

**СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК**

№ 11/4

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. ► № 11/4

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 15.12.2013
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 7,44.
Тираж 1000 экз. Заказ № 80/13

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

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Скиртач И. А., Дикая Л. А.** Функциональная организация коры мозга у музыкантов профессионалов и любителей во время музыкальной импровизации. 5
- Крючкова А. С.** Психогенетические особенности проявления агрессии у детей и подростков 10

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Артамонов Д. Г.** Психологические особенности процесса смыслового восприятия текста 15

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Гримсолтанова Р.З.** Психология воздействия религиозных учений и тоталитарных культов на личностные особенности в контексте различных психологических подходов. 19
- Коломийченко Е. В.** Теоретический анализ содержания Я-физического и Я-эстетического девушек, профессионально занимающихся черлидингом 24

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Шкурко Т. А., Шевченко Ю. В.** Отношение к танцу молодых людей с различным возрастом сексуального дебюта 30

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Берлова Т. Н.** Поведенческие паттерны в связи со стратегиями учебно-профессиональной карьеры работающих студентов вуза 36
- Бутенко В. С.** Образовательная среда вуза и роль психолога в ее формировании 40
- Денисова Е. Г., Мирошниченко С. С., Гомонова Е. Н.** Характерологические корреляты дисфункциональных убеждений студентов-психологов 44
- Черных О.В.** Разработка модели компетентности обучающегося 49

- РЕЗЮМЕ ВЫПУСКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 54**

- НАШИ АВТОРЫ / OUR AUTHORS. 62**

- ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКАЦИЯМ. 64**

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КОРЫ МОЗГА У МУЗЫКАНТОВ ПРОФЕССИОНАЛОВ И ЛЮБИТЕЛЕЙ ВО ВРЕМЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ

**Скиртач И. А.,
Дикая Л. А.**

В статье показана роль музыки для развития творческого потенциала личности. Обоснована необходимость изучения функциональной организации коры мозга у музыкантов в процессе импровизации как творческой деятельности.

Описаны методика и процедура проведения эмпирического исследования. В исследовании приняли участие музыканты в возрасте от 18 до 39 лет в количестве 47 человек – профессионалы (22 чел.) и любители (25 чел.). Им предлагалось прослушать музыкальные гармонии, мысленно воспроизвести каждую из них, а затем создать импровизацию на их основе. Для изучения силы и характера распределения когерентных связей коры мозга во время выполнения музыкальной деятельности у участников исследования использовался метод ЭЭГ.

В результате проведенного сравнительного анализа выявлены особенности функциональной организации коры мозга для разных частотных диапазонов у музыкантов с различным уровнем профессионализма во время импровизации. Сделан вывод о сильном взаимодействии отделов мозга в процесс музыкальной импровизации у профессионалов и о взаимодействии преимущественно правополушарных отделов мозга у любителей.

Ключевые слова: когерентные связи, музыкальная импровизация, ЭЭГ, полушария мозга, частотный диапазон.

Среди множества видов эстетического развития личности особое значение имеет музыкальное. Возможности его заложены в специфике музыки, которая отражает действительность в звуковых образах и воплощает в себе творчество композитора, слушателя, исполнителя. Музыка, обладая исключительной эмоциональной насыщенностью, оказывает сильное воздействие на человека, глубоко проникает в тонкие душевные пласты его личности. В процессе активного, созидательного освоения музыкального искусства раскрывается творческий потенциал личности. Не случайно К. Леви-Стросс называет музыку «высшей загадкой наук о человеке», которая таит в себе «ключ к дальнейшему развитию этих наук», при этом разгадка полагается им именно в способности человека «продуцировать музыку» [7, с. 26]. Для того, чтобы грамотно использовать музыкальное творчество как инструмент, позволяющий влиять на развитие личности, несомненно, стоит разобраться в специфике самого процесса музыкального творчества.

В наши дни особое значение приобретают исследования творчества в контексте решения комплекса практических задач. Эти задачи порождаются тем, что темп развития любой сферы человеческой деятельности нельзя постоянно наращивать лишь

путем увеличения числа вовлекаемых в нее людей. Надо постоянно повышать творческий потенциал участников. Для этого необходимо целенаправленно формировать творческих работников, осуществлять рациональный отбор кадров, создавать наиболее благоприятную мотивацию творческой деятельности, отыскивать средства, стимулирующие успешное протекание творческого акта, рационально использовать современные возможности автоматизации умственного труда, приближаться к оптимальной организации творческих коллективов и т. п.

