как реалистичное из-за неспособности «критически мыслить» во время просмотра. Специалистов беспокоит, прежде всего, то, что очень маленькие дети не отличают рекламу от других программ, не понимают стремления рекламы убедить или создать определенную

установку по отношению к товару или человеку. Хотя дети уже с раннего возраста умеют идентифицировать рекламу, эта идентификация основывается на внешнем восприятии аудио- и видеоряда, а не на понимании разницы между рекламой и прочими программами [8]. Дошкольники плохо понимают, что реклама делается для того, чтобы продать товар. Большинство 5–6 летних детей утверждает, что в рекламе «говорят правду». Только в школьном возрасте дети начинают проявлять недоверие к рекламе, дети в возрасте средней начальной школы любят говорить о правде или ее нехватке в рекламе. Тем не менее, лишь заканчивая начальные классы, ребенок начинает не доверять рекламе.

Одной из причин такого доверия детей и подростков к той реальности, которая формируется СМИ – скудная альтернативная информация и небогатый релевантный жизненный опыт. Например, очень вероятно, что СМИ окажут сильное воздействие на ребенка, который часто смотрит комедийные сериалы и воспринимает как реалистичные изображения этнических групп, с которыми он редко сталкивается в жизни.

Согласно психологическим исследованиям, проведенным в этой области [2, 6, 8, 9], опыт общения со СМИ дает детям представления о гендерных ролях, взаимоотношениях между мужчинами и женщинами, старшими и младшими по возрасту, родителями и детьми и многом другом. Таким образом, можно с уверенностью говорить о том, что средства массовой информации, особенно телевидение и Интернет, в современном мире становятся одним из важнейших источников социализации личности.

В системе отечественной психологии под социализацией, чаще всего, понимается процесс «вхождения индивида в социальную среду», «усвоение им социальных влияний», «приобщения его к системе социальных связей» и т. д. Процесс социализации представляет собой совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноценного члена общества. Рассматривая социализацию в контексте психологии массовых коммуникаций, можно говорить о том, что, чаще всего, систему ценностей и норм люди, в основном дети и подростки, черпают из СМИ.

Если исходить из тезиса, принимаемого в общей психологии, что личность не рождается, а становится, то ясно, что социализация по своему содержанию есть процесс становления и развития личности, который начинается с первых минут жизни человека. Поэтому понятие социализации в отечественной психологии часто употребляется в связи с такими

понятиями, как «развитие личности» и «воспитание», но о каком бы понятии мы не говорили в рассматриваемом контексте, можно с уверенностью констатировать, что взаимодействие человека со СМИ играет в этих процессах далеко не последнюю роль. Личность – это всегда субъект социальной деятельности, и ребенок, развиваясь, становится таким субъектом, т. е. процесс его развития немислим вне его социального развития, а значит, и вне усвоения им системы социальных связей и отношений, первое знакомство с которыми происходит не только, когда ребенок наблюдает за тем, как общаются и взаимодействуют его мамы и папы, сверстники и старшие братья, но и в процессе наблюдения за мультипликационными и киногероями.

Если в интересующем нас контексте рассмотреть соотношение понятий «социализация» и «воспитание», то «воспитание» личности с помощью различных СМИ будет означать процесс целенаправленного воздействия на человека со стороны масс-медиа с целью передачи, привития ему определенной системы представлений, понятий, норм и т. д. Здесь подчеркивается целенаправленность, планомерность процесса воздействия, которой современные психологи обеспокоены больше всего. Это обусловлено, прежде всего, тем, что современное телевидение и то информационное пространство, которое им создается, сильно отличается от того, каким оно было, например, в Советском Союзе. Прежде всего, это касается норм, ценностей, стереотипов общения и взаимодействия представителей различных групп населения. В целом можно говорить о том, что в широком смысле слова «воспитывающая» роль СМИ предполагает прививание человеку всей системы общественных связей с целью усвоения им социального опыта, который не всегда бывает полезным для человека. Субъектом воспитательного процесса при этом может выступать и всё общество, и в этом случае можно говорить о манипулятивном характере воздействия СМИ.

Важным моментом, требующим внимания, является также и то, что человек не просто усваивает социальный опыт, предлагаемый СМИ, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации. Этот момент преобразования социального опыта фиксирует не просто пассивное его принятие, а предполагает активность индивида. Здесь можно вспомнить известный в социальной психологии подход, который возник в недрах бихевиористской психологии и разрабатывался в основном в 60-е гг. социальным психологом Альбертом Бандурой и его коллегами. В основе выстроенной ими теории социального научения лежал следующий постулат: «Мы усваиваем модели поведения, глядя, как окружающие ведут себя определенным

образом, а затем имитируем их действия». Роль СМИ приобретает здесь значимость, когда примеры, демонстрируемые в них, становятся источником научения [2].

Чтобы социальное научение имело место, внимание человека должно быть сначала привлечено каким-то примером в СМИ. Далее человек должен запомнить модель поведения и начать о ней думать («когнитивное проигрывание»). Наконец, он должен обладать когнитивными способностями, моторными навыками и мотивацией, необходимыми для совершения определенных действий. Мотивация опирается на внутреннее или внешнее подкрепление (вознаграждение) того или иного рода, подталкивающее человека к совершению этих действий. Например, невыдержанное поведение подростка может быть подкреплено, если оно производит впечатление на других людей, а также если оно доставляет удовольствие этому человеку или приносит ему определенную финансовую выгоду.

Теория социального научения первоначально разрабатывалась в контексте исследований влияния на поведение, демонстрируемых в СМИ примеров проявления насилия. Хотя, если рассматривать эту теорию в контексте развития личности, можно изучать и массу других примеров предосудительных действий.

Исследования показали, что люди, совершающие предосудительные действия, часто используют особые когнитивные техники, позволяющие им оправдаться в собственных глазах. Другими словами, воздействие, сдерживающее определенные действия, блокируется разрешающим воздействием, даже если выполнение этих действий противоречит моральным нормам индивида. Исследователи выделяют восемь таких приемов, или техник: моральное оправдание, сравнение в свою пользу, эвфемистическое переименование, переложение ответственности, диффузия ответственности, искаженное восприятие последствий, дегуманизация и приписывание вины другим людям или обстоятельствам [2]. Рассмотрим некоторые из них.

Три первых приема – моральное оправдание, сравнение в свою пользу и эвфемистическое переименование – это самые действенные средства когнитивной и моральной перестройки, с их помощью индивид может изменить или реструктурировать свое отношение к асоциальному поведению. Вследствие этого предосудительные действия могут восприниматься не только как приемлемые, но даже как желательные. Примером такой реструктуризации может служить студент, воспитывавшийся в очень строгих правилах, который решает нарушить сухой «закон» и выпить пива со своими

друзьями. Происходит процесс когнитивной и моральной реструктуризации, вследствие которого употребление спиртных напитков воспринимается как желательное поведение.

Моральное оправдание имеет место тогда, когда человек верит, что его действия, которые в других обстоятельствах квалифицировались бы как преступные, служат благородным целям, оправдывающим их. В этом случае сдерживающее воздействие снимается или ослабляется. Пример морального оправдания – когда во время военных действий насилие оправдывается «высшим благом» – защитой демократии. Более обыденный пример – мать шлепает своего непослушного ребенка.

Сравнение в свою пользу – это сопоставление собственных предосудительных действий с более серьезными проступками других людей. Например, студентка-первокурсница, которая смотрит телевизор во время подготовки к экзамену, может оправдывать свои действия, сравнивая себя с другими однокурсниками-двоечниками, которые вообще никогда не готовятся к занятиям и не успевают по всем дисциплинам.

В процессе эвфемистического переименования предосудительное поведение обычно не только маскируется, а даже становится похвальным или, по крайней мере, допустимым. Например, школьница, которая смотрит телевизор во время выполнения домашних заданий, может эвфемистически называть просмотр телепередач не развлекательным, а образовательным мероприятием. Она убеждает себя, что телевидение помогает ей быть в курсе последних событий, поэтому смотреть телевизор не менее важно, чем готовиться к занятиям. Студент из пуританской семьи, который в институте начинает курить, предпочитает думать, что это делает его более мужественным, вместо того, чтобы признать себе, что курение – это вредная для здоровья привычка [2].

Рассмотрение упомянутых выше техник приобретает особое значение, если причиной реструктуризации представлений человека становятся СМИ. Например, различные сериалы, которые так любит современная молодежь, не всегда содержат социально желательные примеры поведения. И хотя некоторые из них, в конечном счете, сводятся к «правильной морали», например, «быть бандитом – плохо», примерно такое же количество имеет обратный смысл.

СМИ, особенно телевидение, – это крайне важные источники национальной и культурной социализации. Восприятие детьми реалий культуры, в которой они живут, частично формируется под влиянием СМИ. Особенно значимой становится социализирующая роль телевидения в тех случаях, когда ребенок жи-

вет в обществе, отличающемся от того, в котором он родился. При сравнении американских детей и проживавших в США детей из других стран выявлено, что иностранные дети находят телепередачи более интересными, проводят больше времени за их просмотром, чаще идентифицируют себя с телевизионными персонажами и используют телевидение в образовательных целях, чем американские дети. Они с большим доверием относятся к социальной реальности, изображаемой на телеэкране. То, что создаваемый телевидением мир кажется им более реальным, хорошо согласуется с тем фактом, что они меньше непосредственно соприкасались с культурой и делали свои выводы на основании ее изображения. Взрослые иммигранты также часто обращаются к телевидению, чтобы пополнить свои знания о США, как до, так и после своего прибытия в эту страну [8].

Несмотря на то, что в основном сказанное выше касалось примеров, демонстрируемых на телевидении, немаловажное значение в становлении личности и формировании социальных представлений имеет и Интернет. Ведь одной из важных составляющих процесса социализации является общение. Общение, которое у многих современных молодых людей протекает в основном в сети Интернет, также рассматривается в контексте социализации со стороны его влияния на формирование и развитие личности. В этой связи общение имеет не совсем традиционный, а иногда даже слегка «деформированный» характер.

Особенности Интернета как среды коммуникации позволяют пользователю не только принадлежать к тому или иному сетевому сообществу, но и дают возможность экспериментировать с собственной идентичностью, создавая виртуальные личности, часто отличающиеся и от реальной идентичности, и от реальной самопрезентации пользователей [1].

Исследования данной феноменологии в основном центрированы вокруг проблемы мотивации подобных «игр с идентичностью» и сегодня достаточно многочисленны. В них, прежде всего, отмечается, что само создание виртуальной личности обеспечивается возможностью «убежать из собственного тела» – как от внешнего облика, так и от индикаторов статуса во внешнем облике, а, следовательно, от ряда оснований социальной категоризации: пола, возраста, социально-экономического статуса, этнической принадлежности и т. п. Соответственно считается, что именно возможность максимального самовыражения вплоть до неузнаваемого самозменения является одной из распространенных мотиваций виртуальной коммуникации у наиболее активных ее участников.

Выделяют две группы причин создания виртуальных личностей: *собственно мотивационные* (удовлетворение уже имеющихся желаний) и *поисковые* (желание испытать новый опыт, как некоторая самостоятельная ценность). В первом случае создание виртуальной личности выступает как компенсация недостатков реальной социализации. Во втором случае виртуальная личность создается для того, чтобы расширить уже имеющиеся возможности реальной социализации.

Однако создание виртуальной личности не всегда детерминировано некими определенными мотивами, так же, как и поведение человека не всегда детерминировано его прошлым опытом. Многие исследователи виртуальной коммуникации отмечают, что основной причиной создания пользователями виртуальных личностей может быть получение некоего нового опыта как самоценное стремление [1]. Создание виртуальной личности может отражать стремление человека к самовыражению в различных, в том числе и социально нежелательных формах.

Таким образом, если общение – это важная часть социализации, а люди, общающиеся в сети, «не те, кем кажутся», то тогда возникает резонный вопрос: «Кто же участвует в процессе социализации этих людей?». Ответа на этот вопрос, возможно, не существует и именно в этом весь «трагизм» ситуации, т. к., принимая систему взглядов не известных по сути виртуальных личностей, многие становятся объектами манипуляции.

В этой связи нельзя не упомянуть часто встречаемую в психологии массовых коммуникаций теорию культивирования. Этот подход исследует то, как экстенсивное, многократное воздействие СМИ на протяжении продолжительного времени постепенно меняет наше представление о мире и социальной реальности. Первоначально он был разработан Джорджем Гербнером и его коллегами в рамках проекта исследования культурных признаков.

Одним из основных положений теории культивирования является унификация, направление различных взглядов людей на социальную реальность в единое русло. Унификация осуществляется посредством процесса конструирования, когда зрители узнают «факты» о реальном мире, наблюдая мир, созданный на телеэкране. Затем на основании этой сохраненной информации мы формируем свои представления о реальном мире. Когда этот сконструированный мир и реальный мир хорошо согласуются друг с другом, имеет место явление резонанса и эффект культивирования становится более выраженным.

Если говорить о методологии, то в исследованиях культивирования обычно сравнивают между

собой заядлых и не заядлых зрителей, используя корреляционные методы. Как правило, исследователи обнаруживают, что мир в представлении заядлых зрителей больше напоминает мир, преподносимый телевидением. Например, люди, которые часто смотрят телепередачи с элементами насилия, считают, что мир более жесток, чем это имеет место на самом деле.

Среди тех, кто смотрит телевизор редко, отмечается разнообразие мнений, что позволяет говорить о том, что просмотр большого количества телепередач способствует усреднению взглядов. Это доказывают исследования, показывающие, что люди, которые смотрят много телепередач, реже стоят на крайне либеральных или крайне консервативных позициях, тогда как политические взгляды не заядлых зрителей охватывают весь идеологический спектр, т. е. унификация возвращает людей, отклоняющихся в ту или иную сторону, в некое среднее положение. Такие данные могут напугать не только психологов, социологов, философов и различных аналитиков, но и, в принципе, всех людей, которых волнует будущее нашего общества, т. к. итогом всего вышесказанного относительно постоянного воздействия СМИ является получение некой «средней личности», являющейся отличным объектом для манипуляции.

Социальная реальность, культивируемая посредством унификации, принимает самые разные формы, в частности, влияет на представления о гендерных ролях, политические установки, отношение к науке и ученым, взгляды и привычки, касающиеся здоровья, выбор жизненного пути подростками, а также взгляды пожилых людей и представителей меньшинств.

Гипотеза культивации предполагает, что телевидение стало основным источником общей информации и общего понимания во всем мире. В современном обществе телевидение превратилось в многофункциональное средство массовой информации. Как пишут Н. Синьорелли и М. Морган, «телевидение стало наиболее обычной и постоянной обучающей средой в нашей стране (а также становится таковой во всем мире). Оно одновременно отражает и направляет общество и, прежде всего, служит нам повествователем, являясь оптовым поставщиком образов, которые формируют основные направления нашей психологии. Телевизионный мир показывает и рассказывает нам о жизни – о людях, городах и странах, судьбах, борьбе и власти, а также показывает добро и зло, печаль и счастье, силу и бессилие и объясняет нам, кто или что добивается успеха, а кто терпит поражение».

По словам М. Моргана и Н. Синьорелли, культивационный анализ как нельзя лучше подходит

для понимания постепенных долгосрочных сдвигов и трансформаций в процессе социализации поколений, а не только краткосрочных резких изменений во взглядах или поведении индивидов.

Как отмечают Дж. Гербнер и его коллеги, теория культивации основана на результатах исследований, обнаруживающих устойчивое и постоянное влияние доминирующих телевизионных идеологий на разнообразнейшие концептуальные тенденции зрителей. Другие авторы настаивают на том, что в основе культивационных эффектов лежат психологические процессы, что в процессе культивации задействованы такие категории, как обучение и конструирование. При просмотре телепередач происходит обучение зрителя посредством восприятия и запоминания их содержания. Зритель конструирует мировоззрение на основе той информации, которая подается телевидением.

Согласно социально-когнитивной теории, разработанной Альбертом Бандурой, поступки и поведение индивида определяются внутренними факторами (уровнем интеллекта и биологическими факторами), и внешними (такими, как воздействие внешней среды). Три компонента – поведение, внутренние факторы и внешние факторы – взаимодействуют с переменной интенсивностью и на различных уровнях. Воздействие средств массовой информации также зависит от наличия и взаимодействия этих трех видов факторов [2].

В современных исследованиях, протекающих в русле теории культивирования, специалисты продолжают отвечать на критику и собирать доказательства, подтверждающие истинность гипотезы культивации. Некоторые исследователи пытаются определить особенности «глобального» восприятия социальной реальности под воздействием телевидения. Но проблема, непременно возникающая в таких исследованиях, заключается в том, что подобные попытки не обращены к решению конкретных эмпирических проблем, таких, например, как разработка простых количественных культурных индикаторов, которые могли бы применяться независимо от типа культурной среды.

Большой интерес вызывают исследования эффекта культивации, проводимые в странах, импортирующих большие объемы телевизионной продукции из США. Результаты исследований различны, но большинство из них свидетельствует о корреляции между потреблением телевизионной информации и социальной идентичностью. Большинство исследований обнаружило факт культивации установок по отношению к насилию, ценностям, социальным стереотипам и другим явлениям, соотносящимся с искаженными образами реальности, представленными телевидением, причем, что самое неприятное,

речь идет о «чужеродной» продукции. В фокус исследований, занимающихся культивационным анализом, среди прочих попали такие страны, как Швеция, Аргентина и Япония. В Австралии было обнаружено, что студенты, отдающие предпочтение американским телепрограммам, более склонны считать Австралию неблагополучной, опасной страной. Исследования, проведенные в Корее, показали, что корейки, которые регулярно и долго смотрят американские телепередачи, более либеральны во взглядах на брак, стиль одежды и музыку [2].

Нельзя обойти вниманием и культивационное воздействие телевидения на отношение к семейным ценностям. В процессе одного любопытного исследования выяснилось, что телевизионный образ американской семьи в 1990-х гг. не соответствовал действительности. Была завышена доля неполных семей (мать или отец-одиночка), неполные семьи на телевидении были представлены в основном одинокими мужчинами, а воспитывать детей в фильмах помогали няни и гувернантки, что не отвечало действительности. В результате было отмечено, что постоянные телезрители склонны идеализировать образ одиноких родителей, и более терпимо относятся к неполным семьям и материнству вне брака.

В ходе нескольких недавних исследований изучались когнитивные процессы, задействованные в эффекте культивации. М. Шапиро и А. Лонг выдвинули гипотезу о том, что культивация неадекватных мнений и взглядов объясняется восприятием телезрителями вымышленных образов как объективно реальных [5].

Ситуация усугубляется в том случае, если такие вымышленные образы становятся основой для формирования собственной идентичности. В данном случае речь идет еще об одной сфере социализации – развитии самосознания личности, т. е. становления в человеке образа его Я.

В многочисленных экспериментальных исследованиях, в том числе лонгитюдных, установлено, что образ Я не возникает у человека сразу, а складывается на протяжении его жизни под воздействием многочисленных социальных влияний, в число которых входит и опыт общения со СМИ. С точки зрения социальной психологии здесь особенно интересно выяснить, каким образом процесс общения со СМИ задаёт включение человека в различные социальные группы, т. е. участвует в формировании социальной идентичности. Ответы на этот вопрос носят противоречивый характер, в то же время нельзя отрицать тот факт, что СМИ влияют на все компоненты образа «Я»: познавательный (знание себя), эмоциональный (оценка себя), поведенческий (отношение к себе).

При этом самый главный факт, который подчёркивается при изучении самосознания, состоит в том, что оно не может быть представлено как простой перечень характеристик, это понимание личностью себя в качестве некоторой целостности, в определении собственной идентичности. Только внутри этой целостности можно говорить о наличии каких-то её структурных элементов. Чаще всего, СМИ не только препятствуют формированию такой целостности, но и могут разрушить уже сложившуюся за счет неоднородности и противоречивости транслируемой информации, что впоследствии может привести не только к изменению микросреды, но и к разрушению системы социальных отношений.