Ряд теоретических и практических исследований, представленных в современной научной литературе, указывают на функционирование многоуровневой системы мозгового обеспечения творческих процессов человека, существенными элементами которой являются интенсивные локальные процессы в различных зонах коры головного мозга, а также выраженная модификация межполушарных связей [2–6, 8–10, 12–16, 19]. Поэтому центральной идеей нашей работы выступила идея поиска областей мозга, согласованно функционирующих в реализации музыкального творчества.

Среди видов музыкальной деятельности наиболее близким по своим психологическим характеристикам

творческому процессу является процесс импровизации. Импровизация – исторически наиболее древний тип музицирования, при котором процесс сочинения музыки происходит непосредственно во время ее исполнения. Способность к импровизации отличает исполнителя высокого класса от остальных музыкантов. Импровизация как наиболее творческое проявление исполнительских способностей является одновременно и началом, и необходимым атрибутом композиции. Тем самым музыкант-импровизатор овладевает той стадией творческого процесса, в которой композитор ищет, экспериментирует, но не фиксирует результат своей работы в виде законченного сочинения.

Актуальность данного исследования вызвана противоречием между постоянно растущим интересом к выявлению закономерностей функционирования мозга во время творческого процесса, с одной стороны, и недостаточным уровнем теоретической и прикладной базы исследований мозговых коррелятов динамики процесса невербального творчества – с другой.

Вышеизложенное позволяет признать в качестве актуальной и приоритетной задачи изучение особенностей функциональной организации коры мозга музыкантов в процессе такой естественной для них невербальной формы творческой активности, как создание импровизации.

Целью исследования является изучение функциональной организации коры мозга у музыкантов профессионалов и любителей в процессе выполнения творческого задания (музыкальной импровизации).

Объектом исследования выступили музыканты в возрасте от 18 до 39 лет в количестве 47 человек, из них 20 женщин. На основе проведенного опроса участники исследования были разделены на две группы – профессионалы (практикующие музыканты, имеющие профильное образование – 22 чел.) и любители (люди, занимающиеся музыкой постоянно, но на любительском уровне и не имеющие специального образования – 25 чел.).

Предмет исследования – сила и характер распределения функциональных связей коры мозга у музыкантов в процессе выполнения творческого задания (музыкальной импровизации).

На этапе подготовки исследования группой экспертов-преподавателей Ростовской консерватории имени Рахманинова были отобраны 2 гармонии: мажорная и минорная, которые были классифицированы ими как гармонии с положительной и отрицательной эмоциональной окраской.

Для изучения силы и характера распределения когерентных связей коры мозга во время выполнения музыкальной деятельности у участников ис-

следования использовался метод ЭЭГ. Регистрация ЭЭГ осуществлялась при помощи электроэнцефалографа «Энцефалан», версия «Элитная-М» производства МТБ «Медиком» (Таганрог) в 21 стандартном монополярном отведении с ипсилатеральными ушными референтами для следующих частотных диапазонов: дельта 1 (0,5–2,0 Гц), дельта 2 (2,0–4,0 Гц), тета 1 (4,0–6,0 Гц), тета 2 (6,0–8,0 Гц), альфа 1 (8,0–10,5 Гц), альфа 2 (10,5–13,0 Гц), бета 1 (13,0–24,0 Гц) и бета 2 (24,0–35,0 Гц).

Для анализа выбирались безартефактные отрезки ЭЭГ длительностью по 10 секунд. В обоих случаях показатели когерентности ЭЭГ регистрировались в спокойном состоянии (фоновая ЭЭГ с закрытыми глазами) и при выполнении функциональных проб (восприятие, воспроизведение и импровизация).

Перед началом ЭЭГ-исследования проводилась мотивация участников: «Перед Вами стоит задача выполнять привычную для Вас музыкальную деятельность (восприятие музыкальной гармонии, воспроизведение услышанной музыкальной гармонии, импровизация), единственным отличием будет являться то, что все предложенные действия необходимо будет проводить без инструмента, в голове. Те, кто считает невозможным выполнение поставленных условий эксперимента, должны предупредить об этом заранее. После окончания экспериментальной части Вам будет предложено записать получившуюся мелодию любым доступным методом: наиграть на инструменте, записать в ноты самостоятельно, напеть. Записанные мелодии будут переданы экспертной группе музыкантов для оценки их качественных характеристик. По результатам экспертной оценки будет выявлено два победителя (создавшие лучшую мажорную и лучшую минорную мелодии), которые в качестве поощрения получат возможность записи на профессиональной студии любой своей композиции».