Таким образом, резюмируя все вышеизложенное, можно с уверенностью сказать, что СМИ играют значительную роль в становлении личности и формировании системы социальных представлений. Человек рождается с набором генетически обусловленных рефлексов, таких, как моргание, хватание и сосание. Как только он приходит в этот мир, он перестает быть существом биологическим и становится существом социальным, начинает осваивать ранее не запрограммированные модели поведения. В раннем детстве это модели, связанные с удовлетворением различных потребностей (в еде – стремление держать ложку, безопасности – следить за тем, чтобы мама была рядом и т. д.). В более поздние периоды, когда ребенок стремится к самостоятельности, он начинает осваивать все более сложные паттерны поведения и взаимодействия, постепенно выстраивающиеся в целостную систему отношений личности с окружающей средой. В этом процессе, конечно, огромную роль играют родители и другие представители референтных групп, но на современном этапе развития общества нельзя не учитывать всеобъемлющей роли такого «института современной социализации», как масс-медиа. И глядя на то, какую продукцию СМИ потребляют современные дети, стоит задуматься о том, какие личности, с какой системой представлений, из них вырастут.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 300 с.
2. Брайант Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. – 432 с.
3. Грачев Г.В., Мельник И.К. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. – М.: Алгоритм, 2002. – 288 с.

4. Зелинский С.А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. – СПб.: Издательско-Торговый Дом «СКИФИЯ», 2008. – 407 с.
5. Мельник Г.С. Mass-Media: Психологические процессы и эффекты. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1996. – 160 с.
6. Новиков К.Ю. Психология массовой коммуникации: Механизмы, Практика, Ошибки. – М.: Высшая школа, 2007. – 123 с.
7. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. – М.: Ваклер, 2007. – 200 с.
8. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 448 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЙ И ДИНАМИКА САМООЦЕНОК СУБЪЕКТОВ-УЧАСТНИКОВ ПРАКТИЧЕСКИХ СЕМИНАРОВ ПО ХОЛОТРОПНОМУ ДЫХАНИЮ

Афанасенко И.В.

В статье изложены результаты исследования особенностей проявления переживаний в сессиях холотропного дыхания у субъектов с разными тенденциями духовного кризиса, а также исследованию динамики самооценок жизненных конструктов в результате применения метода холотропного дыхания.

Ключевые слова: трансперсональная психология, холотропное дыхание, базовая перинатальная матрица, динамика самооценок, трансперсональное переживание, духовный кризис, тенденция духовного кризиса.

В настоящее время в практической психологии активно развивается метод холотропного дыхания, который разработали в 70-е гг. прошлого века ведущие практики трансперсональной психологии С. Гроф и К. Гроф. Холотропное дыхание было открыто С. Грофом в процессе психоделической терапии и стало альтернативным способом вхождения субъекта в измененное (холотропное) сознание. Термин «холотропный» в переводе буквально означает «ведущий к целостности», и применен автором для обозначения типа дыхания, приводящего к измененным состояниям сознания (ИСС) [3]. Согласно Д.Л. Спиваку, подобного рода ИСС относятся к группе психотехнически обусловленных, т. е. они сопровождают процесс психической регуляции или саморегуляции в современной психотерапии и практической психологии [5]. Метод холотропного дыхания представляет собой метод глубинного самоисследования, обладающий большим психотерапевтическим потенциалом и эффективностью в решении различных психологических и психосоматических проблем [6].

С. Гроф разработал подробную и удобную для психотерапевтической работы картографию внутреннего пространства психики [3]. Данная картография включает 4 уровня бессознательного психики, выступающие критериями для классификации переживаний, проявляющиеся на каждом из них:

- 1) сенсорный уровень;
- 2) биографический уровень (индивидуальное бессознательное);
- 3) перинатальный уровень;
- 4) трансперсональный уровень.

Сенсорный уровень представляет собой наиболее поверхностный слой психики, проявляющийся в абстрактных и экзистенциальных переживаниях, кото-

рые являются результатом химической стимуляции сенсорных органов. Этот уровень не раскрывает бессознательного субъекта, переживания отвлечены и лишены какого-либо персонального символического смысла.

Биографический уровень включает в себя все значимые для человека переживания с момента его рождения по настоящий момент. Термин «перинатальный» применяется для описания биологических процессов, происходящих незадолго до рождения, во время рождения и сразу после него.

В своих исследованиях С. Гроф выявил глубокую параллель между паттернами переживаний перинатального уровня и клиническими стадиями прохождения родов, и эти системы назвал базовыми перинатальными матрицами (БПМ). БПМ являются гипотетическими динамическими управляющими системами, функционирующими на перинатальном уровне бессознательного. Матрицы несут свое собственное эмоциональное и психологическое содержание, они действуют еще и как принципы организации материала на других уровнях бессознательного.

Каждая БПМ тесно связана с одним из четырех последовательных периодов биологического рождения: БПМ I «амниотическая вселенная» соответствует периоду внутриутробного развития ребенка, БПМ II «космическая поглощенность и отсутствие выхода» соответствует началу родовой деятельности, до раскрытия шейки матки, БПМ III «борьба смерти и возрождения» соответствует периоду прохождения ребенка через родовые пути, БПМ IV «смерть и возрождение» соответствует моменту рождения ребенка, появлению его на свет. На каждой из этих стадий ребенок испытывает переживания, характеризующиеся специфическими

эмоциями и физическими ощущениями, и каждая стадия ассоциируется со специфическими символическими образами. Они представляют собой строго индивидуальные психодуховные программы, которые управляют тем, как человек переживает свою жизнь. В сессиях холотропного дыхания у субъектов могут актуализироваться подобного рода переживания, которым будет сопутствовать глубокий психологический регресс и соответствующие психосоматические проявления. Учитывая психологическую и соматическую значимость внутриутробного существования, С. Гроф выделяет «хорошую» и «плохую» матку. «Хорошая матка» – это условия развития беременности, при которых плоду не причиняется никаких страданий и неудобств, развитие проходит гармонично, он чувствует себя защищенным и единым с матерью, условия развития плода близки к оптимальным. Эмоциональные переживания связаны с покоем, умиротворенностью, безмятежностью, радостью и блаженством.

«Плохая матка» – это условия развития беременности, включающие нарушения во внутриматочной жизни, вредное воздействие на плод: негативное эмоциональное состояние матери, токсикоз беременности, болезни матери, ее интоксикации (курение, алкоголь, наркотики), физическое соревнование с близнецом, дискомфорт, испытываемый крупным плодом, угроза выкидыша, нежелание ребенка и прочее.

Трансперсональное переживание в холотропной сессии – это ощущение индивидуума, что его сознание расширяется за обычные границы пространства и времени, при этом возможны идентификация, переживание другой индивидуальности, потеря собственной идентичности или понимание ее в другом аспекте, времени, пространстве.

На трансперсональном уровне принято рассматривать следующие области опыта:

- 1) расширение или распространение сознания в рамках быденных понятий времени и пространства;
- 2) расширение или распространение сознания за пределы быденного представления о пространстве и времени.

Под духовным кризисом мы понимаем особый этап в развитии личности, когда инициируется процесс объединения внутренних подсистем материального, социального и духовного «Я» в единое целостное пространство, наступает время переоценки всех ценностей, и в этом процессе личность начинает переосмысливать свое место в жизни и основные экзистенции [4]. Под тенденцией духовного кризиса мы понимаем стремление, склонность, направление развития, свойственное духовному кризису [2].

Целью исследования явилось изучение особенностей ведущих переживаний, проявляющихся в сессиях холотропного дыхания у субъектов с разными тенденциями духовного кризиса, а также групповая динамика самооценок жизненных конструктов.

Исследование осуществлялось на базе практических семинаров по холотропному дыханию, проводимыми сертифицированными практиками Холотропного Дыхания™ Владимиром и Александрой Емельяненко в Ростове-на-Дону. На основе полученных материалов под нашим руководством в 2012 г. студенткой факультета психологии Южного федерального университета О.С. Сизякиной (бакалавриат) была написана и защищена на «отлично» дипломная работа на тему: «Особенности переживаний, проявляющихся в сессиях холотропного дыхания у субъектов с разными тенденциями духовного кризиса».

Частично результаты исследования были представлены нами на проходившей в марте 2012 г. в г. Ростове-на-Дону региональной научно-практической конференции молодых ученых «Психоонкология и другие вопросы психосоматической медицины» в докладе на тему: «Специфика психосоматических переживаний в сессиях холотропного дыхания в связи с положительной динамикой оценивания жизненных конструктов» [1].

Предметом исследования выступили проявляющиеся в сессиях холотропного дыхания переживания субъектов, имеющих разные тенденции духовного кризиса и групповые самооценки жизненных конструктов.

Эмпирическим объектом исследования явились 49 субъектов различного возраста – участников сессий холотропного дыхания; из них 32 женщины и 17 мужчин, преимущественно русской национальности, имеющих высшее образование.

Методы исследования: шкалы самооценки выраженности жизненных конструктов; методика «Духовный кризис» (Л.В. Восковская (Шутова), А.В. Ляшук, 2005) [2]; авторская анкета, составленная на основе картографии сознания С. Грофа, включающая перечень переживаний, наиболее часто проявляющихся в сессиях холотропного дыхания.

При обработке эмпирических результатов исследования использовалась программа Statistica 6.0 с применением методов математической статистики: критерий t-Стьюдента для проверки значимости различий между показателями самооценок жизненных конструктов; критерий χ^2 -Фридмана для выявления ранговой иерархии показателей степени выраженности переживаний, проявляющихся в сессиях холотропного дыхания; критерий Т-Вилкоксона с выявления достоверности различий в степени доминирующих переживаний в группах с разными тенденциями духовного кризиса.

Гипотезы исследования:

- 1) возможно, будет выявлена положительная динамика самооценок жизненных конструктов в результате участия субъектов в сессиях холотропного дыхания;
- 2) у субъектов с разными тенденциями духовного кризиса содержание ведущих переживаний в сессиях холотропного дыхания, возможно, будет различаться.

Процедура исследования включала в себя три этапа: на первом этапе проводился сбор эмпирического материала; на втором этапе с помощью методов математической статистики исследовались особенности переживаний и общегрупповая динамика самооценок жизненных конструктов в целом по группе; на третьем этапе с помощью методов математической статистики были выделены группы субъектов с различными тенденциями духовного кризиса и исследовались особенности переживаний в каждой из выделенных групп.

Результаты исследования

С целью выявления доминирующих переживаний в группе были применены критерий χ^2 -Фридмана и Т-критерий Вилкоксона. В результате обработки полученных данных были установлены доминирующие переживания субъектов в целой группе: переживание абстрактных или экстатических переживаний, связанных с органами чувств (сенсорный уровень); переживание каких-либо важных воспоминаний, эмоциональных проблем, неразрешимых конфликтов, вытесненных воспоминаний, травм из различных периодов жизни от момента рождения до настоящего времени (биографический уровень); переживание живого воплощения, конкретизации фантазий, мечтаний, грез, сложной смеси фантазии и реальности (биографический уровень); переживание космического единства: амниотическая вселенная, переживание мира, безмятежности, покоя, океанического экстаза (перинатальный уровень: БПМ I, «хорошая матка»); переживания природных сцен, в которых красота сочетается с безопасностью и избытком (перинатальный уровень: БПМ I, «хорошая матка»); переживания, связанные с убедительным ощущением, что «нет выхода», уязвимости, ощущением надвигающейся смертельной опасности, хотя источник опасности определить невозможно (перинатальный уровень: БПМ II); переживания воздействия могучих потоков энергии, усиливающихся до взрывоподобного извержения (трансперсональный уровень); переживания мощнейшего потока энергии, поднимающегося по телу снизу вверх с последующей активизацией всех чакр (трансперсональный уровень).

Были выявлены статистически значимые различия в самооценках жизненных конструктов до и после

сессии холотропного дыхания. По окончании сессий холотропного дыхания респондентами значимо выше ($p < 0,01$) оценивались удовлетворенность семейными отношениями (наименее выраженный жизненный конструкт из всех оцениваемых), счастье, доверие к окружающим, умение радоваться жизни (рис. 1).

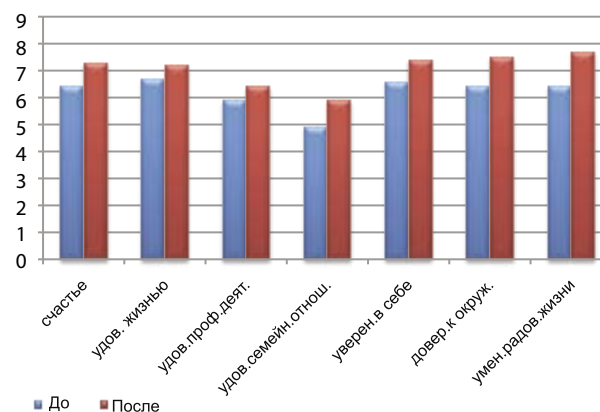


Рис.1. Показатели значимых различий в оценках субъектами жизненных категорий до и после сессии холотропного дыхания (при $p \leq 0,01$)

Таким образом, полученные данные могут свидетельствовать о положительном психологическом эффекте применения субъектами метода холотропного дыхания и подтверждают первую гипотезу исследования.

В результате анализа общегрупповых эмпирических данных с помощью критерия χ^2 -Фридмана и Т-критерия Вилкоксона были выделены ведущие уровни переживаний, наиболее интенсивно и часто проявляющихся в сессиях холотропного дыхания. К ним относятся переживания сенсорного барьера; биографического уровня, перинатальные переживания в символической форме (БПМ I «плохая матка» и БПМ II) и трансперсональные переживания космической тематики.

На третьем этапе исследования анализировались особенности переживаний субъектов с разными тенденциями духовного кризиса.

На основе полученных с помощью методики «Духовный кризис» результатов были выделены три группы субъектов: с регрессивной (16 человек), стагнационной (21 человек) и пиковой тенденциями духовного кризиса (9 человек) (рис. 2). Эмпирические данные исследования оставшихся 3-х человек с тенденциями духовного кризиса, не относящимися к трем выделенным группам, не анализировались в связи с малочисленностью.

Регрессивная тенденция характеризуется снижением проявлений духовного кризиса, что указывает на духовный рост субъекта; человек по-новому

смотрит на жизнь, у него появилась осознанная цель и смысл жизни; человек перестает быть «таким, как все».

Стагнационная тенденция, в зависимости от уровня выраженности показателей, может свидетельствовать о глубоком духовном кризисе, который связан с потерей смысла жизни, депрессией и чувством вины; на пограничное состояние, при котором человек видит бессмысленность жизни, но стремится избавиться от этого чувства, «убегая» в работу и повседневные заботы; указывать на человека, довольного жизнью, не стремящегося к вершинам духовного развития; духовного кризиса нет.

Тенденции духовного кризиса

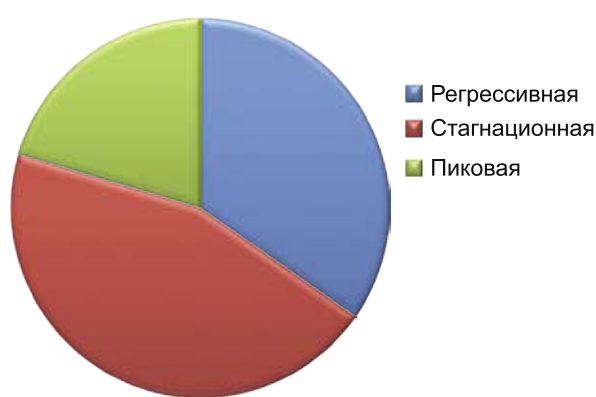


Рис. 2. Круговая диаграмма соотношения преобладающих тенденций духовного кризиса

Пиковая тенденция духовного кризиса может указывать на человека, переживающего эмоциональный шок или же испытывающего разочарование от жизни.

В результате математической обработки полученных данных было установлено, что у респондентов присутствуют переживания всех выделенных С. Грофом уровней бессознательного психики, есть группа сходных ведущих переживаний, но выявлены и специфические особенности в содержании переживаний у субъектов с разными тенденциями духовного кризиса.

Общими для субъектов с регрессивной и стагнационной тенденциями духовного кризиса явились перинатальные переживания БПМ II, связанные с переживанием чувств безвыходности, уязвимости, смертельной опасности; чувства мучительного одиночества, беспомощности, безнадежности, неполноценности и отчаяния; а также трансперсональные переживания мощнейшего потока энергии, поднимающегося по телу снизу вверх.

Для субъектов со стагнационной и пиковой тенденциями духовного кризиса общими явились

переживания смеси фантазий, мечтаний, грез и реальности; воздействия могучих потоков энергии, усиливающихся до взрывоподобного состояния.

Для субъектов с регрессивной и пиковой тенденциями духовного кризиса общими явились переживания перинатального уровня БПМ I «хорошей матки»; переживания трансперсонального уровня, связанные с отождествлением себя с древними доисторическими животными, утратой границ Эго и сплыванием с другой личностью при сохранении осознания собственной идентичности.

Специфичными переживаний в сессиях холотропного дыхания для субъектов с регрессивной тенденцией духовного кризиса явились: повторные переживания интенсивных эмоциональных событий (приятных или неприятных) биографического уровня; переживания, символически отнесенные к БПМ III; переживания трансперсонального уровня, связанные с переживанием опыта предков, родового опыта, наблюдения за какой-либо культурой и возможным отождествлением с ее представителем. Для субъектов с пиковой тенденцией духовного кризиса специфичными явились переживания также БПМ III более интенсивного характера, трансперсональные переживания расширения сознания: ясновидения, яснослышания, «путешествия во времени»; переживания полного отождествления с другим лицом; переживания слияния сознания со всем творением, планетами, вселенной.

Таким образом, субъекты со стагнационной тенденцией духовного кризиса в ходе сессий холотропного дыхания испытывали переживания потери смысла жизни, тупика, безвыходности, ухода в фантазии и грезы от реальной жизненной ситуации, что отражает в целом характерные для данного кризисного периода состояния.

Субъекты с регрессивной тенденцией духовного кризиса наряду с переживаниями безвыходности и уязвимости испытывали ресурсные состояния перинатального и трансперсонального уровней, что может свидетельствовать о качественно новом изменении в их мировоззрении, по сравнению с первой рассмотренной группой.

Субъекты с пиковой тенденцией духовного кризиса характеризуются наиболее разнообразными переживаниями трансперсонального уровня, связанными с расширением сознания, что может быть спровоцировано их «накалом» эмоций к моменту участия в семинаре. Переживание расширенных состояний сознания может способствовать духовному развитию личности, особенно ярко проявляясь в критические моменты жизни.

Следовательно, вторая гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

Выводы. В результате исследования переживаний, проявляющихся в сессиях холотропного

дыхания у субъектов с разными тенденциями духовного кризиса, и динамики самооценок жизненных конструктов, были получены следующие результаты. Статистически значимо повысились следующие самооценки жизненных конструктов до и после сессии холотропного дыхания: удовлетворенность семейными отношениями (наименее выраженный жизненный конструкт из всех оцениваемых), счастье, доверие к окружающим, умение радоваться жизни.

Были выделены ведущие уровни переживаний, наиболее интенсивно и часто проявляющихся в сессиях холотропного дыхания у всех респондентов, а именно: переживания сенсорного барьера, биографического уровня, перинатальные переживания в символической форме (БПМ I «плохая матка» и БПМ II) и трансперсональные переживания космической тематики.

Исследование ведущих тенденций духовного кризиса у респондентов показало, что в исследуемой выборке доминируют регрессивная, стагнационная и пиковая тенденции духовного кризиса. Субъекты со стагнационной тенденцией духовного кризиса в ходе сессий холотропного дыхания испытывали переживания утраты смысла жизни, тупика, безвыходности, стремление уйти в фантазии и грезы от реальной жизненной ситуации. Субъекты с регрессивной тенденцией духовного кризиса наряду с переживаниями безвыходности и уязвимости испытывали ресурсные состояния перинатального и трансперсонального уровней, что может свидетельствовать о качественно новом изменении в их мировоззрении по сравнению с первой рассмотренной группой. Субъекты с пиковой тенденцией духовного кризиса испытывали наиболее разнообразные переживания трансперсонального уровня, связанными с расширением сознания, что, возможно, могло быть спровоцировано их «накалом» эмоций к моменту участия в семинаре. Переживание расширенных состояний сознания, актуализирующихся с помощью холотропного дыхания, может способствовать духовному развитию личности, особенно ярко проявляясь в критические моменты жизни.