В первой функциональной пробе музыкантам предлагалось в течение 1 минуты слушать мажорную классическую гармонию фиксированной мощности (20 дБ). Во второй функциональной пробе испытуемым предлагалось воспроизвести про себя услышанную гармонию. В третьей пробе перед испытуемыми ставилась задача дополнить гармонию нотами так, чтобы получилась своя собственная мелодия с такой же эмоциональной окраской, как и предварительно прослушанная гармония. Другими словами: перед музыкантами ставилась задача создать импровизацию. После этого испытуемому предлагалось воспроизвести и записать созданную мелодию (запись велась только в том случае, если испытуемый владел нотной грамотой, в остальных случаях результат 3-й пробы фиксировался на цифровой носитель с целью дальнейшей нотной расшифровки при помощи музыкантов-экспертов).

На следующем этапе проводились такие же функциональные пробы, но только относительно минорной гармонии.

Записанные музыкальные отрывки предлагались для рецензирования экспертам-преподавателям Ростовской консерватории имени Рахманинова, которые оценивали мелодию с точки зрения критериев творчества, предложенных S. P. Besemer: «новизна (удивительность, оригинальность), разрешимость (логичность, полезность, ценность, понятность), стиль (органичность, элегантность, искусность)» [12, с. 291].

Значение функциональных проб восприятия и воспроизведения заключалось в необходимости выделить специфику работы коры мозга, характерную именно для творческого процесса создания импровизации, в отличие от других видов музыкальной деятельность. В результате проведенного сравнительного анализа силы и характера распределения когерентных связей между фоновыми показателями и показателями функциональных проб «музыкальная импровизация» в группе музыкантов-профессионалов выявлено, что в процессе сочинения музыки наблюдается увеличение значений когерентности между областями коры мозга как в правом, так и в левом полушарии: Fp2–F4, Fp2–F8, Fp2–T4, F8–T4, O2–T6, Fp2–O2, Fp2–T6, F8–O2, F8–T6, F8–P4, F4–T6, Fpz–O2, Fp1–T4, F4–T3, O1–T6, O1–P4, O2–T5. В бета 2 диапазоне выявлено повышение внутриполушарных длиннодистантных связей между передними и задними отделами правого полушария. Что касается межполушарного взаимодействия, то оно наиболее ярко представлено в передних отделах коры мозга между гомологичными отведениями в дельта 2 и бета 1 диапазонах. Также в результате исследования выявлено, что внутриполушарные когерентные связи во время сочинения музыки практически равномерно распределены в обоих полушариях без значимого доминирования одной из гемисфер. Причем наиболее характерными являются высококогерентные внутриполушарные связи (рис. 1).

Что касается результатов анализа показателей когерентности в группе музыкантов-любителей, то здесь наиболее сильные когерентные связи выявлены преимущественно в правом полушарии (Fp1–O2, Fpz–Fp1, Fp2–C4, Fp2–F8, C3–C4, O1–T5, O1–C3, O2–T6, O1–O2). Исследование показало приоритет внутриполушарных коротких связей в рамках альфа, тета и дельта 1 диапазонов и внутриполушарных длинных связей в рамках бета 2 диапазона (рис. 2).

Анализируя полученные результаты, можно отметить, что выявленное в исследовании усиление когерентных связей в альфа диапазоне в темпоральных и фронтальных областях у музыкантов-любителей может иметь значение активации ментальных процес-

сов поиска. Происходит своеобразное сканирование («считывание») информации и имеет место тесная связь с механизмами восприятия и памяти. А синхронизация тета-ритма, наблюдаемая у музыкантов-любителей во фронтальных регионах коры, часто наблюдается в ситуациях с когнитивным усилием и нагрузкой на память [3, 5]. Можно предположить, что способ импровизации музыкантами-любителями заключается в создании нового путем компиляции гармонических отрывков, с которыми они сталкивались ранее, т. е. в репродукции мелодии.

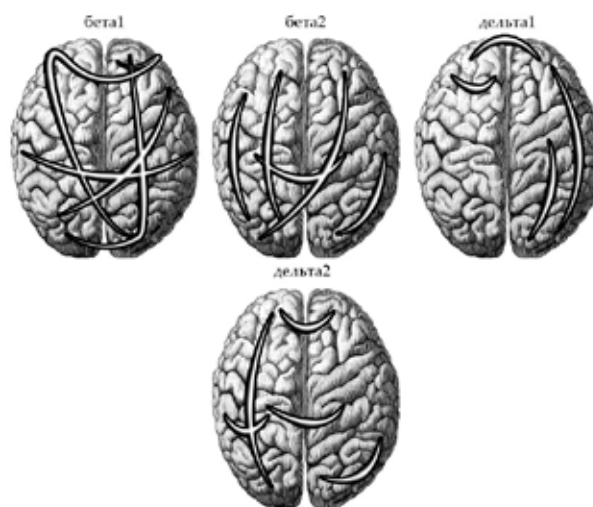


Рис. 1. Распределение когерентных связей у музыкантов профессионалов в процессе создания музыкальной импровизации