Таким образом, проведенное исследование выявило изменения в сфере саморегуляции личности, связанной с самопознанием и эмоционально-ценностным самоотношением, а также широкий спектр спонтанно проявляющихся психических явлений, возникающих в результате применения метода холотропного дыхания. Полученные результаты могут служить отправной точкой для дальнейшего изучения особенностей и терапевтического потенциала этого уникального метода трансперсональной психологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасенко И.В., Емельяненко В.А., Емельяненко А.В. Специфика психосоматических переживаний в сессиях холотропного дыхания в связи с положительной динамикой оценивания жизненных конструктов // Материалы региональной научно-практической конференции молодых ученых (Ростов-на-Дону, 30 марта 2012 г.). – М.: Вузовская книга, 2012. – С. 10–12.
2. Восковская (Шутова) Л.В., Ляшук А.В. Духовный кризис: проблемы определения и диагностики // Психологическая диагностика. – 2005. – № 1. – С. 51–71.
3. Гроф С. Холотропное сознание / пер. с англ. О. Цветковой. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1996. – 248 с.
4. Козлов В.В. Социальная работа с кризисной личностью. – Ярославль, 1999. – 303 с.
5. Спивак Л.И., Спивак Д.Л. Измененные состояния сознания: типология, семиотика, психофизиология // Сознание и физическая реальность. – 1996. – № 4. – С. 48–55.
6. Емельяненко В., Емельяненко А. Психотерапевтические аспекты применения холотропного дыхания // Студия холотропного дыхания. – URL: <http://holotropka.ru/node/352>.

**Правдина Л.Р.,
Васильева О.С.**

В статье рассмотрены дисциплины, направленные на формирование у студентов компетенций в сфере безопасности: психология безопасности, безопасность жизнедеятельности, психология здоровья. Авторы статьи отмечают целесообразность психологизации подходов к образованию в сфере безопасности и показывают возможности психологии здоровья для формирования адаптационных ресурсов личности.

Ключевые слова: безопасность, безопасность жизнедеятельности, психология безопасности, психология здоровья, приемлемый риск, обучение, ресурсы здоровья, адаптационные ресурсы.

Проблема безопасности как частный случай проблемы здоровья человека в современном мире чрезвычайно актуальна, а в периоды социальных изменений и кризисов она становится доминирующей. Складывающаяся сегодня новая парадигма образования ориентирована на успешную социализацию подрастающего поколения; ведущей тенденцией модернизации образования является переход от знаниевой к личностной парадигме учебной деятельности [9]. Такая направленность образования ставит задачи формирования у учащихся новой системы универсальных знаний, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности – в том числе и за свое здоровье и за свою безопасность.

Многие проблемы жизни современной молодежи (социальная дезадаптированность, беспечность, максимализм и склонность к риску, демонстративность, агрессивность, социальная безответственность) определяются отсутствием психологической культуры личности, и, в том числе, культуры ее здоровья, частным случаем которой является культура безопасности. Под воздействием кризиса в обществе происходит деформация сознания и поведения человека. Системные трансформации в обществе формируют особый тип личности – «трансформанта», жизнь которого характеризуется постоянным изменением социального статуса вследствие общей нестабильности жизненных условий, неустойчивости социальных ролей, разлада механизма социальной идентификации. «Трансформант» – это личность, выбитая процессом социальной модернизации из прежней жизненной колеи, не находящая прямого нового

жизненного пути, лишенная вследствие этого постоянных ценностных ориентации и устойчивого мировоззрения, необходимого для выстраивания стратегии жизни, т. е. осуществления на практике безопасности, здоровья и благосостояния [10]. Чем интенсивнее социальные процессы формируют людей-трансформантов, тем острее эти люди нуждаются в развитии специальных компетенций, позволяющих им формировать собственную психологическую устойчивость и адаптивные способности. Способность к обеспечению собственной безопасности, безопасности жизнедеятельности является одним из критериев здоровой личности [1].

Сегодня обучение безопасности в вузе, как правило, организовано в рамках преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Безопасность личности здесь понимается как формирование комплекса правовых и нравственных норм, общественных институтов и организаций, которые позволяют ей развивать и реализовывать социально значимые способности и потребности, не испытывая противодействия государства и общества; как такое состояние человека, которое обеспечивает невозможность причинения ему вреда, как другими, так и им самим благодаря имеющимся знаниям, умениям и навыкам [6].

Обычно в результате освоения программы данной дисциплины студент изучает возникающие в повседневной жизни опасные ситуации природного, техногенного и социального характера, правила поведения в них; основные мероприятия гражданской обороны по защите населения от последствий чрезвычайных ситуаций, способы

оповещения населения об опасности; распространенные инфекционные заболевания и причины их возникновения, меры профилактики, методы и средства оказания первой медицинской помощи; основные положения здорового образа жизни и личной гигиены. Он должен сформировать навыки безопасного поведения в опасных ситуациях, выполнения мероприятий гражданской обороны; быть осведомленным в области организации Единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций (РСЧС), знать современные средства поражения и основные положения Уголовного кодекса Российской Федерации об уголовной ответственности несовершеннолетних.

Однако в последнее время все большую популярность приобретает психологически-ориентированный подход в обучении – обеспечение личной безопасности. Как отмечает Б. Шнайер, безопасность является ощущением, которое основывается не на вероятностях или математических вычислениях, а на психологических реакциях на риски и контрмеры [12]. В психологии вопросы безопасности традиционно принято связывать с психологией труда, поэтому возникшая недавно «Психология безопасности» в некоторых пособиях упоминается как «Психология безопасности труда». Предметом ее исследования являются: психические процессы, порождаемые деятельностью и влияющие на ее безопасность; психические состояния человека, сказывающиеся на безопасности его деятельности; свойства личности, отражающиеся на безопасности деятельности.

Военная, инженерная, авиационная и космическая психологии наглядно демонстрируют, что психологический аспект безопасности в труде профессионалов этих видов деятельности очень актуален. Однако проблемы безопасности характерны не только для тех видов деятельности, где используется техника [5]. Труд следователя, милиционера, водителя, диспетчера, а на сегодняшний день журналиста, политического деятеля, полицейского, спортсмена, инструктора в горных видах туризма, экскурсовода и т. д. зачастую оказывается более опасным, чем труд обычного рабочего. В нем имеют место и элемент высокой опасности, и средства защиты, и необходимость риска, цены ошибки, и многие другие факторы, которые являются объектом изучения психологии безопасности труда.

Не только профессиональные риски привлекают внимание психологов в контексте разговора о безопасности. Сегодня существует круг профессионалов, для которых психологическое воздействие является ключевым элементом их профессиональных технологий (учителя, врачи, специалисты силовых

структур и т. д.). Здесь взаимодействие с другими людьми занимает значительное место и тем самым создаются угрозы для психологического воздействия (реклама, политическая пропаганда, психокоррекционные технологии в психиатрии, телевидение, спорт). Существует целый спектр ситуаций, когда психологическое взаимодействие приводит к нежелательным, угрожающим психологическому здоровью или безопасности результатам [4]. Например, взаимосвязь между психотерапевтом и его пациентом приводит к психологической травме пациента; учитель тормозит развитие ученика и способствует возникновению у него негативных установок и невроза; тренер сворачивает спортсменку. Это происходит не всегда преднамеренно, но всегда является результатом не вполне грамотного использования арсенала влияний, который дает профессия. Эти проблемы также должны рассматриваться в психологии безопасности.

Психологию безопасности целесообразно рассматривать не как раздел психологии труда, а как некоторую отрасль психологической науки, изучающую психологический аспект безопасности в разнообразных видах деятельности, в центре которой стоит человек – субъект деятельности, а не ее орудия [5]. В 1981 г. вышла книга М.А. Котик «Психология безопасности», в которой эта отрасль психологической науки характеризуется как изучающая психологические причины несчастных случаев в процессе труда и других видов деятельности и пути использования психологии для повышения безопасности деятельности. Объектом психологии безопасности являются различные виды предметной деятельности человека, связанные с опасностью. Подход к человеку как субъекту деятельности открывает возможности для выявления общих психологических закономерностей, присущих видам деятельности, связанным с опасностью. Предметом психологии безопасности названы:

1. психические процессы, порождаемые деятельностью и влияющие на ее безопасность;
2. психические состояния человека, сказывающиеся на безопасности его деятельности;
3. свойства личности, отражающиеся на безопасности деятельности [5].

В МГУ на факультете психологии в рамках национального проекта по формированию системы инновационного образования разработана программа новой межкафедральной специализации «Психология безопасности». Ее авторы считают, что одной из приоритетных задач психологии является разработка способов преодоления негативных последствий экстремальных ситуаций на человека и описывают следующие направления подготовки будущих специалистов: формирование навыков

безопасного поведения; психологическая помощь и реабилитация людей, оказавшихся в экстремальных ситуациях; психологическое сопровождение специалистов, чья деятельность протекает в условиях, отличных от нормальных [12].

Ю.В. Щербатых рассматривает «Психологию безопасности» как самостоятельную научную дисциплину, пересекающуюся с «Психологией труда», но имеющую более широкий предмет, т. к. она охватывает вопросы безопасности и вне трудовой деятельности (спорт, быт, информационная безопасность, криминал, обман в межличностных отношениях и пр.) [13]. Она отмечает, что существуют общие, системные вопросы безопасности, которые необходимо исследовать в первую очередь, т. к. они важны для всех сфер деятельности человека. Статистика несчастных случаев на производстве свидетельствует, что главным виновником несчастных случаев является не техника, не технический процесс, не организация труда, а сам работающий человек. По данным иностранных и отечественных источников по вине человека происходит от 60 до 90 % несчастных случаев.

Но не только в профессиональной деятельности или в ожидании возможных экстремальных событий человек должен позаботиться о своей безопасности. Личная жизнь и отношения, здоровье, образ жизни, референтные группы – вот только малая толика тех явлений, которые могут таить в себе опасность. Если отталкиваться в обеспечении безопасности от предмета угрозы, то можно создавать все новые и новые отрасли знаний о том, как уберечься. Гораздо логичнее выделить субъекта безопасности – человека в его индивидуальном развитии и самореализации и сосредоточиться на исследовании его возможностей в противостоянии с различного рода опасностями, на понимании, за счет каких ресурсов можно укрепить жизнестойкость и психологическую устойчивость человека, на изучении методов укрепления адаптационных ресурсов. Именно эти задачи и ставит перед собой психология здоровья.

Сам термин «безопасность» во всех перечисленных дисциплинах является скорее данью традиции, нежели понятием, несущим прагматический смысл. Абсолютной безопасности не существует, а ее определенная степень всегда подразумевает компромиссы. Обеспечить нулевой риск в действующих системах невозможно, концепция безопасности неадекватна законам техносферы и может обернуться трагедией для людей [12]. Сегодня мир пришел к концепции приемлемого, допустимого риска (стремление к такой безопасности, которую приемлет общество в данный период времени); концепция абсолютной безопасности давно за-

быта. Восприятие риска и опасностей субъективно. Приемлемый риск сочетает в себе технические, экономические, социально-психологические и иные аспекты и представляет некоторый компромисс между уровнем безопасности и возможностями ее достижения.

В то же время повышение безопасности технических систем неограничено в силу чисто экономических возможностей. Б. Шнайер утверждает, что выделяя большие средства на повышение безопасности, можно нанести ущерб социальной сфере, т. к. при увеличении затрат технический риск снижается, но растет социальный [12]. Фактически суммарный риск будет минимален при определенном оптимальном соотношении между инвестициями в техническую и социальную сферы. С риском нужно мириться, но стараться его минимизировать. Например, в Голландии приемлемые риски установлены в законодательном порядке. Расхождение между восприятием риска и реальностью может быть объяснено только с привлечением инструментов социальной психологии: социальные представления, стереотипы, индивидуальные установки, беспечность, отсутствие социального опыта, знаний или воображения приводит к ошибкам восприятия: даже зная, что в автомобильных катастрофах гибнет народу больше, чем в авиационных, люди продолжают больше опасаться полетов, чем переездов. Люди тратят время и другие средства на предотвращение угрозы терроризма, а не на предотвращение отравлений пищей. Восприятие безопасности может не совпадать с реальностью безопасности потому, что восприятие риска не совпадает с реальностью риска [11, 12].

С точки зрения Б. Шнаейра, понимания безопасности можно достичь, изучая 4 вида дисциплин, три из которых имеют отношение к психологии:

- 1) поведенческую экономику, которая рассматривает, как человеческие факторы (эмоциональные, социальные и познавательные) влияют на принятие экономических решений;
- 2) психологию принятия решений, теорию ограниченной рациональности, которая изучает, как мы принимаем решения (эти дисциплины объясняют различия между ощущением и реальностью безопасности, из чего эти различия проистекают);
- 3) психологию риска, которая изучает восприятие риска, пытаясь выяснить, когда мы преувеличиваем опасность рисков и когда придаем ей меньшее значение;
- 4) неврологию: понимание того, как мозг работает, и в каких случаях он дает сбой – является существенным условием понимания ощущения безопасности [12].

Т.В. Эксакуто и Н.А. Лызь делают попытку систематизации исследований в проблемном поле психологии безопасности, рассматривая психологическую безопасность как предпосылку развития и самореализации личности [15]. Рассматривая основные постулаты психологии безопасности в контексте психологии здоровья с ее идеями системности здоровья [2, 3, 8], ресурсным подходом к формированию адаптационных резервов различного уровня, можно констатировать, что психология безопасности фактически сосредотачивается на проблемах развития жизнестойкости, психологической устойчивости, экстремальных способностей и экстремальной подготовленности, т. е. на тех вопросах, которые наиболее последовательно и глубоко рассматривает психология здоровья. На наш взгляд, именно психология здоровья обеспечивает наиболее фундаментальный и всеобъемлющий подход к рассмотрению вопросов безопасности жизнедеятельности, исследуя возможности формирования ресурсов здоровья на физическом, социально-психологическом и экзистенциальном уровне существования человека.

Понятно, что современные подходы к обеспечению безопасности пронизаны психологией и входят в противоречие с существующей практикой преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Никакая из тем, изучаемых этой дисциплиной, не развивает реальных компетенций в области принятия решений по личной безопасности. Поэтому необходимо признать, что традиционный курс БЖД недостаточно включает в себя психологические аспекты обеспечения безопасности, которые являются базовыми для формирования компетенций учащихся в этой области. С другой стороны, психология имеет все инструменты формирования таких компетенций: интерактивные формы обучения, тренинги, отработанные упражнения в области самоменеджмента и саморазвития.

Поэтому психологизация существующих программ БЖД неизбежна, и основой этой психологизации должна выступать психология здоровья с ее диагностическими и развивающими инструментами, позволяющими не только изменять представления в области здоровья (а значит, личной безопасности), но и формировать важнейшие компетенции:

- понимание себя и своего места в мире, конституирующее принятие любых решений;
- развитие критического мышления и понимания возможных ошибок восприятия;
- умение выстраивать гармоничные отношения в социуме;
- владение всеми средствами саморегуляции, самоконтроля и саморазвития;

- понимание роли личного здоровья и личной ответственности за его формирование.

Наш мир настолько сложен, настолько склонен генерировать кризисы, опасности и конфликты, что «проблема безопасности должна стать одной из приоритетных в целях современного образования» [8, с. 586]. Человек в условиях стремительного изменения всех аспектов своей жизнедеятельности нуждается в психологическом образовании, психологической помощи и поддержке. Именно поэтому обеспечение безопасности жизнедеятельности как учебная дисциплина высшего образования должна стать содержательно более психологически ориентированной, формирующей реальные инструменты адекватного восприятия, оценки и преодоления рисков, и в ней приоритетным компонентом должен стать курс психологии здоровья или культуры здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева О.С., Правдина Л.Р. Способность к обеспечению безопасности жизнедеятельности как критерий здоровой личности // Здоровая личность: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2012. – С. 40–43.
2. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Культура здоровья. Программа внедрения оздоровительных технологий в систему высшего образования // Северо-Кавказский психологический вестник. – Ростов-на-Дону, 2003.
3. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
4. Кабаченко Т.С. Методы воздействия и психология безопасности личности, общества, государства // Психологическая газета: Мы и Мир. – 2001. – № 2. – URL: <http://www.gazetamim.ru/mirror/psytech/kabachenko.htm>
5. Котик М.А. Психология безопасности. – М.: Букинист, 1981. – 408 с.
6. Правдина Л.Р. Проблемы диагностики и развития профессионального здоровья // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2007. – № 5/2. – С. 98–107.
7. Провоторов В.Д. Понятие о чрезвычайной ситуации и безопасности личности // Компания открытых систем. – URL: <http://www.sir35.ru/Safety/Chs.htm>
8. Психология здоровья: учебное пособие / под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.
9. Психология личности: учебное пособие / под ред. проф. П.Н. Ермакова, проф. В.А. Лабунской. – М.: Эксмо, 2007. – 653 с.
10. Пугин В.Б. Социальная безопасность личности: Региональный аспект: дис. ... канд. философ. наук. – Архангельск, 2003. – 144 с.

11. Ропейк Д., Грей Дж. Риск: Руководство для принятия решений о том, что действительно безопасно и что представляет угрозу в окружающем мире // SecurityLab. – URL: [http:// www.securitylab.ru/analytics/350799.php](http://www.securitylab.ru/analytics/350799.php)
12. Шнайер Брюс. Психология безопасности // SecurityLab. – URL: <http://www.securitylab.ru/analytics/>
13. Шойгу Ю.С. Специализация – психология безопасности // Факультет психологии МГУ. – URL: <http://www.psy.msu.ru/educat/dnevn/special/spebezop.html>
14. Щербатых Ю.В. Психология труда и кадрового менеджмента в схемах и таблицах: справочное пособие. – М.: КноРус, 2011. – 242 с.
15. Эксакуто Т.В., Лызь Н.А. Психологическая безопасность в проблемном поле психологии // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 37. – С. 87–93.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ПЕДАГОГОВ РЕГИОНА: ИТОГИ АНКЕТИРОВАНИЯ

Небоженко М.М.

В статье анализируются особенности информационных потребностей учителей с точки зрения формирования оптимальной системы информационной поддержки педагогической деятельности.

Ключевые слова: информационные потребности педагогов, информационная поддержка, источники информации, каналы получения информации, Интернет, педагогические библиотеки.

Главной задачей государственной образовательной политики России в условиях модернизации деятельности образовательных учреждений является достижение современного качества образования, усиление его инновационного потенциала как движущей силы развития. Как отмечают М.Ю. Елагина и Г.П. Звездина, «в связи с этим возникают новые требования к кадровому потенциалу педагогов и руководителей, способных осуществлять инновационные идеи в образовании. Поэтому особое внимание уделяется формированию современного педагогического корпуса, способного стать основой и залогом успеха в реализации инноваций» [3, с. 12]. Среди основных требований, предъявляемых к современному педагогу – высокий уровень информационной компетенции. Сформированные информационные компетенции являются одним из условий достижения «соответствия содержания образования уровню научно-технического прогресса». Достижение данного соответствия рассматривается И.В. Абакумовой и В.Т. Фоменко в ряду особенностей содержания дидактического стандарта как метатехнологии образования [1].

Отмечая терминологическую несогласованность понятия «информационная компетентность» хотим уточнить, что наиболее близким нам является определение, данное исследователями из Университета Огайо «информационная компетентность – это способность эффективно реализовывать собственные информационные потребности – находить, оценивать и использовать соответствующую информацию, необходимую для принятия решений» [2]. Информация здесь есть «тот универсальный термин, который связывает между собой различные по характеру и содержанию науки» (А. Кузнецова) [5, с. 104].

Информационные потребности различных групп пользователей активно исследуются в специальной литературе. Само понятие «информационная потребность» имеет множество трактовок. Мы, вслед за Г.Т. Артамоновым, под информационной потребностью будем понимать «потребности пользователей в получении определенных знаний, необходимых в конкретный промежуток времени и в наиболее приемлемой форме для достижения своих целей» [цит. по: 7, с. 143].

Изучение информационных потребностей педагогов – постоянный, непрерывающийся процесс, помогающий информационным работникам оптимально выстроить работу по информационной поддержке профессиональной деятельности учителей. Начинается это изучение с детальной дифференциации работников образования по профилю деятельности, преподаваемым предметам, образованию, стажу работы, производственным и общественным нагрузкам, месту работы. В 2012–2013 гг. нами было проведено анкетирование учителей общеобразовательных учреждений как одной из самых многочисленных групп потребителей педагогической информации. Согласно данным Росстата, численность учителей в Российской Федерации в 2011–2012 уч. г. составляла 1048 тыс. человек (для сравнения число преподавателей НПО в 2011 г. составила 24,8 тыс. человек, СПО – 118,8 тыс. человек, ВПО – 348,2 тыс. человек) [6]. Для сбора сведений нами была модифицирована анкета, разработанная в ГНПБ им. К.Д. Ушинского [4, с. 15–19]. Цель анкетирования – выявить информационные потребности современного учителя, основные каналы получения им профессионально-значимой информации и степень информационной обеспеченности его деятельности.

В проведенном нами анкетировании приняло участие 185 человек. Большинство участников

опроса – учителя-предметники (87,3 %), женщины (96 %) в возрасте от 36 до 55 лет (71,6 %), имеющие высшее педагогическое образование (92,6 %), первую квалификационную категорию (47,4 %), стаж работы свыше 20 лет (58,9 %), работающие в обычной школе (85 %) и проживающие в сельской местности (73,7 %). Практически

все опрошенные педагоги имели различные дополнительные педагогические нагрузки или поручения.

Как показало исследование, чаще всего педагогам информация бывает нужна для подготовки к уроку, для самообразования и с целью удовлетворения интересов учащихся (рис. 1).

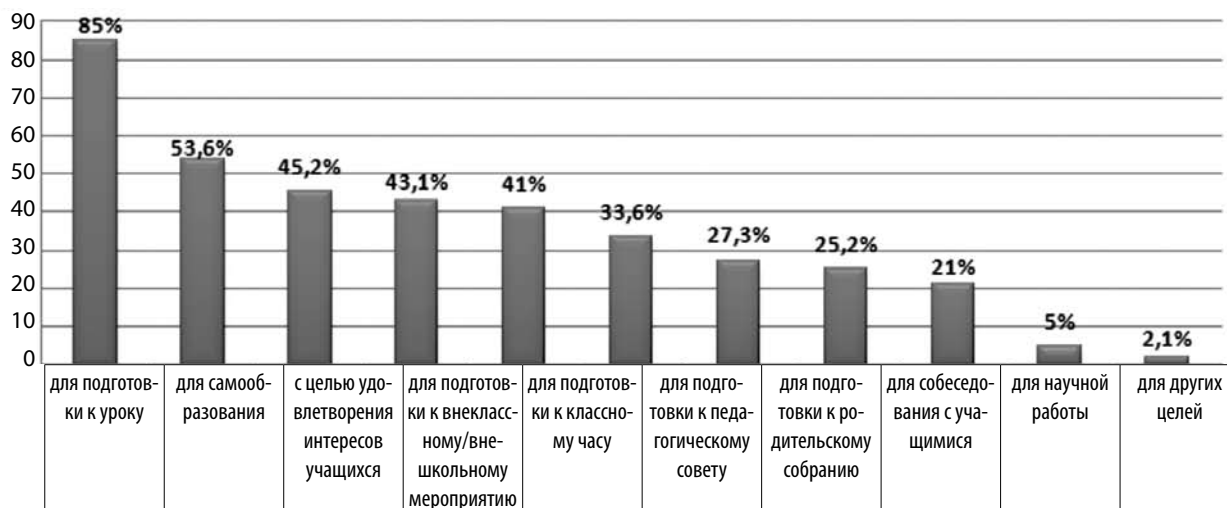


Рис. 1. Распределение информационных потребностей педагогов по целям использования

Наиболее актуальной для всех педагогов является информация по методике преподавания конкретного предмета (рис. 2).



Рис. 2. Распределение информационных потребностей педагогов по тематическому профилю

Исследование содержания информационных потребностей позволило выделить следующие актуальные для педагогов темы: введение ФГОС в основное общее и среднее образование; вопросы методики и практики подготовки к ЕГЭ и ГИА;

системно-деятельностный подход на уроках; современные технологии обучения; инновации в методической работе; качество образования; мониторинг в образовании; проектная деятельность в школе; формирование УУД; метапредметный подход в образовании; методические новинки в преподавании предмета; информация по новым УМК, методическим разработкам; электронные средства обучения; мотивация учащихся; развитие творческих способностей учащихся; работа с детьми «группы риска»; работа с родителями.

Принято считать, что среди каналов получения информации наиболее популярным у пользователей является Интернет. В проведенном исследовании мы попробовали разобраться, является ли данное утверждение верным по отношению к педагогам.

Анкетирование показало, что у педагогов нет проблем с техническим обеспечением. 92,6 % опрошенных педагогов имеют дома компьютер. При этом личный компьютер есть у 34,4 % респондентов, соответственно у 65,6 % компьютером пользуются все члены семьи. Однако 9,2 % опрошенных отметили, что у них доступ к домашнему компьютеру затруднен. На работе имеют доступ к компьютеру 94,6 % опрошенных учителей. Выход в Интернет есть у 94,5 %.

Помимо технического оснащения для оптимальной реализации поиска информации в Интернете

важна информационная (компьютерная) компетентность пользователей. Большинство опрошенных (61,1 %) считает себя продвинутыми пользователями. Из них 45,3 % относят к себя к пользователям, легко ориентирующимся в пространстве Интернета,

а для 15,8 % продвинутых пользователей поиск в Интернете затруднен. Не очень уверенно работают за компьютером 36,8 % опрошенных учителей, 2,1 % респондентов сложно взаимодействовать с компьютером (рис. 3).

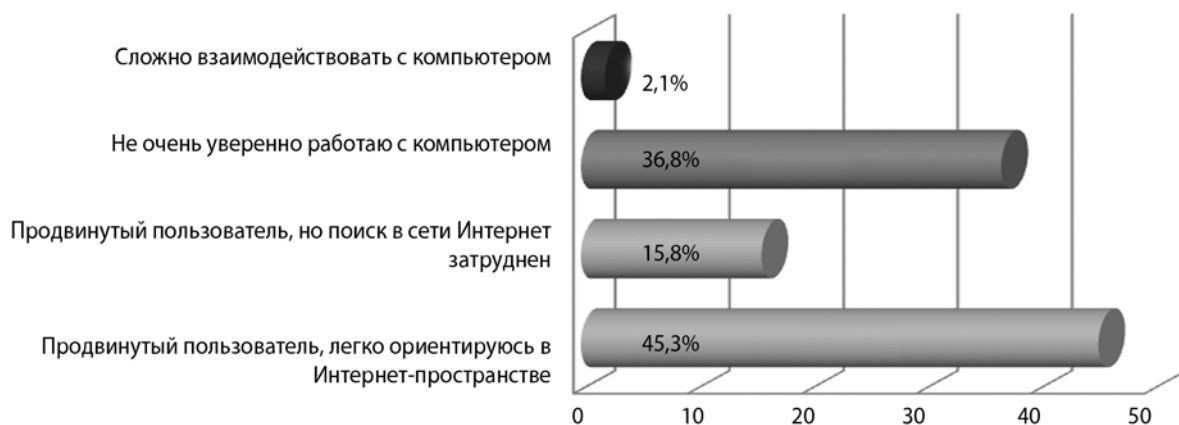


Рис. 3. Оценка педагогами пользовательских навыков

71,3 % из числа опрошенных педагогов читают блоги своих коллег, а 37 % являются членами сетевых профессиональных сообществ.

Несмотря на то, что, согласно ответам, легко ориентируются в Интернет-пространстве лишь 45,3 % опрошенных, 76,8 % педагогов самым эффективным видом поиска информации считают поиск в Интернете. Однако при этом, как показало анкетирование, чаще всего педагоги получают необходимую им профессиональную информацию в собственноручно накопленных методических материалах. Таким образом, оценивая различные ка-

налы получения информации по частоте полученной профессиональной информации, учителя поставили возможности глобальной сети после собственных «методических папок».

Здесь же необходимо отметить, что 57,9 % педагогов, оценивая достоинства сетевого поиска, уточняют, что хотя в Интернете много высококачественной информации, но поиск ее затруднен и, следовательно, не всегда полезен, и это притом, что, как было сказано выше, 76,8 % педагогов самым эффективным видом поиска информации считают поиск в Интернете (рис 4).

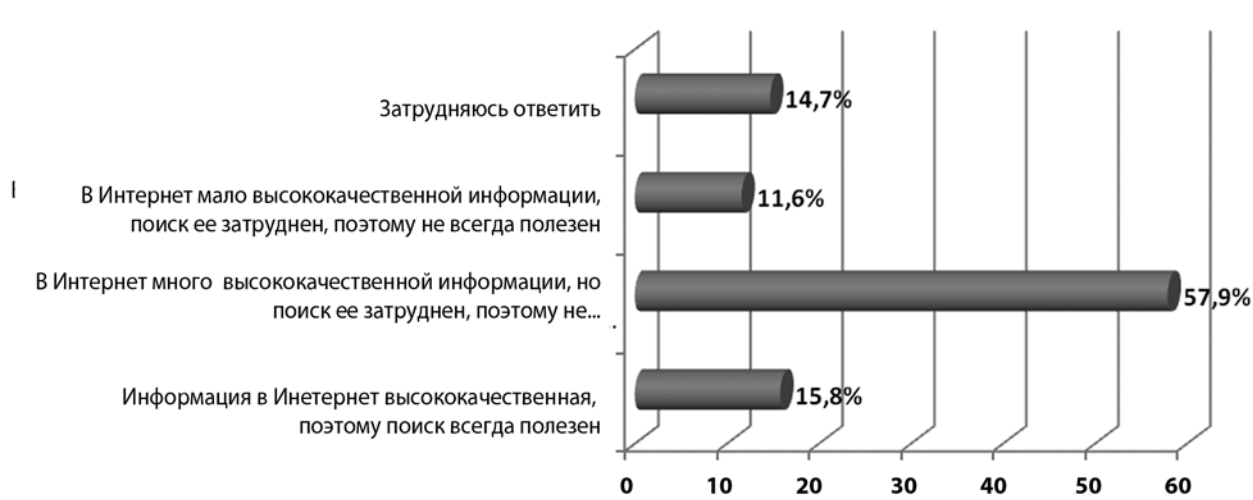


Рис. 4. Оценка педагогами достоинств сетевого поиска

В связи с этим интересно посмотреть, как часто педагоги обращаются к возможностям глобальной сети для поиска профессиональной информации. Ответы на вопрос: «Как часто я использую Интернет для поиска профессиональной информации» распределились следующим образом (рис. 5).

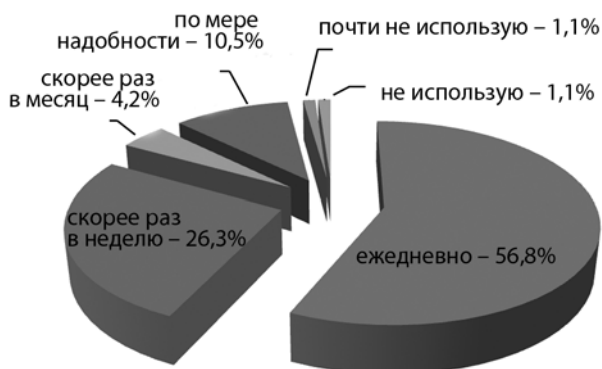


Рис. 5. Оценка педагогами частоты использования сети Интернет для поиска профессиональной информации

Согласно ответам, 56,8 % опрошенных педагогов ежедневно используют Интернет для поиска профессиональной информации, 2,2 % учителей не используют или почти не используют Интернет для поиска профессиональной информации.

Здесь нам хотелось бы вернуться к ответам на предыдущий вопрос и обратить внимание на количество педагогов, затруднившихся оценить представленную в Интернете информацию с точки зрения ее качества и доступности – таких оказалось 14,7 %. Имея в виду, что 91,5 % опрошенных педаго-

гов имеют опыт работы свыше 10 лет, а это значит, что они хорошо ориентируются в педагогической деятельности, мы полагаем, что оценка качества представленной в сети педагогической информации не должна вызывать у них затруднения. Так же, как не должна вызывать затруднения оценка степени сложности поиска необходимой информации. Ответ на этот вопрос, на наш взгляд, может вызывать затруднение у людей, редко прибегающих к возможностям сетевого поиска. Отсюда следует, что количество педагогов, которые не используют или почти не используют Интернет для поиска профессиональной информации, должно приближаться к 14,7 % вместо полученных 2,2 %.

Большинство педагогов (40 %) еженедельно знакомятся с новыми источниками информации (в том числе и в электронной форме) по специальности (рис. 6).

Здесь мы также не можем не обратить внимание на некое противоречие в ответах. Если 56,8 % педагогов ежедневно используют Интернет для поиска профессиональной информации, то те же 56,8 % должны были бы ежедневно знакомиться в сети с новой профессиональной информацией. Однако, как показывает анкетирование, лишь 4,2 % педагогов ежедневно знакомятся с новыми источниками информации по специальности. Мы полагаем, что здесь возможны следующие варианты:

- теоретически педагоги считают, что новую профессиональную информацию нужно искать ежедневно и именно в сети Интернет (отсюда 56,8 %), практически у них это не очень хорошо получается (отсюда 4,2 %);
- 56,8 % педагогов ищут в сети новую для себя информацию, но находят ее там лишь 4,2 %.

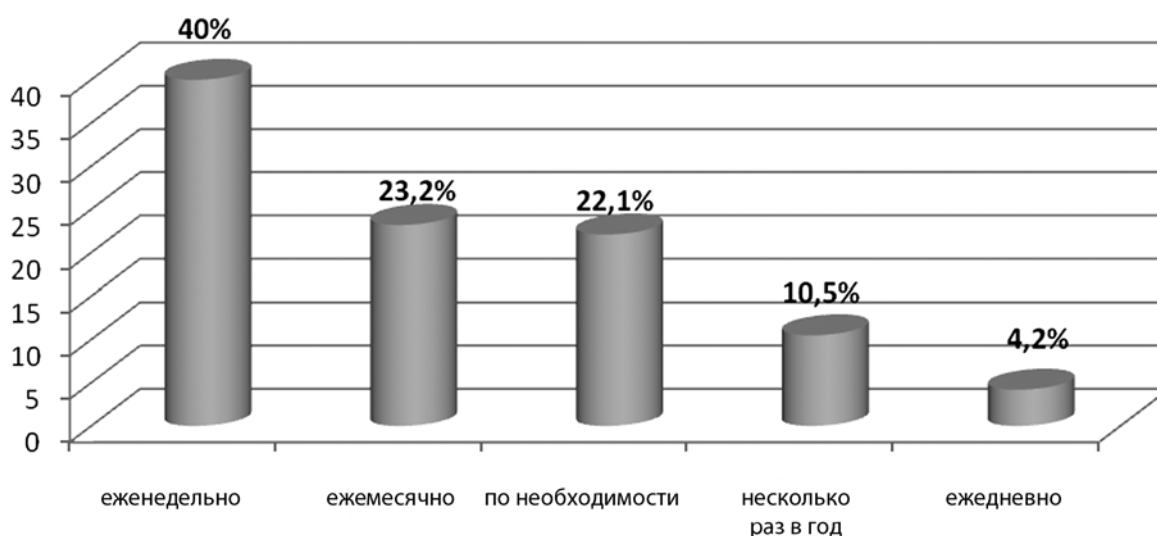


Рис. 6. Частота знакомства педагогов с новыми источниками информации по специальности

В проведенном исследовании нами также изучались особенности информационных запросов педагогов на тип источников информации. Рассматривая частоту использования источников профессиональной информации на различных носителях, педагоги отмечают, что в реальной деятельности ими чаще используются источники на электронных носителях (50,5 %). Однако, оценивая для себя комфортность использования информации на носителях различных видов, большинство педагогов (47,4 %) выбирают печатные источники информации. Но вот как выглядят ответы на вопрос, в какой форме учителя желают получать информацию: 66 % респондентов дают ответ, что желают получать информацию в электронной форме, и 34 % опрошенных педагогов желают получать необходимую им информацию в традиционной печатной форме. То есть процент педагогов, желающих получать информацию на электронных носителях, вырос, как в сравнении с теми, кто уже получает информацию на электронных носителях, так и в сравнении с теми, кому комфортнее получать информацию данного вида, хотя логичнее было бы предположить, что ответ здесь должен бы совпадать с ответом на вопрос о комфортности использования источников различных типов. Мы полагаем, что в данном случае у педагогов срабатывает стереотип – информация на электронных носителях лучше, чем информация на бумаге (рис. 7).

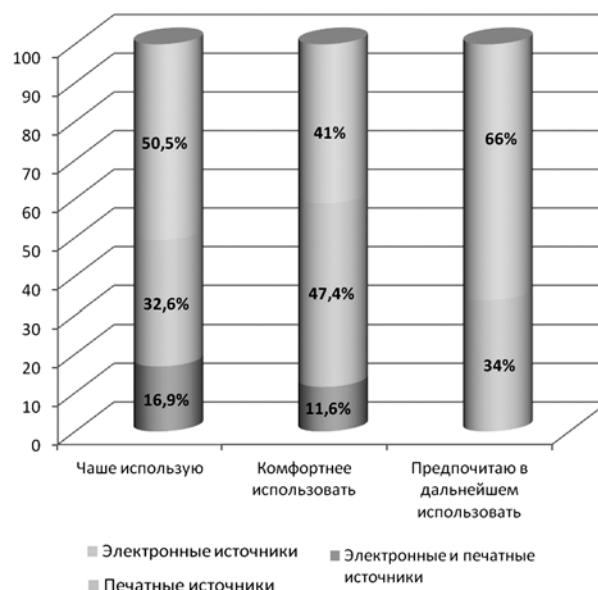


Рис. 7. Частота использования источников информации на носителя различных видов

Анализ оценки педагогами информационной обеспеченности педагогической деятельности и ее связь с оценкой собственных возможностей получения профессиональной информации представлен на рисунке 8.

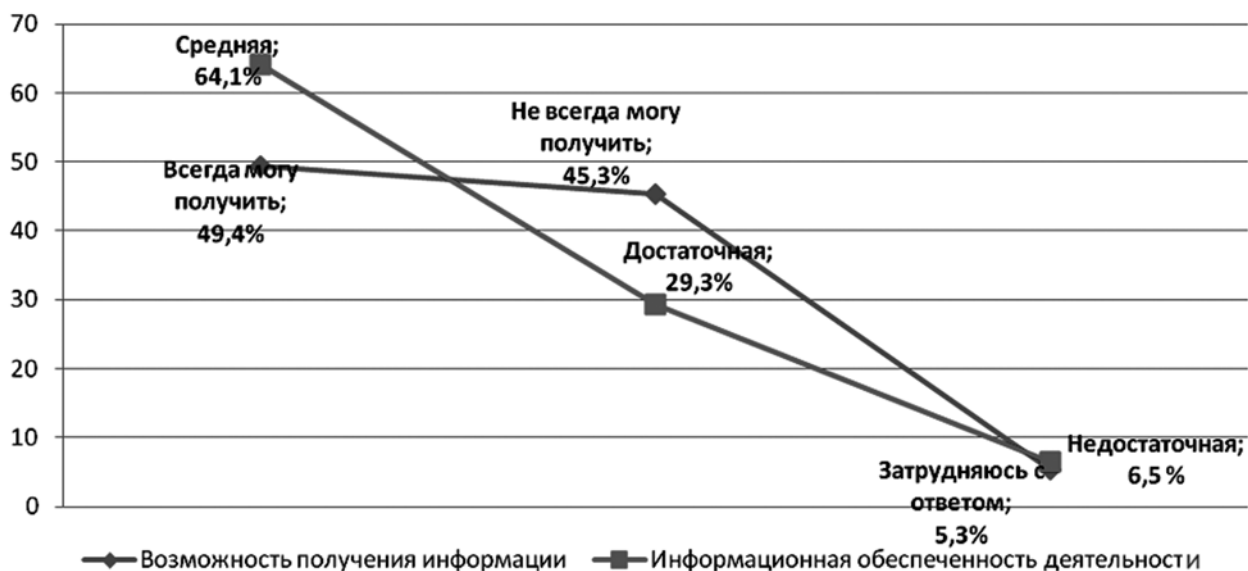


Рис. 8. Оценка педагогами информационной обеспеченности педагогической деятельности и возможностей получения информации

Соотнося оценку педагогами трудностей и возможностей получения информации с их оценкой информационной обеспеченности педагогической

деятельности, необходимо отметить, что лишь 29,3 % учителей считают достаточной информационную обеспеченность своей деятельностью, притом, что

49,4 % педагогов полагают, что у них всегда есть возможность получить необходимую информацию (рис. 9).