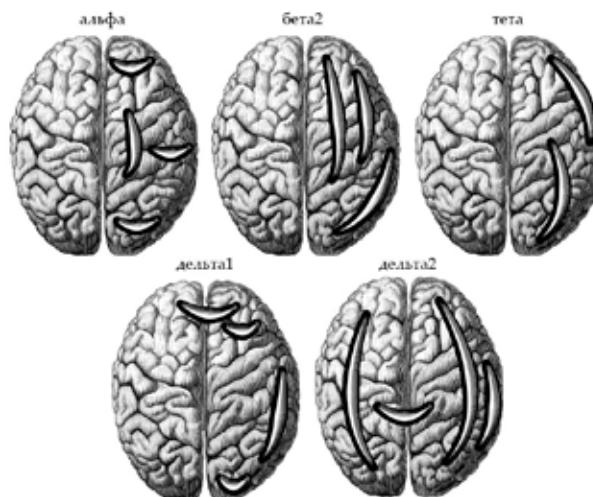


Рис. 2. Распределение когерентных связей у музыкантов любителей в процессе создания музыкальной импровизации

Что касается бета 1 и бета 2 частотных диапазонов, то динамика распределения когерентных связей характеризуется выраженной интеграцией передних и задних областей каждого из мозговых полушарий, что означает активное вовлечение в совместную работу париетальных, окципитальных и темпоральных областей у представителей обеих групп испытуемых. Как известно, париетально-окципитальные области правого полушария отвечают за наглядное представление предмета по его названию; темпоральные и париетальные области обоих полушарий принимают участие в извлечении из памяти и обработке образной информации [10]. Также повышение активности в бета 1 и бета 2 частотных диапазонах в префронтальной области правого полушария и в окципитальной области левого можно рассматривать как отражение активации творческого процесса при создании музыкального рисунка мелодии. Это подтверждается исследованиями, в которых выявлено, что правильную конструкцию языкового и музыкального синтаксиса (набора правил, определяющего надлежащее соединение элементов – нот и слов соответственно) обеспечивает участок фронтальной коры, а другие участки отвечают за переработку связанных с ним компонентов языка и музыки [1, 8, 11, 14, 22].

В целом следует отметить, что как в высоко-, так и в низкочастотных диапазонах выявлено усиление внутрислоушарных связей, при этом преимущественно коротких в большинстве диапазонов. Наиболее сильные когерентные связи обнаружены в дельта 1 и дельта 2 частотных диапазонах, и только в бета 2 диапазоне проявляется явное усиление длиннодистантных связей между передними и задними отделами преимущественно правого полушария.

У музыкантов-профессионалов появление выраженного внутрислоушарного взаимодействия между передними и задними отделами коры в высокочастотных диапазонах соотносимо с коррелятами усиленной когнитивной деятельности, с высокой скоростью ее выполнения за счет длиннодистантных функциональных связей. При изучении ЭЭГ коррелятов творческой активности исследователями также выявлены вариативные частотные профили организации нейронных ансамблей, изменяющиеся в широком диапазоне частот от дельта до гамма [9, 10, 13, 15, 16, 19]. Это не удивительно, т. к. творческий процесс является одним из самых сложноорганизованных видов когнитивной деятельности. Поэтому в сложном ансамбле деятельности мозга отдельные частотные ритмы имеют свое функциональное значение. Например, низкочастотные диапазоны в большей мере связывают с базовыми психическими процессами мотивации, эмоциональных переживаний и внимания (особенно состояния готовности

и бдительности) [1, 11, 15, 16–19], а высокочастотные – с более сложными когнитивными процессами, в которых отдельные характеристики стимулов требуется связать в единое целое: например, в различении абстрактных и конкретных слов или семантического значения разномодально представленных объектов [12, 14–16, 20–22]. Оригинальное решение сложной проблемы требует интеграции разных процессов. Это и генерация разнообразных идей на основе селекции информации с активизацией отдаленных категорий знаний (эти функции выполняют задние отделы головного мозга), и последовательное (или параллельное) фокусирование на каждой идее и анализ ее качества для заключения о продолжении поиска или принятия окончательного решения поставленной задачи (функции лобных отделов мозга). Необходимо также поддерживающее поиск нужного решения внимание (функции правого полушария) и мотивация для осуществления этой поисковой деятельности (функции медиальной части коры и лимбической системы).