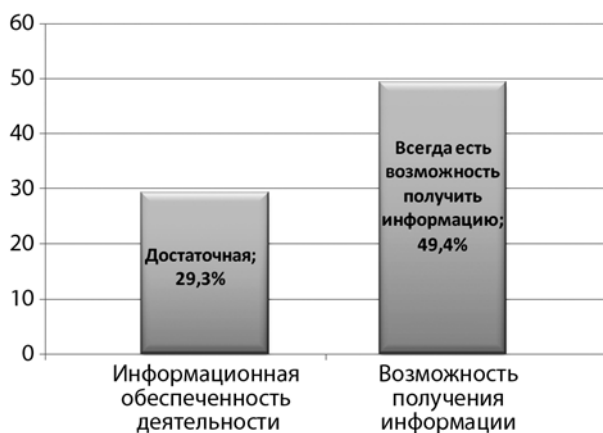


Рис. 9. Соотношение оценки педагогами трудностей и возможностей получения информации с оценкой информационной обеспеченности педагогической деятельности

Здесь возникает вопрос: если 49,4 % педагогов считают, что у них всегда есть возможность получить необходимую им информацию, то почему только 29,3 % оценивают информационную обеспеченность своей деятельности как достаточную? Получается, что оставшийся 20,1 % педагогов считает, что у них есть возможность получить информацию, но они не желают ее получать? Если это так, то с чем это связано? Мы полагаем, что данная ситуация может быть связана, прежде всего, с трудностями поиска и получения информации. Учителя оценивают возможность *всегда* получить необходимую им информацию как чисто теоретическую, практически же они сделать этого не могут. Этот вывод подтверждается оценкой учителями трудностей поиска профессиональной информации. Как показывает анкетирование, трудности при поиске профессиональной информации испытывает 86,4 % респондентов (рис. 10).

Среди основных трудностей, испытываемых при поиске информации, респонденты отмечают следующие: 56,8 % опрошенных педагогов порой не находят нужную им информацию по теме; 53,7 % – затрачивают слишком много времени на поиск информации (рис. 11).

Таким образом, проведенное нами анкетирование показало, что, несмотря на то, что педагоги активно используют возможности Интернета для поиска профессионально значимой информации (56,8 % педагогов ежедневно ищут информацию в сети, а 26,3 % – еженедельно), лишь 29,3 % педагогов оценивают информационную обеспеченность своей

деятельности как достаточную. Отсюда логично следует вывод о том, что наличие у педагога компьютера (92,6 %) и возможность выхода в Интернет (94,5 %) не решают проблемы информационной обеспеченности его профессиональной деятельности. Видимо, поэтому педагоги продолжают приобретать новую литературу на бумажных носителях по профилю своей деятельности и посещать библиотеки.



Рис. 10. Оценка трудностей поиска профессиональной информации



Рис. 11. Основные трудности, испытываемые учителями при поиске профессиональной информации

Анкетирование показало, что регулярно приобретают новую литературу 81,5 % опрошенных педагогов; выписывают профессиональные журналы – 52,3 % педагогов, при этом регулярно читают их лишь 33 % учителей (рис. 12).

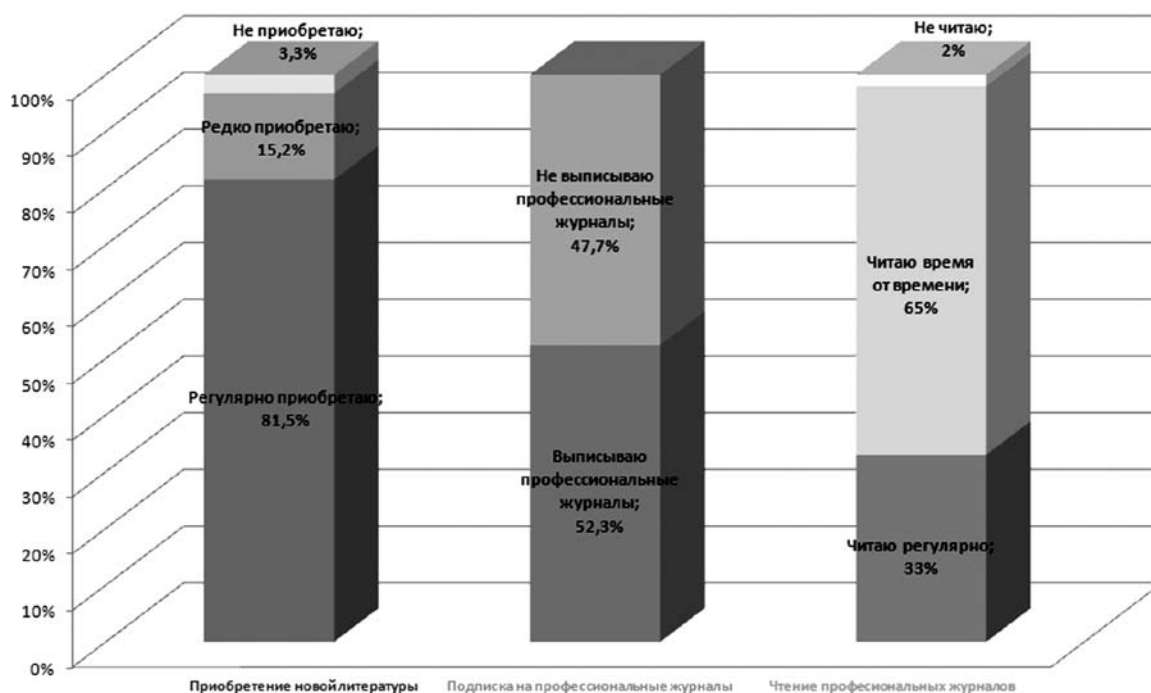


Рис. 12. Процентный охват приобретения педагогами новой профессиональной литературы, подписки на профессиональные периодические издания и чтения профессиональных журналов

56,3 % педагогов оценивают имеющиеся у них средства для приобретения литературы как недостаточные, 43,7 % педагогов соответственно считают, что им достаточно средств для приобретения профессиональной литературы.

Важнейшим каналом получения профессионально значимой информации для педагога по-прежнему остается библиотека. 74 % педагогов отмечают, что являются читателями библиотеки, 34 % читателей библиотеки посещают ее ежедневно (рис. 13, 14).

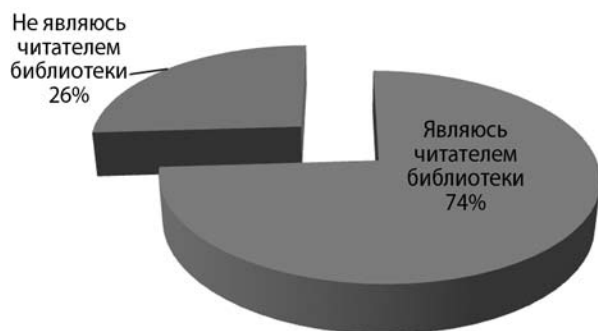


Рис. 13. Соотношение педагогов-читателей и педагогов-нечитателей библиотек

При анализе обращает на себя внимание следующее соотношение полученных данных: «не являюсь читателем библиотеки» – 26 %; «не посещаю библиотеку» – 6 %.

Вероятнее всего, у педагогов сформировано представление, что учитель должен посещать библиотеку. Именно этот стереотип проявляется при ответах на вопросы о частоте посещения библиотеки.

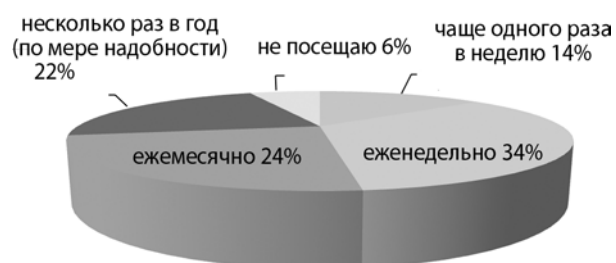


Рис. 14. Частота посещения библиотек педагогами

Нам показалось интересным посмотреть, как соотносится частота посещения педагогами библиотеки и частота использования ими Интернета (рис. 15).

Обращает на себя внимание, что частота посещения Интернета для позиции «ежедневно» выше аналогичной позиции для Библиотеки более чем в 4 раза. И это понятно: никто не ходит каждый день в библиотеку (кроме, разумеется, ее сотрудников). Так как поход в библиотеку связан для читателя с определенными затратами (временными, финансовыми и пр.), то у пользователя библиотеки должна быть веская причина для ее посещения, коей яв-

ляется осознанная информационная потребность. Интернет же всегда «под рукой».

Однако частота посещения библиотеки по позициям «еженедельно», «ежемесячно», «несколько раз в год (по мере надобности)» стабильно превосходит частоту посещения сети. Это, по нашему мнению, говорит о хорошо сформированной у педагогов привычке обращаться за нужной им информацией в библиотеку.

Но и по позиции «не посещаю» библиотека в 2,7 раза превосходит Интернет. На наш взгляд, это может быть объяснено несколькими причинами: во-первых, Интернет полностью перетянул на себя некоторое количество пользователей, которые уже не нуждаются в информации из библиотеки; во-вторых, ряд педагогов и до эры Интернета не прибегал к услугам библиотеки, обходясь собственными силами.

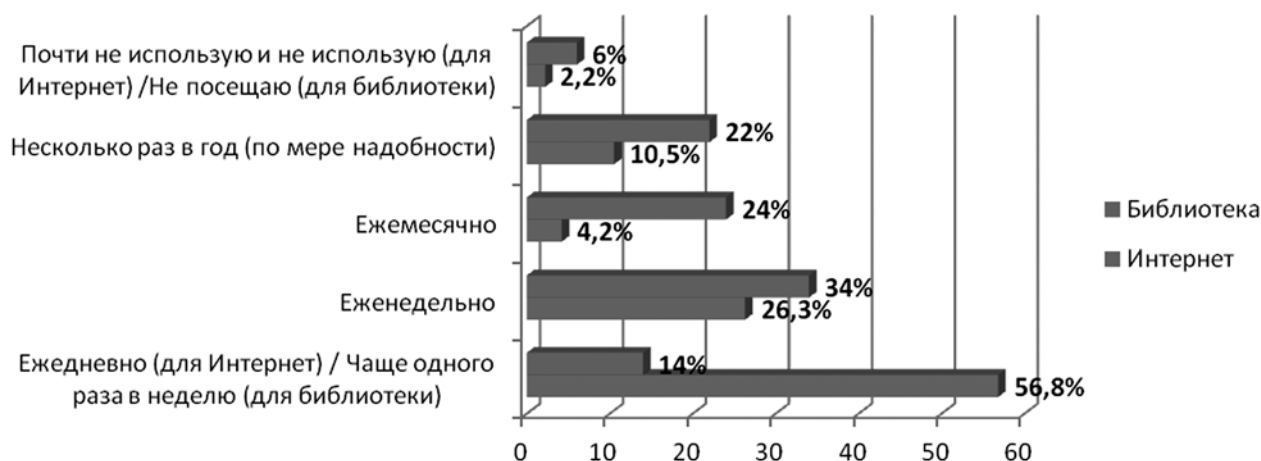


Рис. 15. Соотношение частоты посещений педагогами библиотеки и Интернета

Для получения необходимой информации педагоги используют возможности личной, школьной, районной (городской) библиотеки, библиотеки методкабинета, областной публичной библиотеки, библиотеки регионального Института повышения квалификации работников образования (рис. 16).

Таким образом, среди имеющихся педагогических библиотек учителя, чаще всего, в своей профессиональной деятельности обращаются к возможностям школьной библиотеки. Мы полагаем, что в большей степени это связано с большой загруженностью педагога и, соответственно, цейтнотом, с одной стороны, и наибольшей территориальной приближенностью школьной библиотеки к педагогу и, соответственно, удобством ее посещения – с другой.

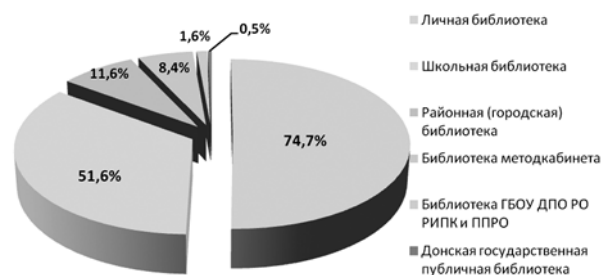


Рис. 16. Частота обращения пользователей к ресурсам различных библиотек

Как же оценивают педагоги работу школьной библиотеки по удовлетворению их информационных запросов? (см. рис. 17).

Анализ показал, что только 17,9 % педагогов твердо уверены в том, что школьная библиотека удовлетворяет их информационные потребности.

Количество уверенных и почти уверенных в том, что их информационные потребности школьной библиотекой удовлетворены, составляет 51,6 %, т. е. чуть больше половины. Мы считаем, что это неплохой показатель, который говорит о достаточно высокой ресурсной обеспеченности школьной библиотеки в контексте удовлетворения информационных потребностей педагогов.

Среди основных каналов получения информации, помимо Интернета и библиотек, респондентами были названы: конференции, семинары, рекомендации коллег, сетевые сообщества (форумы) и пр. (см. рис. 18).

А вот как выглядит в целом оценка педагогами степени удовлетворения их информационных потребностей (см. рис. 19).

Здесь уже только 14 % респондентов уверены в том, что их профессиональные информационные потребности удовлетворены. Количество твердо уверенных в том, что их информационные потребности не удовлетворены, составляет 1 %. А вот неуверенных – 80 %. Из них педагогов, склоняющихся к тому, что их потребности скорее удовлетворены – 69 %, а склоняющихся к тому, что потребности скорее не удовлетворены – 11 %.

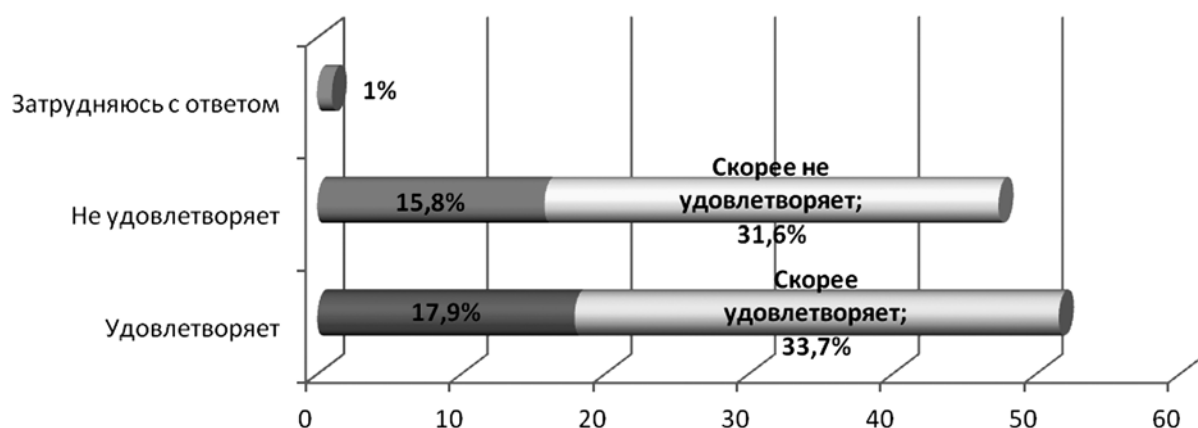


Рис. 17. Оценка педагогами степени удовлетворения их информационных потребностей средствами школьной библиотекой

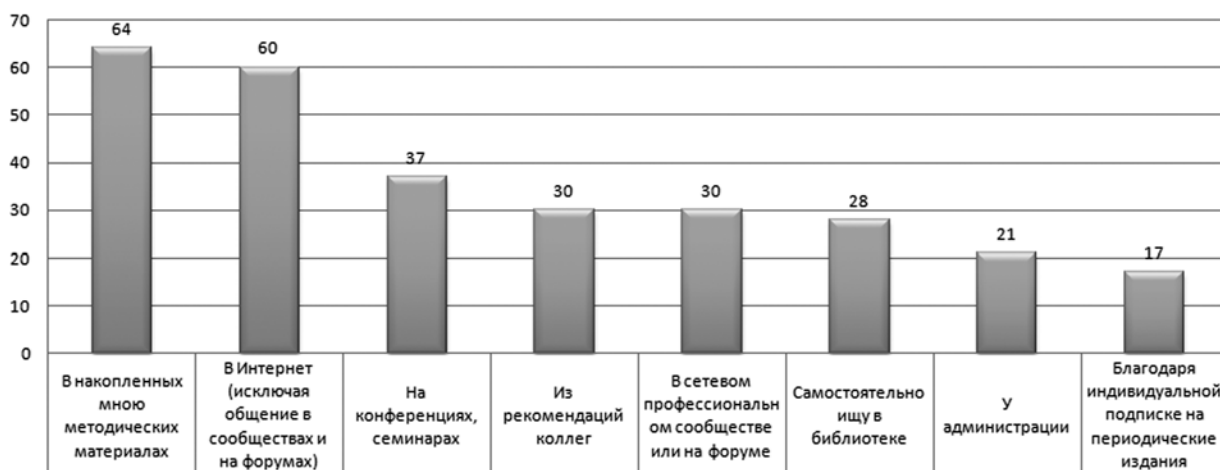


Рис. 18. Оценка каналов получения информации по частоте полученной информации (%)

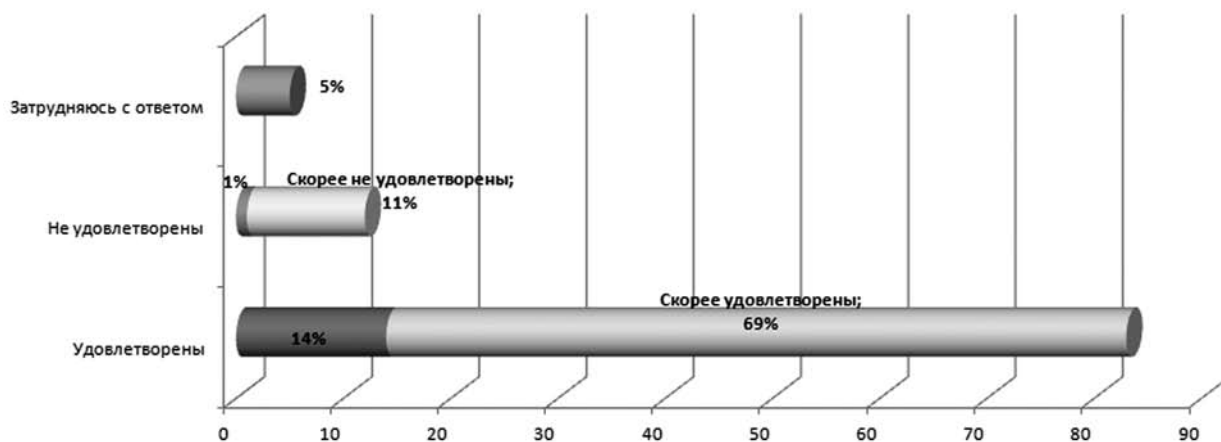


Рис. 19. Оценка педагогами степени удовлетворения их информационных потребностей

Мы считаем, что степень удовлетворения профессиональных информационных потребностей личности напрямую связана с его оценкой степени достаточности информационного обеспечения. На наш взгляд, если информационное обеспечение оценивается как «достаточное», то профессиональные информационные потребности пользователя должны быть удовлетворены и эти показатели должны совпадать или почти совпадать. Сопоставим эти показатели. Согласно данным нашей анкеты, 29,3 % педагогов оценивают информационную обеспеченность своей деятельности как «достаточную» и только 14 % педагогов полностью уверены в том, что их профессиональные информационные потребности удовлетворены. Разница в показателях в 2,1 раза (рис. 20).

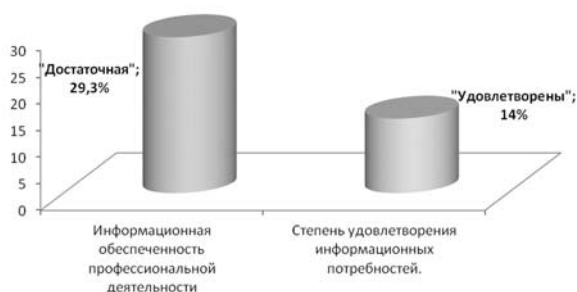


Рис. 20. Соотношение оценки информационной обеспеченности и степени удовлетворения информационных потребностей у «удовлетворенных» педагогов

Если же мы возьмем за точку отсчета совокупность «удовлетворенных» и «скорее удовлетворенных», то здесь разница между показателями будет еще больше – 2,8 раза (рис. 21).

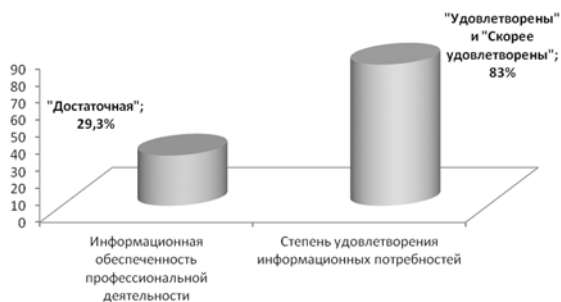


Рис. 21. Соотношение оценки информационной обеспеченности и степени удовлетворения информационных потребностей у «удовлетворенных» и «скорее удовлетворенных» педагогов

Мы считаем, что такая разница в показателях говорит, прежде всего, о слабой сформированности информационных потребностей педагогов. Здесь необходимо обратить особое внимание на то, что информационные потребности являются одним из важнейших факторов, детерминирующих информационное поведение личности. Информационные потребности – мотивационный фактор, именно они подталкивают личность к поиску информации. Подтверждают наши выводы о *слабой сформированности* информационных потребностей и адекватного информационного поведения педагогов и их ответы на вопросы о том, нуждаются ли они в помощи при поиске и выборе информации.

75 % респондентов, отвечая на вопросы анкеты, отмечают, что им нужна помощь в поиске и/или выборе информации. 24 % считают, что помощь в поиске и/или выборе информации им не нужна, 1 % затруднился с ответом.

При этом, отвечая на дальнейшие вопросы, только 38 % пожелали воспользоваться помощью информационного посредника. А затем лишь 15,8 % пожелали получить необходимую помощь от библиотеки. Далее 55,7 % пожелали искать информацию самостоятельно, не прибегая к помощи информационных посредников, затем 81 % предпочел самостоятельный поиск информации возможности получать необходимую информацию от библиотеки (рис. 22).

На наш взгляд, осознание потребности в помощи и желание ее получать должны сопрягаться. Однако ответы педагогов демонстрируют нам значительное расхождение этих позиций.

Таким образом, изучение информационных потребностей педагогов позволило нам сделать следующие выводы:

- различные категории педагогов нуждаются в информации различных видов, типов, форм, различного тематического профиля, целевого назначения, представленной с использованием различных каналов;
- выявленная слабая сформированность информационных потребностей педагогов требует от информационных служб проведения работы по развитию у учителей потребности в педагогической информации и готовности к ее эффективному использованию;
- учителя активно используют в своей деятельности современные технологии, и это выдвигает требование к работникам информационных служб как можно шире привлекать возможности сетевых технологий для оптимизации процессов информационной поддержки педагогического труда.



Рис. 22. Соотношение оценки педагогами потребности в помощи при поиске информации и желании эту помощь получить

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В., Фоменко В.Т. Дидактический стандарт как метатехнология современного образования // Российский психологический журнал. – 2012. – Т. 9. – № 1. – С. 44–54.
2. Ахаян А.А., Кизик О.А. Зарубежный опыт развития информационной компетентности учащихся // Письма в Эмиссия. Офлайн: электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург. – 2007, декабрь. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2007/1220.htm>
3. Елагина М.Ю., Звездина Г.П. Психологические особенности восприятия и оценки ситуации риска инновационной образовательной деятельности // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2011. – Т. 18. – № 3. – С. 7–15.
4. Информационные потребности педагога: информ.-метод. материалы / Рос. Акад. Образования; ГНПБ им. К.Д. Ушинского / сост. Л.Е. Коршунова. – М., 1999. – 40 с.
5. Кузнецова А.В. Информация в СМИ и энтропия: лингвистический аспект // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2008. – № 2. – С. 104–113.
6. Российский статистический ежегодник. – URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat-main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1135087342078.
7. Ступкин В.В. Проблемы информационных потребностей пользователей интегрированных систем библиотечно-информационного обеспечения научно-образовательной деятельности // Вестник МГУКИ. – 2008. – № 2. – С. 143–147.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ

Саакян О.С.

В данной статье поднимается проблема социальной креативности в контексте успешности обучения в вузе и становления будущего специалиста. Опираясь на структурную модель социальной креативности А.Е. Ильиных, исследуются психофизиологические особенности когнитивного компонента социальной креативности при решении задач разного типа. Были выявлены существенные различия в мощностных показателях ЭЭГ у юношей и девушек с разным профилем латеральной организации (ПЛО), креативности и уровнем успеваемости при решении экспериментальных задач. Было показано, что мозговая организация когнитивного компонента социальной креативности у юношей и девушек с разным уровнем креативности, успеваемости и ПЛО обуславливаются определенной частотно-пространственной организацией ЭЭГ.

Ключевые слова: социальная креативность, уровень креативности, мощностные особенности ЭЭГ, профиль латеральной организации (ПЛО), пол.

Одной из самых актуальных проблем психологии творчества стало изучение проявления творчества в сфере межличностного взаимодействия, которое имеет свою определенную специфику. В отечественной психологии данное явление получило название «социальная креативность» (Канн, 1997; Ильиных, 2011; Тюрмина, 2004; Ахметова, 2010). Исследования социальной креативности сегодня сводятся к поиску ее структурных компонентов. Так, по мнению А.А. Попель, социальная креативность включает в себя следующие компоненты: способность к самоактуализации, социальную мотивацию, коммуникативную сенситивность, социальное воображение (Попель, 2005; Банюхова, 2011).

А.Е. Ильиных была предложена следующая структурная модель социальной креативности. Ее основными компонентами являются: мотивационный (творческая позиция, стремление к самосовершенствованию, личностному росту); когнитивный (вербальная оригинальность как нестандартность использования вербальных средств в повседневной коммуникации); коммуникативный (использование коммуникативных средств адекватных ситуации общения); эмоциональный (оценивать эмоциональное состояние партнера по общению); экзистенциальный (наличие цели в жизни, ее осмысленности, ощущение временной перспективы) (Ильиных, 2011).

В исследованиях зарубежных психологов, социальная креативность рассматривается как социальный интеллект (Дж. Гилфорд, Р. Стенберг), или как социальная одаренность (С. Грейс, Р. Томассони).

Сегодня под социальной креативностью следует понимать комплексное качество личности, позволяющее понимать и анализировать причины и динамику различных социальных ситуаций, а также принимать эффективные творческие решения; как способность оригинально и гибко интерпретировать социально значимые ситуации [2].

Однако, несмотря на большой интерес к проблеме социальной креативности, достаточно мало работ, посвященных изучению психофизиологических механизмов, а именно, мозговых механизмов, лежащих в основе успешного понимания контекста социально значимых ситуаций и принятия решений.

В нашей работе осуществляется начальная попытка изучения психофизиологических механизмов феномена социальной креативности у студентов в процессе обучения и становления будущего профессионала.

Актуальность данного исследования также обуславливается тем, что исследования профессиональных качеств личности, в частности, ее творческого потенциала, механизмов развития и формирования особенно возрастает в условиях модернизации российской экономики.

Целью нашей работы является исследование психофизиологических механизмов когнитивного компонента социальной креативности в зависимости от индивидуальных особенностей испытуемых.

В качестве индивидуальных особенностей выступают: пол, профиль латеральной организации (ПЛО), уровень вербальной креативности; также учитывалась академическая успеваемость как показатель успешности обучения; уровни спектра мощности ЭЭГ при решении экспериментальных задач как показатель мозговых механизмов когнитивного компонента социальной креативности.

Группу обследуемых составили студенты 2–5-х курсов ЮФУ в количестве 190 человек в возрасте от 18 до 23 лет, из них: 93 юношей и 97 девушек.

В исследовании использовались следующие психодиагностические методики: методика использования предметов Гилфорда в модификации Туник (для диагностики вербальной креативности), методика определения профиля функциональной межполушарной асимметрии Т.А. Брагиной и Н.Н. Доброхотовой, метод электроэнцефалографии (ЭЭГ), метод экспертной оценки.

Все респонденты, принявшие участие в исследовании, были разделены в зависимости от пола, профиля латеральной организации (ПЛО) и уровня академической успеваемости. По ПЛО испытуемые были поделены на представителей с левым, правым и смешанным ПЛО. По уровню академической успеваемости – на высокоуспевающих и низкоуспевающих. По уровню вербальной креативности – на высококреативных и низкокреативных.

В ходе записи ЭЭГ испытуемым предлагалось решить вербальные задачи конвергентного и дивергентного типа. Задачи представляли собой пословицы и ряд заданий, связанных с преобразованием этих пословиц, отражающие отношение к труду и процесс взаимодействия между персонажами в контексте той или иной ситуации.

Анализ показателей мощности ЭЭГ осуществлялся в частотных диапазонах тета 1 – бета 2.

Математическая обработка осуществлялась при помощи пакета компьютерных программ «STATISTICA 6.0».

В ходе обработки результатов были получены следующие данные.

При решении вербальных задач конвергентного типа в тета 1 диапазоне было выявлено, что у низкокреативных девушек с низкой успеваемостью и правым ПЛО достоверно выше показатели мощности в центральной, центральной окципитальной зонах мозга, передне-фронтальной, средне-фронтальной зонах правого полушария (Cz, Oz, Fp2, F4), решение же дивергентных задач сопровождалось усилением мощности в средне-фронтальной зоне левого по-

лушария (Fp2); у юношей с данной характеристикой решение конвергентных задач сопровождается усилением показателей мощности в передней и задней темпоральных зонах правого полушария (T6, T4). Для девушек, обладающих данными выше указанными свойствами, но со смешанным ПЛО характерно повышение мощности в центральной париетальной зоне (Pz). Данная особенность прослеживалась и при решении дивергентных задач. У юношей со смешанным ПЛО мощность была выше в задней темпоральной зоне правого полушария и центральной окципитальной зоне (T6, Oz) при решении конвергентных задач. При решении дивергентных – усиливалась мощность в париетальных зонах обоих полушарий (P4, P3).

Иная картина распределения спектра мощности показана у низкоуспевающих и низкокреативных девушек с левым ПЛО, для которых было характерно усиление показателей мощности в передне-фронтальных зонах обоих полушарий, средне-фронтальной, задней темпоральной зонах правого полушария, центральной передне-фронтальной зоне (F4, Fp2, Fp1, Fpz, T6) при решении вербальной конвергентной задачи. Решение дивергентных вербальных задач сопровождалось усилением мощности в центральных зонах мозга (Cz, Pz). У юношей с левым ПЛО решение конвергентных вербальных задач сопровождалось усилением мощности тета 1-ритма в париетальной, центральной зонах правого полушария, центральной париетальной зоне (P4, C4, Pz); дивергентных – в передне-фронтальной зоне правого полушария (Fp2).

Для юношей и девушек с высоким уровнем креативности и низкой успеваемостью выделены следующие особенности. У низкоуспевающих девушек с правым ПЛО показатели мощности при решении вербальной конвергентной задачи были выше в париетальной, передне-фронтальной зонах правого полушария (P4, Fp2); вербальной дивергентной задачи – в передне-фронтальной, центральной зонах левого полушария (Fp1, C3).

Для девушек с левым ПЛО, в отличие от предыдущей группы испытуемых, характерно усиление мощности в окципитальной, центральной зонах правого полушария (C4, O2) при решении конвергентных задач и париетальной зоне левого полушария (P3) при решении дивергентных проб. У юношей с соответствующим ПЛО при решении соответствующих проб – в темпоральных зонах правого и левого полушарий мозга (T6, T5, T3) и передне-фронтальной зоне левого полушария (Fp2). Характерной чертой для девушек со смешанным ПЛО является усиление мощности в центральных отделах мозга (Oz, Cz) при решении дивергентных проб, задней темпоральной зоне левого полушария (T5) – при решении конвергентных. У юношей со смешанным ПЛО усиление

мощности в передне-фронтальных зонах обоих полушарий (Fr1, Fr2) было характерно для решения и конвергентных, и дивергентных задач.

Для юношей и девушек с высоким уровнем креативности и высокой успеваемостью выявлены следующие функциональные отличия. У девушек с правым ПЛО при решении конвергентных задач высоки показатели мощности в париетальной зоне левого полушария, латерально-фронтальной зоне правого полушария (P3, F8); при решении дивергентных – в центральной зоне мозга (Cz). У девушек с левым ПЛО при решении конвергентных задач мощность выше в задней темпоральной зоне левого полушария, центральной окципитальной зоне (T5, Oz); дивергентных – в центральной париетальной зоне (Pz). У девушек со смешанным ПЛО при решении конвергентных задач – в средне-фронтальной и передне-фронтальной зонах мозга левого полушария (Fr1, F3); дивергентных – в париетальной, центральной зонах правого полушария (P4, C4). У юношей при соответствующих характеристиках выделены следующие особенности распределения спектра мощности. Для юношей с правым ПЛО при решении конвергентных задач характерно усиление мощности в окципитальных, париетальных зонах обоих полушарий (O1, O2, P3, P4); дивергентных – в центральной окципитальной зоне (Oz). С левым ПЛО – усиление мощности в задней темпоральной зоне мозга правого полушария (T6) при решении вербальной конвергентной задачи. При решении дивергентной вербальной задачи – в передне-фронтальной зоне мозга правого полушария (Fr2).

В тета 2-диапазоне распределение мощности выгладит следующим образом. У низкокративных девушек с правым ПЛО при решении конвергентных вербальных задач мощность выше в латерально-фронтальной зоне правого полушария (F8); дивергентных – в латерально-фронтальной зоне левого полушария (F7). Для девушек с левым ПЛО усиление мощности было характерно в средне-фронтальной зоне правого полушария (F4) – при решении конвергентных задач, в париетальных, темпоральных зонах обоих полушарий (P4, P3, T4, T3) при решении дивергентных задач. Девушки со смешанным ПЛО при решении конвергентных и дивергентных задач показали схожую тенденцию в распределении мощности, что и в тета1-диапазоне. У юношей с левым и смешанным ПЛО наблюдается усиление показателей мощности в париетальной, задней темпоральной зонах правого полушария при решении конвергентных задач (P4, T6), латерально-фронтальной зоне левого (F7) при решении дивергентных задач. Для юношей с правым ПЛО характерно усиление мощности в центральной париетальной, окципитальной зоне левого полушария при решении дивергентных

задач (O1, P4) и темпоральной зоне правого (T4) при решении конвергентных.

Для девушек с левым ПЛО – в центральной окципитальной зоне мозга (Oz) при решении конвергентных задач. Решение дивергентных задач сопровождалось в данной группе усилением мощности в передней темпоральной зоне левого полушария (T5). Схожая картина в распределении мощности была выявлена у девушек со смешанным ПЛО при решении конвергентных задач. При решении дивергентных задач мощность усиливалась в передне-фронтальной, задней темпоральной зоне левого полушария (Fr1, T5). Для юношей с левым ПЛО было характерно усиление когерентности в окципитальных зонах обоих полушарий при решении конвергентных задач (O1, O2); в передне-фронтальной зоне правого полушария (Fr2) – при решении дивергентных. Для юношей с правым ПЛО – в темпоральной зоне правого полушария (T4) при решении конвергентных задач, в окципитальной зоне левого (O1) – при решении дивергентной. У юношей со смешанным ПЛО мощность выше в латерально-фронтальной зоне левого полушария (F7), как при решении дивергентных, так и при решении конвергентных задач.

Для высокоуспевающих девушек с низким уровнем креативности и левым ПЛО характерно усиление мощности в центральной зоне мозга при решении конвергентных задач (Cz) и в передней центрально-фронтальной зоне мозга (Fz) при решении дивергентных; со смешанным ПЛО – в центральной окципитальной зоне при решении конвергентных (Oz), задней темпоральной зоне левого полушария (T5) при решении дивергентных задач. У юношей существенные различия были выявлены только для испытуемых с левым ПЛО. У данной группы возрастает мощность в передне-центрально-фронтальной зоне мозга (Frz) при решении дивергентных и конвергентных задач. У высококреативных низкоуспевающих юношей с левым ПЛО характерно усиление мощности в латерально-фронтальной зоне правого полушария (F8). У юношей с правым ПЛО – в центральной и средне-фронтальной зонах правого полушария (C4, F4) при решении дивергентных задач, в париетальной зоне левого полушария (P3) при решении конвергентных задач. У юношей со смешанным ПЛО при решении конвергентных и дивергентных задач мощность была выше в передней центральной фронтальной зоне (Frz).

Для высокоуспевающих юношей и девушек с высокой креативностью было характерно следующее. У девушек с левым ПЛО мощность была достоверно выше в окципитальной зоне правого полушария (O2). У девушек с правым ПЛО – в средне-фронтальных зонах обоих полушарий (F3, F4) при решении конвергентных задач, в центральной зоне

правого и левого полушарий (C4, C3) при решении дивергентных задач.

В альфа 1-диапазоне между низкокреативными девушками с низкой успеваемостью существенных различий не выявлено. У юношей с данными особенностями и левым ПЛО мощность выше в окципитальной зоне левого полушария при решении конвергентных задач (O1) и париетальной зоне правого (P4) при решении дивергентных задач. С правым и смешанным ПЛО – в центральной, передне-фронтальной зонах правого полушария (C4, Fp2) при решении, как конвергентных, так и дивергентных проб.

У девушек с правым ПЛО и высокой успеваемостью мощность выше в передней и задней зонах правого полушария (T4, T6) при решении конвергентных и дивергентных задач. С левым ПЛО – в париетальной зоне правого полушария (P4) при решении конвергентных задач, в центральной париетальной зоне мозга (Pz) при решении дивергентных задач. У юношей межгрупповых различий не выявлено.

В данном диапазоне для высококреативных испытуемых было характерно следующее. У девушек с низкой успеваемостью и правым ПЛО мощность выше в окципитальных зонах обоих полушарий (O1, O2). Данная картина была характерна для этой группы испытуемых, как при решении дивергентных, так и конвергентных задач. Подобная тенденция была выявлена у юношей с левым профилем.

У юношей с низкой успеваемостью и правым ПЛО мощность выше в задней темпоральной зоне левого полушария (T5); со смешанным ПЛО – в центральной зоне мозга (Cz) при решении конвергентных и дивергентных задач.