Также процесс создания музыкальной импровизации может включать в себя возникновение многих, параллельно протекающих ассоциативных процессов, что отражается в функциональной обособленности деятельности различных нейронных ансамблей [3, 5]. Ослабление функциональных связей между полушариями у музыкантов-профессионалов может также указывать на более независимую работу полушарий, на раздельную обработку информации на этапе решения невербальной творческой задачи (создания импровизации). В исследованиях других авторов также выявлена независимая и параллельная работа полушарий в процессе невербального творчества. Авторы полагают, что уменьшение когерентных связей в высокочастотных диапазонах ЭЭГ между полушариями при выполнении творческих заданий указывает на уменьшение влияния левого (контролирующего) полушария в процессе невербального творчества [2, 4, 5, 9, 10]. Это предположение подтверждает и выявленное в нашем исследовании снижение когерентности биопотенциалов коры мозга в левом полушарии.

Таким образом, в результате проведенного эмпирического исследования выявлены особенности функциональной организации коры мозга у музыкантов с различным уровнем профессионализма во время импровизации. Для музыкантов-профессионалов в процессе сочинения музыки характерно наличие сильных когерентных связей между областями коры в обоих мозговых полушариях. Причем, в низкочастотных дельта 1 и дельта 2 диапазонах у представителей обеих исследуемых групп доминируют длиннодистантные внутрислоушарные и короткодистантные межполушарные связи, тогда как в высокочастотном

бета 2 диапазоне у музыкантов-любителей выражены длиннодистантные связи между передними и задними отделами правого полушария мозга, а у музыкантов-профессионалов – длиннодистантные внутри- и межполушарные связи. Следовательно, у профессионалов в процессе музыкальной импровизации отделы мозга функционируют при их сильном взаимодействии. У любителей музыкальная импровизация обеспечивается взаимодействием преимущественно правополушарных отделов мозга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афтanas Л. И. Эмоциональное пространство человека: психофизиологический анализ. – Новосибирск: Изд-во СО РАМН, 2000. – 126 с.
2. Бехтерева Н. П., Нагорнова Ж. В. Динамика когерентности ЭЭГ при выполнении заданий на невербальную (образную) креативность // Физиология человека. – 2007. – Т. 33. – № 5. – С. 5–13.
3. Денисова И. А. Психофизиологический взгляд на творчество. Мозговые корреляты музыкального творчества // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – СПб., 2010. – Т. 5. Психология – № 4 – С. 99–108.
4. Дикая Л. А. Развитие креативности у специалистов по противодействию терроризму и ликвидации последствий террористических актов // Российский психологический журнал. – 2013. – Т. 10. – № 5. – С. 32–38.
5. Дикая Л. А. Денисова И. А. Сравнительный анализ функциональной организации коры мозга у музыкантов и художников при выполнении профессионально-специфичной творческой деятельности // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2011. – № 9/1. – С. 14–17.
6. Ермаков П. Н., Дикая Л. А., Кац Е. Б. Психофизиологические и психологические особенности одаренных старшеклассников, испытывающих психологические трудности // Российский психологический журнал. – 2009. – Т. 6. – № 3. – С. 10–21.
7. Леви-Стросс К. Мифологии: в 4 т. Том 1: Сырое и приготовленное. – М.; СПб.: Университетская книга, 1999. – 406 с.
8. Панюшева Т. Д. Музыкальный мозг: обзор отечественных и зарубежных исследований // Асимметрия. – 2008. – Т. 2. – № 3.
9. Разумникова О. М. Индивидуальные особенности полушарной активности, определяющие успешность решения эвристической задачи // Асимметрия – 2009. – Т. 3. – № 1. – С. 37–50.
10. Разумникова О. М., Вольф Н. В., Тарасова И. В. Стратегия и результат: половые различия в электрографических коррелятах вербальной и образной креативности // Физиология человека. – 2009. – Т. 35. – № 3. – С. 31–41.
11. Basar E., Basar-Eroglu C., Karakas S. M., Scurmann M. Brain oscillations in perception and memory // Int. J. Psychophysiol. 2000. 35. 95–124.
12. Besemer S., & O'Quin K. (1999). Confirming the three-factor Creative Product Analysis Matrix model in an American sample. Creativity Research Journal, 12, 287–296.
13. Carlsson I., Wendt P., Risberg J. (2000). On the neurobiology of creativity. Differences in frontal activity between high and low creative subjects // Neuropsychologia 38:873–85.
14. Dikaya L. A., Ermakov P. N. Interhemispheric interaction in participants solving verbal and nonverbal professional creative tasks // International Journal of Psychology. 2012. V. 47, Supp.1. Special Issue: XXX International Congress of Psychology. P. 145.
15. Jausovec N., Jausovec K. (2000) EEG activity during the performance of complex mental problem. Int J Psychophysiology 36(1):73–88.
16. Jung-Beeman M., Bowden E. M., Haberman J., Frymiare J. L., et al. Neural activity when people solve verbal problems with insight. PLoS Biology. – 2004. – № 4. – P. 0500–0510.
17. Knyazev G. G. Motivation, emotion, and their inhibitory control mirrored in brain oscillations // Neurosci. Biobehav. Rev. 2007. 31. 3. 377–395.
18. Krause C. M., Viemero V., Rosenqvist A., Sillanmaki L., et al. Relative electroencephalographic desynchronization and synchronization in humans to emotional film content: an analysis of the 4–6, 6–8, 8–10 and 10–12 Hz frequency bands // Neurosci. Lett. 2000. 286. 9–12.
19. Martindale C., Hines D. Creativity and cortical activation during creative, intellectual and EEG feedback tasks // Biological Psychology, 1975. – V. 3. – P. 71–80.
20. Lutzenberger W., Pulvermuller F., Bir-Baumer N. Words and pseudowords elicit distinct patterns of 30-Hz EEG responses in human // Neurosci. Lett. 1994. 176. 1. 115–118.
21. Von Stein A., Sarnthein J. Different frequencies for different scales of cortical integration: from local gamma to long range alpha/theta synchronization // Int. J. Psychophysiol. 2000. 38. 301–313.
22. Weiss S., Rappelsberger P. EEG coherence within the 13–18 Hz band as a correlate of a distinct lexical organization of concrete and abstract nouns in humans // Neurosci. Lett. 1996. 209. 17–20.

ПСИХОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Крючкова А. С.

В статье представлены результаты проведенного молекулярно-генетического и психологического исследования 32 лиц в возрасте 12–13 лет. Выявлено, что генотип VM гена COMT(rs4680) может выступать в роли фактора риска склонности к агрессивному поведению. Данные следует учитывать при проведении психолого-профилактических мероприятий.

Ключевые слова: психогенетические исследования, агрессивность, генотип, генетические факторы, индивидуальные различия агрессивности.

Агрессия и агрессивность во всем многообразии ее форм является актуальной проблемой для российского общества. Актуальность обозначенной проблемы определяют тревожные тенденции последних десятилетий: негативизация общества, рост девиаций поведения, повышение уровня преступности, алкоголизма и т. д. Причем в наиболее выраженной форме перечисленные деструкции наблюдаются у детей и подростков.

В настоящее время существует огромное количество определений агрессии. Проблема заключается в том, что существует большое разнообразие значений действий, определяющих данный термин. В первоначальном значении слова «быть агрессивным» означали нечто вроде «двигаться в направлении цели без промедления, без страха и сомнения». И данный термин никак нельзя назвать было отрицательным явлением, обозначавшим скорее преодоление каких-либо препятствий объективного или негативного характера. На сегодняшний день понятие «агрессия» часто используется с негативным оттенком, заключающий в себе понятие разрушения или повреждения. Из существующих определений можно выделить ряд близких по смыслу. Например, отечественный ученый, фармаколог В. П. Пошивалов дает следующее определение: «Агрессия – это нанесение, попытка нанести или угроза нанести повреждение другому субъекту». Философ и психоаналитик Э. Фромм под агрессией подразумевает «все те действия, которые причиняют (или намерены причинить) ущерб другому человеку, живому или неживому объекту» [3, с. 26]. Согласно определению, предложенному психологом-бихевиористом А. Бассом, агрессия – это «ответ, содержащий стимулы, способные причинить вред другому существу» [9, с. 220]. Психолог Р. Бэрн придерживается следующего определения: «агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на

оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения» [3, с. 26].

Как видно из приведенных определений, каждое из них содержит в себе указание на причинение вреда, ущерба или повреждения и подтверждает негативный оттенок самого понятия. Агрессия многими специалистами связывается с намеренным причинением вреда живым существам. Введение такого критерия в большинство существующих определений агрессии представляется вполне обоснованным.

Под агрессией мы будем понимать любые намеренные действия, которые направлены на причинение ущерба другому человеку, группе людей или животному. Под агрессивностью – устойчивое свойство личности, проявляющееся в готовности к агрессивному поведению, которое не всегда может выражаться в агрессивных действиях.

Агрессивность и агрессивное поведение часто являются следствием социальных воздействий и присущими человеку определенных личностных особенностей, но также значимую роль в ее формировании играют наследственные факторы, влияние которых остается малоизученным.