У девушек с высокой успеваемостью и правым ПЛО мощность достоверно выше в центральных зонах мозга (Cz) при решении конвергентных задач и в париетально-темпоральных зонах левого полушария при решении дивергентных задач (P3, T5). Для девушек со смешанным и левым ПЛО характерно усиление мощности в средне-фронтальной центральной зоне, передне-фронтальной центральной зоне (Fz, Fpz) при решении, как конвергентных, так и дивергентных задач. У юношей межгрупповых различий не выявлено.

В альфа 2-диапазоне анализ межгрупповых различий показал следующее. Для девушек с низкой креативностью и успеваемостью со смешанным ПЛО характерно усиление мощности в передней темпоральной зоне левого полушария (T3) при выполнении вербальной дивергентной пробы; в передне-фронтальной зоне правого полушария (Fp2) при выполнении конвергентной и дивергентной невербальных проб.

У девушек с левым ПЛО мощность выше в латерально-фронтальной зоне левого полушария (F7)

при решении конвергентных проб, в центрально-фронтальной зоне левого полушария (C3, F3) при решении дивергентной задачи. У юношей с правым ПЛО показатели мощности выше в передней и задней темпоральной зонах мозга левого полушария (T5, T3) при решении дивергентных задач вербального и невербального характера. Для девушек с левым ПЛО и правым ПЛО была характерна та же картина, что и в альфа 1-диапазоне. Аналогичная картина прослеживается и при анализе групп юношей с высокой успеваемостью и соответствующим ПЛО.

Для высокоуспевающих девушек с правым и левым ПЛО характерна та же картина в распределении мощности, что и для низкоуспевающих с соответствующими профилями.

У высококреативных девушек с левым ПЛО и низкой успеваемостью мощность выше в центральном отделе правого полушария при решении конвергентных проб (C4), в переднем и заднем темпоральных отделах правого полушария (T6, T4).

У юношей с левым ПЛО мощность выше в центральной и темпоральной зонах правого полушария (T6, C4); с правым ПЛО – в левой темпоральной зоне (T5) при решении конвергентных и дивергентных задач. Межгрупповых различий у девушек со средней успеваемостью и разным ПЛО не выявлено.

У юношей с данными характеристиками существенные различия выявлены только для представителей с правым ПЛО, для которых характерно усиление мощности в латерально-фронтальной зоне правого полушария (F8) при решении конвергентных задач. Данная особенность характерна для девушек с высокой успеваемостью и смешанным ПЛО. У высокоуспевающих девушек с правым ПЛО мощность выше в центральных отделах мозга (C3, C4, Cz) при решении дивергентной вербальной задачи. У юношей с высокой успеваемостью межгрупповые особенности выявлены только для испытуемых с левым ПЛО. У них достоверно мощность выше в передне-фронтальных зонах обоих полушарий при решении конвергентных задач (Fp1, Fp2); в латерально-фронтальной зоне левого полушария (F7) – при решении дивергентных.

В бета 1 и бета 2-диапазонах при межгрупповом сравнении выявлена общая тенденция в росте показателей мощности при решении данных функциональных проб. Для низкокреативных девушек с правым ПЛО и низкой успеваемостью характерен рост мощности в окципитальных, париетальных зонах при решении конвергентных задач (O1, O2, P3, P4), во фронтальных зонах обоих полушарий (F4, Fp1) при решении дивергентных задач.

У девушек с левым ПЛО мощность выше в центральной париетальной и центральной передне-фронтальной зонах мозга (Pz, Fpz) при решении

конвергентных и дивергентных задач. У девушек со средней успеваемостью и смешанным ПЛО в бета 2-диапазоне мощность выше в передней темпоральной зоне левого полушария (ТЗ), в бета 1 – в средне-фронтальной зоне левого полушария (F3) при решении невербальной конвергентной задачи. В бета 2-диапазоне у девушек со средней успеваемостью и правым ПЛО мощность выше в центральной передне-фронтальной зоне мозга (Fpz) при решении данных функциональных проб.

У низкокреативных и низкоуспевающих юношей с левым ПЛО в диапазонах бета 1 и бета 2 мощность выше в париетальной, передней и задней темпоральной зонах мозга левого полушария (P3, T5, T3) при решении, как конвергентных, так и дивергентных задач. У юношей с правым и левым ПЛО мощность выше в окципитальной зоне правого полушария, центральной и париетальной зонах левого (C3, P3, O2). В бета 1 и бета 2-диапазонах у низкокреативных девушек с высокой успеваемостью с левым ПЛО мощность возрастает в передне-фронтальной, задней темпоральной зонах мозга правого полушария (T6, Fp2), с правым ПЛО – передняя темпоральная зона левого полушария (ТЗ).

У юношей с левым ПЛО мощность выше в латерально-фронтальной и передне-фронтальной зонах правого полушария (F8, Fp2); со смешанным ПЛО – передняя темпоральная и париетальная зоны правого полушария (T4, P4).

Для высококреативных и низкоуспевающих испытуемых были выделены также свои особенности. Для девушек с левым ПЛО в бета 1-диапазоне характерно усиление мощности в центральной париетальной зоне мозга (Pz) при решении конвергентных проб. Для девушек с правым ПЛО – в передне-фронтальной, латерально-фронтальной зонах правого полушария (F8, Fp2) при решении соответствующей пробы. Данная активация зон мозга была характерна и в бета 2-диапазоне, однако, с включением в когнитивный процесс париетальных зон обоих полушарий (P3, P4) при решении дивергентных задач. Для низкоуспевающих юношей с правым ПЛО в бета 1 и бета 2-диапазонах отмечен рост мощности в окципитальной, париетальной, средне-фронтальной, передней темпоральной зонах мозга правого полушария (O2, P4, T4, F4) при решении, как конвергентных, так и дивергентных задач. У юношей со смешанным ПЛО в бета1-диапазоне отмечается рост мощности в окципитальной зоне левого полушария и темпоральной зоне правого (O1, T3) при решении соответствующих проб. У высококреативных юношей и девушек с высокой успеваемостью были выявлены следующие особенности. У девушек с правым ПЛО в бета 1-диапазоне мощность выше в центральной зоне мозга (Cz) при

решении конвергентных задач; с левым – в центральной париетальной зоне (Pz) при решении соответствующей пробы. Данная тенденция прослеживалась и в бета 2-диапазоне. У юношей с правым ПЛО в бета 1-диапазоне мощность выше в средне-фронтальной зоне правого полушария (F4) при решении конвергентной невербальной задачи, однако при переходе в бета 2-диапазон усиливается мощность в центральной, париетальной зонах правого полушария, темпоральной зоне левого (C4, P4, T5). В бета 1-диапазоне для юношей с левым и смешанным ПЛО характерно усиление мощности в передне-фронтальных зонах обоих полушарий, темпоральной зоне правого полушария (Fp1, Fp2, T4) при решении конвергентной и дивергентной проб. Данная картина активности прослеживается и в бета 2-диапазоне у юношей с левым ПЛО. Для юношей со смешанным профилем характерно включение затылочных зон (O1, O2) при решении соответствующих проб.

Таким образом, оценка психофизиологических механизмов когнитивного компонента социальной креативности показала, что особенности дивергентного и конвергентного мышления у юношей и девушек с разным уровнем креативности обуславливаются определенной частотно-пространственной организацией ЭЭГ. При решении дивергентных задач для высококреативных девушек и юношей частотно-пространственные показатели ЭЭГ выше в париетальных, фронтальных отделах мозга. При решении конвергентных задач – во фронтальных, центральных, затылочных зонах мозга. Для низкокреативных юношей и девушек решение конвергентных задач сопровождается усилением показателей мощности ЭЭГ в центральных, фронтальных, париетальных зонах обоих полушарий.

Юноши и девушки с высоким уровнем креативности в ходе обучения показывают более высокие результаты, как в научной, так и общественной жизни.

Выявленные различия уже на начальном этапе исследования позволяют говорить о дальнейшем более глубоком изучение феномена социальной креативности в сфере профессионального становления личности с учетом ее индивидуальных особенностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметова Л.В. Социально-психологическая адаптация и профессиональное развитие личности в педагогическом вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – Т. 4. – С. 131–135.
2. Ильиных А.Е. Социальная креативность личности: психологическая структура // Известия

- Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – Вып. 5. – Т. 11. – С. 74–77.
3. Канн С.Ю. Изучение взаимосвязи креативности общения и креативности мышления студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Рязань, 1997. – 22 с.
 4. Попель А.А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2005. – 24 с.
 5. Банюхова А.Е. Психологические аспекты развития социальной креативности студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Т. 6. – С. 199–203.
 6. Саакян О.С. Особенности электрической активности мозга юношей и девушек с разным уровнем креативности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2011. – 23 с.
 7. Тюрьмина Н.А. Креативность в сфере общения: психологические особенности, условия формирования в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2004. – 18 с.

Artamonov D.G.
The psychological value
of historical concepts of literary criticism

The annotation: this article raises the question of the relationship between psychology and literature. Presented bibliographic review of the topic. Analyzed and studied the theoretical concepts of psychology literature.

Keywords: scientific psychology, fiction, psychology of art, estopsychology, psychoanalysis.

REFERENCES

1. Emile Hennequin. scientific criticism. – Perrin, 1890. – 246 p.
2. Joelle Aden, Enrica Piccardo // Interview with Todd Lubart. Synergies Europe. – 2009. – N 4. – Page 15–22.
3. Fraenkel E. Psychoanalysis in the service of science literature // The International Association of French studies notebooks. – 1955. – N 7. – Page 23–49.

Serikov G.V.
“Images” of psychoanalysis
in the Soviet critical literature

The author analyzes the ways of presentation of the psychoanalytic doctrine which created different “images” of psychoanalysis for soviet readers in 60th, 70th and later, traces historically as the relation to psychoanalysis gradually changed, plans prospects of further historical researches in this field. Variants of presentation of psychoanalysis were as follows: 1) extremely negative critical presentation and attitude to psychoanalysis as useless, harmful and false theory (in that case any detailed information and references often were absent); 2) negative critical presentation that in the same time contained details of Freud findings and the history and sources of his ideas (sometimes it gave readers useful information for their own considerations); 3) detailed critical revues which were available thanks to the translation of the books of the foreign psychologists who were Marxists; 4) presentation that reflected the gradual changing of the relation to psychoanalysis (in that case were not only critical remarks but also acknowledgment of some important problems put forward by psychoanalysis was presented; 5) presentation of the period of ‘confession’ and ‘turn to psychoanalysis’; 6) very positive presentation, apologetic attitude to psychoanalysis without any critical remarks

Keywords: history of psychoanalysis in USSR, negative attitude to Freud ideas in soviet critical literature, variants of presentation of psychoanalysis for the soviet readers, the “image” of psychoanalysis for soviet readers in 60th-70th and later.

REFERENCES

1. Afasizhev M.N. Frejdizm i burzhuaaznoe iskusstvo [Freudism and bourgeois art]. – M: «Nauka», 1971. – 128 p.
2. Bassin F.V. Bassin F.V. Frejdizm v svete sovremennyh diskussij [Freudism in the light of modern discussions]. Voprosy psichologii, no. 6, 1958. – Page 140–153.
3. Bassin F.V. Prangishvili A.S. Sheroziya A.E. K istorii i sovremennoj postanovke voprosa [Bessoznatel'noe: priroda, funkci, metody issledovaniya] [To the history and modern statement of a question [Unconscious: nature, functions, research methods] Tbilisi, «Mecniereba», 1978. – Page 23–35.
4. Vol'pert I.E. Snovideniya v obychnom sne i gipnoze [Dreams in a usual state of sleeping and in the state of hypnosis]. – Leningrad: Publishing house «Medicine», 1966. – Page 43–86.
5. Gil'bo E.V. Novyj razgrom frejdizma, ili golos iz proshlogo [New defeat of a freudizm, or voice from the past] // Voprosy psichologii. – no. 3. – 1990. – Page 171–172.
6. Grjehjem L.R. Estestvoznaniye, filosofiya i nauki o chelovecheskom povedenii v Sovetskom Sojuze [Natural sciences, philosophy and sciences about human behavior in the Soviet Union]. – M: Politizdat, 1991. – Page 215–217.. Dobren'kov V.I. Neofrejdizm v poiskah «istiny» [Neofreudizm in search of «truth». – M.: Mysl', 1974. – 144 p.. Kleman K.B., Brjuno P., Sjev L. Marksistskaya kritika psihoanaliza [Marxist criticism of psychoanalysis]. – M: Progress, 1976. – 282 p.
7. Psihoanaliticheskaya literatura v Rossii [Psychoanalytic literature in Russia]. – M.: Flinta, 1998. – 144 p.
8. Leybin V.M. Psihoanaliz i filosofiya neofrejdizma [Psychoanalysis and philosophy of neofreudizm]. – M.: Politizdat, 1977. – 246 p.
9. Mansurov N.S. Sovremennaya burzhuaaznaya psichologiya (kriticheskij ocherk) [Modern bourgeois psychology (critical sketch)]. – M.: Socjkegiz, 1962. – 285 p.
10. Mikhaylov F. Tsaregorodtsev G. Za porogom soznaniya [Behind a consciousness threshold]. – M.: Gospolitizdat, 1961. – 112 p.
11. Ovcharenko V.I. Rossijskij prikladnoj psihoanaliz v real'nyh i potencial'nyh izmereniyah [The Russian applied psychoanalysis in real and potential measurements] // Simpozium. – Rostov-on-Don. – no. 3. – 2006. – Page 83–85.
12. Radzhikovskij L.A. Teorija Frejda: smena ustanovki [Freud's theory: change of the relation to it] // Voprosy psichologii. – no. 6. – 1988. – Page 100–105.
13. Rutkevich A.M. Ot Frejda k Hajdeggeru: Kriticheskij ocherk jekzistencial'nogo psihoanaliza [From Freud to Heidegger: Critical sketch of existential psychoanalysis]. – M.: Politizdat, 1985. – 175 p.

14. Summa psihoanaliza [Psychoanalysis sum]. Vol. 8. – 180 p. – URL: <http://www.psychosophia.ru>
15. Ujells G. Pavlov i Frejd [Pavlov and Freud]. – M.: Publishing house Foreign literature, 1959. – Page 5–31, 285–604.
16. Jaroshevskij M.G. Vozvrashhenie Frejda [Freud's return] // Psihologicheskij zhurnal. – No. 6. – 1988. – Page 129–138.
17. Jaroshevskij M.G. Psihoanaliz kak kul'turno-istoricheskij fenomen (Psihoanaliticheskaja literatura v Rossii) [Psychoanalysis as a cultural and historical phenomenon (Psychoanalytic literature in Russia)]. – M.: «Flinta», 1998. – Page 3–29.

Mustafaeva E.M.
Personality Manipulation Phenomenon
by French Researchers

The article discusses the approaches to the definition of the manipulation of different French scientists and psychologists, it analyses the interpersonal manipulation, its techniques and methods of manipulation with people. There is a review on the methods and means of protection from interpersonal manipulation in the article.

Keywords: social psychology, interpersonal manipulation, manipulation techniques, different ways of manipulation, resistance to manipulation.

REFERENCES

1. Beauvois J.L., Joule R.V. Influence psychology // Researches. – № 202. – 1988. – Page 1050–1057.
2. Benoit D. Manipulations in communication // Organizational communications. – № 13. – 1998. – Page 224–244.
3. Benoit D. Interpersonal manipulations // Medialysis. – University of Nice: Sophia Antipolis. – 1990. – Page 7–19.
4. Nazare-Aga I. Manipulations in love. – Publishing house of people, 2000. – Page 212.

Shinkarenko M.V.
Social inequalities in health in France

The origin of the word 'health' in France explains at the beginning of the article. It also describes how people relate to health from the Middle Ages to the present day. In the second part of the article we can see social inequalities in term health in present France. The article shows examples of the influence that social status, wealth and education on human health. Children, teenagers and workers are the groups of people who are most in need of attention because they are the most unequal social groups. Health plays a very important role in France and around the world. Psychological research on health is increasingly necessary and therefore more often.

Keywords: health, inequality, workers, children, social-ity, prevention.

REFERENCES

1. Vigarello G. The healthy and the unhealthy since the Middle Ages. – Seuil, 1999. – 180 p.
2. Whitehead Mr. The concepts and principles of equity in health. Copenhagen, WHO, Reg. Off. Eur. (EUR / ICP / RPD 414 7734c). In: P. Braveman. Health Disparities and health equity: concepts and measurement. – Annu Rev Public Health, 2006. – 27: 18. L. – Page 18–28.
3. Grignon Msot F. Comment on the article by G. Men evolution temporal of social inequalities of mortality in France between 1968 and 1996. Depending on the level by cause of death. Rcv Epidemiology Health Pub, 2008. – 56:209–213.
4. Guillaumes, Rochereau T. Health survey ct protection social 2004: first results // Economy issues of b health-IRDES, 2006. – Page 1–6.
5. Berkman L.F., Glass T. Social integration, social works, social support, and health. In: L.F. Bcrkman, I. Kawachi. Social epidemiology. – New York: Oxford University Press, 2000. – Page 137–173.
6. Chauvin P. Precarisation social state of health: the renewal of a paradigm epidemiologic. In: P. Chauvin, J. Lebas. Procreate and health. – Paris: Flammarion Medicine-Sciences, 1998. – Page 59–73.
7. Ritter P. Report on the creation of regional health agencies (ARS). – Paris: Ministry of Health, Youth ct des Sports, 2008.
8. Pascal, Sambuc R., Lombrail P. Health status of French. In: F. Bomidillon, G. Brikker, D. Tabutcau. Public health treaty, 2'ed. – Paris: Flammarion Medecine-Sciences, 2007. – Page 323–330.

Prokop'eva E.V.
About the capabilities of the content-analysis
of self-concept of personality

The article reveals the possibility of applying the method of content-analysis in studies of self-concept, which plays an important role in the life of the personality. It contents a description of various conceptual schemes content-analysis of self-concept, realized by the author in her empirical studies.

Keywords: Self-concept of personality and its structure, theoretical models and categories of content-analysis, the model of relations of the personality, the model of neurologic levels.

REFERENCES

1. Agapov V. S. Funkcii Ja-koncepcii v upravlencheskoj dejatel'nosti [The functions of self-concept in management] // Psihologija i praktika [The Psychology

- and Practice]. – vol. 4. – issue 1. – Jaroslavl', 1998. – Page 209–210.
2. Akopov G.V. . Social'naja psihologija vysshego obrazovaniya [The social psychology of higher education]. – Samara: Izd-vo Samarskogo pedinstituta, 1993.
 3. Ancyferova L.I. . Psihologicheskie zakonomernosti razvitiya lichnosti vzroslogo cheloveka i problema nepreryvnogo obrazovaniya [Psychological regularities of the development of the personality of the adult person and the problem of continuing education] // Psihologicheskij zhurnal [Psychological journal]. – 1980. – vol. 1. – no. 2. – Page 52–60.
 4. Berns R. Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie [The development of self-concept and education]. – Moscow: Progress, 1986.
 5. Bogomolova N.N., Stefanenko T.G. Kontent-analiz: specpraktikum po social'noj psihologii [Content-analysis: special practical works on social psychology]. – Moscow: MGU, 1992.
 6. Bodalev A.A. O sostojanii i napravlenijah razrabotki psihologii poznaniya ljud'mi drug druga [About a condition and directions of development of the psychology of humans understanding of each other] // Voprosy psihologii poznaniya ljud'mi drug druga i samopoznaniya [Questions of psychology of humans understanding of each other and of self-knowledge]. – Krasnodar, 1977. – Page 8–11.
 7. Dilts R. Modelirovanie s pomoshh'ju NLP [Modeling with NLP]. – SPb.: Piter, 2001.
 8. Kon I. S. V poiskah sebja. Lichnost' i ee samosoznanie [In search of himself. Personality and its self-consciousness]. – Moscow: Politizdat, 1984.
 9. Kun M., Makpartljend T. Jempiricheskoe issledovanie ustanovok lichnosti na sebja [Empirical research of attitudes of the person on himself] // Sovremennaja zarubezhnaja social'naja psihologija [Modern foreign social psychology]. – Moscow: MGU, 1984. – Page 180–187.
 10. Metodologicheskie i metodicheskie problemy kontent-analiza (tezisy dokladov rabochego soveshanija sociologov) [Methodological and methodical problems of content-analysis (theses of reports of the working meeting of sociologists)], issue 1. – Moscow-Leningrad, 1973.
 11. Petrenko V. F. Psihosemantika soznaniya [Psychosemantics of consciousness]. – Moscow: MGU, 1988.
 12. Prokop'eva E.V. . Professional'naja Ja-koncepcija psihologov (nachal'nye jetapy professional'nogo stanovlenija) [Professional self-concept psychologists (the initial stages of professional development)]. – Diss. ... kand. nauk. – Rostov-na-Donu, 2000.
 13. Rodzhers K. Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka [Look at psychotherapy. The formation of human]. – Moscow: Progress, Univers, 1995.
 14. Rjabikina Z.I. . Lichnost'. Lichnostnoe razvitie. Professional'nyj rost [The personality. Personal development. Professional growth]. – Krasnodar, 1995.
 15. Stolin V. V. . Samosoznanie lichnosti [Self-consciousness of personality]. – Moscow: MGU, 1983.
 16. Chesnokova I. I. . Problema samosoznaniya v psihologii [The problem of self-consciousness in psychology]. – Moscow: Nauka, 1977.
 17. Jetkind A.M. Opyt teoreticheskoy interpretacii semanticheskogo differenciala [The experience of the theoretical interpretation of semantic differential] // Voprosy psihologii [Questions of psychology]. – 1979. – no. 1. – Page 17–27.