В связи с этим появляется важность изучения, выявления и описания генетических различий у школьников с разной формой проявления агрессии.

За свою многолетнюю историю психогенетика, занимающаяся выяснением роли генотипа и среды в формировании и происхождении индивидуальных психологических особенностей человека, накопила огромный багаж эмпирических исследований, основными направлениями которых являются: исследования свойств нервной системы; исследования формально-динамических свойств – это, прежде всего, свойства темперамента; исследование двигательных характеристик; исследование психофи-

зиологических характеристик; исследования роли наследственности и среды в развитии психологических характеристик.

Особый интерес для данного исследования представляют психогенетические исследования, предметом которых являются вопросы о соотносительном вкладе генотипа и среды в вариативность агрессивности у людей, а также касающиеся источников агрессивности и ее места в структуре индивидуальности.

Результаты близнецовых и семейных исследований, направленных на изучение соотносительного вклада генотипа и среды в формирование различий в агрессивности, на первый взгляд, противоречивы. Так, Р. Бэрн и Д. Ричардсон в своей монографии «Агрессия» ссылаются на семь близнецовых исследований агрессивности, результаты которых были опубликованы в 80-е гг.; в трех из них было обнаружено влияние генотипа на выраженность этого психологического свойства, а в четырех других – нет [2, с. 113]. Согласно Ф. Вернону, оценки наследуемости для разных показателей агрессивности, полученные в девятнадцати работах 80-х и 90-х гг., колеблются от 0 до 98 %. Такое расхождение результатов обусловлено различиями в величине использованных выборок (от 18 до более 700 пар близнецов или приемных детей), в возрасте испытуемых (от четырехлетних детей до взрослых) и способах измерения агрессии. Изучение агрессивности у детей, как правило, указывает на вклад и генотипа, и общей среды (под последней подразумевают все ненаследственные факторы, которые делают сравниваемых родственников похожими) в изменчивость данной черты; с возрастом влияние генетических факторов повышается, а факторов общей среды – снижается. Напротив, индивидуальные различия в агрессивности, наблюдаемой в лабораторных условиях, в существенной степени детерминированы общей средой, а влияние наследуемости в этом случае пренебрежимо мало.

Результаты, полученные Ф. Верноном с коллегами, так же, как и данные некоторых других авторов, указывают на существование в структуре индивидуальности генерального фактора агрессивности. Однако многие исследователи полагают, что связь между наследственными биологическими особенностями индивида и склонностью к агрессивному поведению опосредуется констелляцией ряда самостоятельных, имеющих собственные генетические предпосылки и биологические механизмы черт темперамента [2, с. 112]. Так, в лонгитюдном исследовании 759 близнецовых пар было показано, что агрессивному поведению детей предшествовали высокие оценки эмоциональности и активности на более ранних этапах онтогенеза, причем между агрессивностью и эмоциональностью имели ме-

сто существенные генетические корреляции. Еще одной важной индивидуально-психологической характеристикой, связанной с агрессией, является импульсивность. Согласно данным близнецового исследования А. Д. Серожинского с коллегами, импульсивность коррелирует с различными видами агрессии, измеряемыми соответствующими субшкалами. Наибольшие фенотипические корреляции обнаружены между импульсивностью и таким измерением агрессивности, как раздражительность. Кроме того, импульсивность и раздражительность, как оказалось, в большей степени связаны с действием одних и тех же генетических и средовых эффектов, чем импульсивность и другие аспекты агрессии.

К внешним проявлениям агрессии имеют отношение различные биологические процессы и нейроструктуры. Действительно, можно говорить о наследуемой склонности к агрессивному поведению, это подтвердили голландские ученые, которые в течение десяти лет занимались поисками гена агрессивности у членов одной семьи, все мужчины которой отличались необузданностью характера.

Генетические исследования показали, что у тех представителей мужского пола, которые страдали агрессивными припадками, был дефектный ген, определяющий работу особого фермента – моноаминоксидазы, молекулы которого распределяются вокруг точек соединения нервных клеток. Как раз в этих точках происходит передача нервного импульса от одной клетки к другой через особые вещества – нейромедиаторы или посредники. При этом часть веществ-посредников остается в пространстве между клетками. Оказалось, что если они быстро разрушаются моноаминоксидазой, возбуждение также быстро гаснет и человек успокаивается. В противном случае, когда моноаминоксидаза повреждена, возбуждение растягивается и человек пребывает в сильном раздражении, которое, видимо, и толкает его на жестокие поступки.