Terekhin V. A., Korochentseva A.V.
Developing of personality in the modern
information space

A characteristic feature of our time is that television and other mass media have playing a big role in people's lives. With the help of the media formed public opinion, the stereotypes, the standards of behavior and attitudes. Media largely determine the knowledge that we have about the world. Many domestic and foreign research focuses on how people form ideas about the world, based on their experiences of interaction with the media. Mass communication creates a kind of reality, which becomes the basis of the views of the man and his behaviors and has a huge impact on his life.

Keywords: social influence, socialization, social learning, mass media, mental reality, strong public opinion, behavior sample.

REFERENCES

1. Belinskaya E.P., Tihomandritskaya O.A. Social psychology lichnosti. – M.: Aspect Press, 2001. – 300 p. (in Russian).
2. Bryant J., Tompso S. Fundamentals effects of media. – M. Publishing House "William", 2004. – 432 p. (in Russian).
3. Grachev G., Melnik I. K. Manipulating individual: the organization, methods, and technologies of information and psychological warfare. – M.: Algorithm, 2002. – 288 p. (in Russian).
4. Zelinsky S.A. Information and psychological impact on the public consciousness – St.: Publishing and Trading House "Scythians", 2008. – 407 p. (in Russian).
5. Melnik G.S. Mass-Media: Psychological processes and effects. – St.: Publishing House of St. Petersburg State University, 1996. – 160 p. (in Russian).

6. Novikov K.Y. Psychology of Mass Communication: Mechanisms, Practices, Errors. Moscow High School, 2007. – 123 p. (in Russian).
7. Pocheptsov G.G. Communication technology of the twentieth century. – Moscow: Vakler, 2007. – 200 p. (in Russian).
8. Harris R. Psychology of Mass Communications. – St. Petersburg: "PRIME-EVROZNAK", 2003. – 448 p. (in Russian).
5. Spivak L.I., Spivak D.L. Izmenjonnjesostojanija-soznaniya: tipologija, semiotika, psihofiziologija [Altered states of consciousness: typology, semiotics, psychophysiology] // Soznanieifizicheskajareal'nost'. – 1996. – no. 4. – Page 48–55.
6. Emelianenko V.A., Emelianenko A.V. Psychotherapeutic aspects of holotropic breathing. – Available at: <http://holotropka.ru/node/352> (Accessed 19 June 2010).

Afanasenko I.V.

Features of experiences and dynamics of self entities – participants of seminars on holotropic breathing

The article includes results of research of the features of manifestation of experiences in holotropic breathing sessions in subjects with different tendencies spiritual crisis, and the results of research of the dynamics of the self-evaluation of constructs as a result of application of the holotropic breathing. Found three of the leading trends of the spiritual crisis: regressive, stagnation and the peak; each of them is characterized by a specific experiences and correlation links with the indicators of the spiritual crisis. Found a positive dynamics of the self-evaluation of constructs in the areas of the family, communication and attitude to life.

Keywords: Holotropic breathing, basic perinatal matrix, the dynamics of self-evaluation, transpersonal experience, spiritual crisis, trend of spiritual crisis.

REFERENCES

1. Afanasenko I.V., Emelianenko V.A., Emelianenko A.V. Specifika psihosomaticheskikh perezhivaniy v sessijah holotropnogodyhanija v svyazi s polozhitel'noj dinamikoj ocenivaniya zhiznennykh konstruktov [The specificity of psychosomatic experiences in the sessions of Holotropic Breathing in connection with the positive dynamics of estimation of life constructs] // Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii molodykh uchennykh [Materials of the Regional Scientific Conference of Young Scientists Rostov-on-Don 30.03.2012]. – M.: Vuzovskaya kniga, 2012. – Page 10–12.
2. Voskovskaya (Shutova) L.V., Lyashuk A.V. Duhovnyy krizis: problem opredeleniya i diagnostiki [Spiritual crisis: problems of definition and diagnosis] // Psihologicheskaya diagnostika. – 2005. – no. 1. – Page 51–71.
3. Grof S. The holotropic mind. – San Francisco: HarperCollins, 1992. – 240 p. [Russ. ed. Grof S. Holotropnoe soznanie. – M.: Izd. Transpersonal'nogo Instituta, 1996. – 248 p.].
4. Kozlov V. Social'naya rabota s krizisnoj lichnost'yu [Social work with the personality crisis]. – Yaroslavl, 1999. – 303 p.

Vassilieva O.S., Pravdina L.R.

Psychology of the health and life vital functions safety

The article describes the discipline aimed at developing students' skills in the field of security: the psychology of security, life safety, health psychology. The authors note the usefulness of psychologization approaches to education in the field of security and show the possibilities of health psychology to form adaptive resources of the individual.

Keywords: security, life safety, security psychology, health psychology, acceptable risk, training, resources, health, adaptation resources

REFERENCES

1. Vassilieva O.S., Pravdina L.R. Ability to provide life vital functions safety as a criterion of the healthy personality // Healthy personality: materials of International scientific conference. – SPb., 2012. – Page 40–43.
2. Vassilieva O.S., Filatov F.R. Health culture. Program of implementation of the health technologies into the system of high education // North-Caucasian psychological Bulletin. – Rostov-on-Don, 2003.
3. Vassilieva O.S., Filatov F.R. Psychology of the man's health. – M.: Academy, 2001. – 352 p.
4. Kabachenko T.S. Methods of the influence and psychology of personality's safety, society, state // Psychological newspaper: We and World. – 2001. – no. 2. – URL: <http://www.gazetamim.ru/mirror/psytech/kabachenko.htm>
5. Kotik M.A. Psychology of life vital functions safety. – M.: Bookinist, 1981. – 408 p.
6. Pravdina L.R. Problems of the diagnostics and development of the professional health // North-Caucasian psychological Bulletin. – Rostov-on-Don, 2007. – no. 5/2. – Page 98–107.
7. Provotorov V.D. The notion of the extreme situation and personality safety // The company of the open systems. – URL: <http://www.sir35.ru/Safety/Chs.htm>
8. Psychology of health: text-book / edited by professor G.S. Nikiforova. – SPb.: Peter, 2003. – 607 p.
9. Psychology of the personality: text-book / edited by professor P.N. Ermakov, professor V.A. Labounskaya. – M.: Eksmo, 2007. – 653 p.

10. Pouguin V.B. Social safety of personality: Regional aspect: Thesis of Candidate of Philosophical Sciences. – Arkhangelsk, 2003. – 144 p.
11. Ropeik D., Grei G. Risk: Decision taking about what is safe or what represents danger in the surrounding world // SecurityLab. – URL: <http://www.securitylab.ru/analytics/350799.php>
12. Shnaier Bruce. Psychology of safety // SecurityLab. – URL: <http://www.securitylab.ru/analytics/>
13. Shoigu U.S. Specialization – psychology if life vital functions safety // Psychological faculty of MSU. – URL: <http://www.psy.msu.ru/educat/dnevn/special/spebezop.html>
14. Sherbatikh U.V. Labour psychology and staff management in the schemes and tables: справочное пособие. – М.: KnoRus, 2011. – 242 p.
15. Eksakusto T.V., Liz N.A. Psychological safety in the problematic field of psychology // Siberian psychological journal. – 2010. – no 37. – Page 87–93.

Nebozhenko M.M.
Informational needs
of the regional teachers:
results of questionnaire survey

The article deals with the informational needs of teachers from the point of view of creating optimal systems of the informational support of the pedagogical activity.

Keywords: teacher's informational needs, informational support, information resources, channels of getting the information, Internet, pedagogical libraries.

REFERENCES

1. Abakoumova I.V., Fomenko V.T. Didactic standard as meta technologies of the contemporary education // Russian psychological journal. – 2012. – V. 9. – no 1. – Page 44–54.
2. Akhaian A.A., Kizik O.A. Foreign experience of the informational competence of students // Letters in emission. Offline: electronic scientific edition (scientific pedagogical internet journal). Russian State Pedagogical University named after A.I. Guertsen, Saint-Petersbourg. – 2007, December. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2007/1220.htm>
3. Elaguina M.U., Zvezdina G.P. Psychological particularities of the perception and assessment of the risk situation in the innovation educational activity // Education. Science. Innovations: South direction. – 2011. – V. 18. – no 3. – Page 7–15.
4. Teacher's informational needs: information and methodic materials / Russian Academy of Education; SSPL named after K.D. Ushinskii / edited by L.E. Korshounova. – М., 1999. – 40 p.

5. Kouznetsova A.V. Information in Mass Media and entropy: linguistic aspect // Bulletin of South Federal University. Philological sciences. – 2008. – no 2. – Page 104–113.
6. Russian statistic yearly periodical. – URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1135087342078.
7. Stupkin V.V. Problems of the informational needs of the users of the integrated systems of the librarian-informational support of scientific educational activity // Bulletin of MSUCL. – 2008. – no 2. – Page 143–147.

Saakyan O.S.
Psychophysiological
study of the cognitive component
of social creativity

In this article raises the problem of social creativity in the context of the success of training in a higher educational institution and the formation of the future specialist. Based on the structural model of social creativity A.E. Ilyin, explores the physiological characteristics of cognitive component of social creativity in solving problems of various types. Were found significant differences in power indicators of the EEG in boys and girls with different type of lateral organization (TLO), the creativity and the level of progress in solving the experimental tasks. It was shown that the brain organization of cognitive component of social creativity in boys and girls with different levels of creativity, learning, and TLO conditioned by a certain frequency-spatial organization of the EEG.

Keywords: social creativity, level of creativity, the power features of the EEG, the type of lateral organization (TLO), sex.

REFERENCES

1. Akhmetov L.V. Psycho-social adaptation and professional development of the personality in the pedagogical University // Herald of Tomsk state pedagogical University. – 2010. – Vol. 4. – Page 131–135. (in Russian).
2. Ilyin A. Social creativity of the individual: the psychological structure // Proceedings of Saratov University. Sec. Philosophy. Psychology. Pedagogy. – 2011. – Issue 5. – Vol. 11. – Page 74–77. (in Russian).
3. Cannes S.U. The study of the interrelation of the creativity of communication and creative thinking of students: abstract.... Ps.D. – Ryazan, 1997. – 22 p. (in Russian).
4. Popel A.A. Psychological conditions of development of social creativity of students in the process of professional preparation: abstract.... Ps.D. – Nizhny Novgorod, 2005. – 24 p. (in Russian).

5. Banukhova A.E. Psychological aspects of the development of social creativity of students // Herald of Tomsk state pedagogical University. – 2011. – Vol. 6. – Page 199–203. (in Russian).
6. Saakyan O.S. Peculiarities of the electrical activity of the brain of young boys and girls with different levels of creativity: abstract.... Ps.D. – Rostov-on-Don: SFU, 2011. – 23 p. (in Russian).
7. Turmina N.A. Creativity in the sphere of communication: psychological characteristics, conditions of formation in adolescence: abstract... Ps.D. – Kazan, 2004. – 18 p. (in Russian).

Артамонов Денис Геннадьевич

аспирант кафедры общей психологии и психологии развития факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: +7 (863) 2303257; *e-mail:* denisartam@gmail.com

Афанасенко Инна Владимировна

доцент кафедры психологии личности факультета психологии ЮФУ, кандидат психологических наук
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: +7 (863) 2303247; *e-mail:* afinna@mail.ru

Васильева Ольга Семеновна

зав. кафедрой психологии здоровья и физической культуры факультета психологии ЮФУ, профессор, кандидат биологических наук
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: +7 (863) 2303247; *e-mail:* vos@sfedu.ru

Короченцева Анна Вячеславовна

доцент кафедры философии социально-гуманитарного факультета Донского государственного технического университета, кандидат психологических наук
Служебный адрес: пл. Гагарина, д. 1,
г. Ростов-на-Дону, 344010
Тел.: +7 (863) 2738346; *e-mail:* anna-kor@bk.ru

Мустафаева Эльмира Махировна

аспирантка кафедры социальной психологии факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: +7 (863) 2303237; *e-mail:* littlekristal@yandex.ru

Небоженко Маргарита Михайловна

заведующая библиотекой Ростовского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования
Служебный адрес: пер. Гвардейский, 2/51,
пер. Доломановский, г. Ростов-на-Дону, 344011
Тел.: +7 (863) 2695866; *e-mail:* nebomargo@rambler.ru

Правдина Лида Ромуальдовна

доцент психологии здоровья и физической культуры факультета психологии ЮФУ, кандидат психологических наук
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: +7 (863) 2303247; *e-mail:* lprlis7@gmail.com

Artamonov Denis Gennadievich

post-graduate student of General Psychology and Developmental Psychology Department of Psychology Faculty of SFedU
Official address: b. 13, M. Nagibina Ave.,
Rostov-on-Don, 344038, Russia
Tel.: +7 (863) 2303247; *e-mail:* denisartam@gmail.com

Afanasenko Inna Vladimirovna

assistant Professor of Personality Psychology Department of Psychology Faculty of SFedU, Candidate of Science in Psychology
Official address: b. 13, M. Nagibina Ave.,
Rostov-on-Don, 344038, Russia
Tel.: +7 (863) 2303247; *e-mail:* afinna@mail.ru

Vassiljeva Olga Semenovna

the head of Health Psychology and Physical Education Department of Psychology Faculty of SFedU, professor, Candidate of Science in Biology
Official address: b. 13, r. 240, M. Nagibina Ave.,
Rostov-on-Don, 344038, Russia
Tel.: +7 (863) 2303217; *e-mail:* valeo@psyf.rsu.ru

Korochentseva Anna Vyacheslavovna

associate professor of Philosophy Department of faculty of social and humanities of Don State Technical University, Candidate of Science in Psychology
Official address: b. 1, Gagarina Place,
Rostov-on-Don, 344010, Russia
Tel.: +7 (863) 2738346; *e-mail:* anna-kor@bk.ru

Mustafayeva Elmira Makhirovna

post-graduate student of Social Psychology Department of Psychology Faculty of SFedU
Office address: b. 13, M. Nagibina Ave.,
Rostov-on-Don, 344038, Russia
Tel.: +7 (863) 2303237; *e-mail:* littlekristal@yandex.ru

Nebozenko Margarita Mikhailovna

the head librarian SBI APE RE «Rostov Institute of qualification improvement and further professional training of educational staff»
Official address: str. Gvardeiskii, b. 2/51 str. Dolomanovskii,
Rostov-on-Don, 344011, Russia
Tel.: +7 (863) 2303237; *e-mail:* nebomargo@rambler.ru

Pravdina Lida Romualdovna

associate Professor of Health Psychology and Physical Education Department of Psychology Faculty of SFedU, Candidate of Science in Psychology
Official address: b. 13, r. 240, M. Nagibina Ave.,
Rostov-on-Don, 344038, Russia
Tel.: +7 (863) 2303217; *e-mail:* lprlis7@gmail.com

Прокопьева Екатерина Владимировна

доцент кафедры психологии личности факультета психологии ЮФУ, кандидат психологических наук
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13, г. Ростов-на-Дону, 344038

Тел.: +7 (863) 2303247; *e-mail:* prokopeon@mail.ru

Prokop'eva Ekaterina Vladimirovna

associate Professor of Personality Psychology Department of Psychology Faculty of SFedU, Candidate of Science in Psychology

Official address: b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038, Russia

Tel.: +7 (863) 2303247; *e-mail:* prokopeon@mail.ru

Саакян Оксана Сааковна

преподаватель кафедры психофизиологии и клинической психологии факультета психологии ЮФУ, кандидат психологических наук

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

Тел.: +7 (863) 2303237; *e-mail:* Oksana_Saakyan@mail.ru

Saakyan Oksana Saakovna

lecturer of Psychophysiology and Clinical Psychology Department of Psychology Faculty of SFedU, Candidate of Science in Psychology

Office address: b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038, Russia

Tel.: +7 (863) 2303237; *e-mail:* Oksana_Saakyan@mail.ru

Сериков Геннадий Витальевич

доцент кафедры социальной психологии факультета психологии ЮФУ, кандидат психологических наук

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

Тел.: +7 (863) 2303237; *e-mail:* serikovg@mail.ru

Serikov Gennady Vitalievich

associate Professor of Social Psychology Department of Psychology Faculty of SFedU, Candidate of Science in Psychology

Official address: b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038, Russia

Tel.: +7 (863) 2303237; *e-mail:* serikovg@mail.ru

Терехин Вячеслав Александрович

доцент кафедры психологии управления и акмеологии факультета психологии ЮФУ, кандидат психологических наук

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

Тел.: +7 (863) 2303247; *e-mail:* terjochin@mail.ru

Terekhin Vyacheslav Alexandrovich

associate Professor of Psychology of Management and Acmeology Department, of Psychology Faculty of SFedU, Candidate of Science in Psychology

Official address: b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038, Russia

Tel.: +7 (863) 2303247; *e-mail:* terjochin@mail.ru

Шинкаренко Максим Валерьевич

аспирант кафедры общей психологии и психологии развития факультета психологии ЮФУ

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

Тел.: +7 (863) 2303257; *e-mail:* maxim.shine@gmail.com

Shinkarenko Maksim Valereevich

post-graduate student of General Psychology and Developmental Psychology Department of Psychology Faculty of SFedU

Official address: b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038, Russia

Tel.: +7 (863) 2303257; *e-mail:* maxim.shine@gmail.com

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Требования к публикациям

Статьи принимаются в распечатанном и электронном вариантах в формате редактора Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитур шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи через запятую – цитируемых страниц (например, [42, с. 561]). Рисунки представлять отдельными файлами в формате TIF или PDF с распечатками и перечнем подписуемых подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

К статье прилагаются **аннотация и ключевые слова** объемом не более 0,5 стр., а также **сведения об авторе**:

- 1) фамилия, имя и отчество;
- 2) домашний почтовый адрес с индексом, телефон;
- 3) специальность, ученое звание;
- 4) место работы и должность, почтовый адрес места работы, с индексом, служебный телефон;
- 5) электронный адрес (e-mail).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ, НАЗВАНИЕ СТАТЬИ, АННОТАЦИЮ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА СЛЕДУЕТ ПРЕДОСТАВИТЬ ТАКЖЕ И НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.

Статьи аспирантов печатаются бесплатно.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 518, редакция
Тел. (863) 243-15-17; e-mail: rpj@psyf.rsu.ru, rpj@bk.ru
Часы работы
понедельник – пятница 13.00-18.00
суббота, воскресенье – выходной