Изучение генетической предрасположенности к агрессии и агрессивному поведению у детей может способствовать разработке психолого-профилактических программ направленных на их коррекцию.

Цель исследования: изучение взаимосвязь агрессивности, агрессивного поведения с наследственными факторами у подростков 12–13 лет.

Задачи исследования: определить уровень агрессивности и агрессивного поведения у подростков 12–13 лет; провести молекулярно-генетическое исследование у исследуемых; провести оценку агрессивности и агрессивного поведения во взаимосвязи с генетическими факторами.

Объект исследования. Учащиеся 7-х классов общеобразовательной школы г. Ростова-на-Дону. Общий

объем выборки составил 32 человека в возрасте 12–13 лет, из них 13 девочек и 19 мальчиков.

Методы и методики исследования. Для изучения склонности к агрессивному поведению мы использовали метод экспертных оценок, включающий подготовительную беседу, во время которой обсуждались вопросы: «Что такое агрессия? Какая бывает агрессия? Кого можно считать агрессивным?» и письменный анонимный опрос. В качестве экспертов выступили учителя (классные руководители и те преподаватели, которые работают с опрашиваемыми), школьный психолог и ученики-одноклассники.

Для диагностики агрессивности использовался тест руки Вагнера (Hand Test). Оценка общей агрессивности и форм ее проявления, а также враждебность проводилась с помощью шкал опросника Басса-Дарки, считающимся одним из самых надежных методик исследования агрессии. Опросник выявляет семь форм агрессивных и враждебных реакций человека: физическую, косвенную, вербальную агрессию, склонность к раздражению, негативизм, обиду, подозрительность. Сумма числовых показателей по четырем шкалам: раздражения, физической, косвенной и вербальной агрессии – образуют индекс агрессивных реакций (ИАР). ИАР может иметь значение от 0 до 43 (сумма 1, 2, 3 и 7 шкал).

Статистическую обработку результатов проводили с использованием программы STATISTICA 6.1.478. Статистическая значимость различий при $p < 0,05$.

В молекулярно-генетическом исследовании в качестве гена кандидата рассматривали генотипы и аллели гена нейромедиаторных путей, фермента катехол-о-метилтрансферазы COMT, который контролирует выработку фермента, разрушающего дофамин. Дофамин – один из главных нейромедиаторов головного мозга, отвечающий за эмоциональную сферу. В настоящее время существует два наиболее распространенных варианта гена COMT – Val158 и Met158. Половина европейцев несут по одной копии обоих вариантов гена, 25 % являются носителями двух копий Val158, оставшиеся 25 % – двух копий Met158. У людей, в геноме которых имеется

две копии Met158 варианта, отмечается наиболее низкая активность гена COMT и соответственно наиболее высокий уровень медиатора дофамина в головном мозге.

Результаты исследования. Результаты молекулярно-генетического анализа полиморфизма V158M гена COMT (MIM 309850) представлены в таблице 1.

Частота мутантной аллели 158M равна 0,545.

Метод экспертных оценок дал возможность рассмотреть агрессивные проявления с двух сторон: во-первых, субъективная точка зрения самих испытуемых или самооценка своих агрессивных проявлений, готовности вести себя агрессивно или неагрессивно, во-вторых, субъективная точка зрения окружающих на склонность к агрессивным проявлениям подростков.

В результате выделено агрессивных учащихся – 7 человек и неагрессивных – 10. Данные были приобщены к общему анализу результатов.

Анализ результатов полученных с помощью методики Hand Test показал что преобладание агрессивных установок над установками направленными на социальное сотрудничество отмечается у тринадцати человек из числа общей выборки, из них 9 человек с генотипом (VM), что составляет 56 % от выявленных с гетерозиготным генотипом; 3 человека с генотипом (MM) и 1 человек с генотипом (VV). Полученные данные могут свидетельствовать о связи гетерозиготного генотипа (VM) с агрессивными установками.

Таблица 1

Результаты молекулярно-генетического анализа полиморфизма V158M гена COMT (MIM 309850)

Числовые показатели	Генотип		
	Гомозиготы (VV)	Гетерозиготы (VM)	Гомозиготы по мутации (MM)
Количество человек	7	16	9
Процентный показатель	22	50	28

Результаты данных, касающиеся склонности к агрессии и враждебности, полученные с помощью методики Басса-Дарки, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты данных, касающиеся склонности к агрессии и враждебности, полученные с помощью методики Басса-Дарки

Факторы	Кол-во чел.	%	Генотип					
			Гомозиготы (VV)		Гетерозиготы (VM)		Гомозиготы по мутации (MM)	
			Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Высокий индекс агрессивности	6	19	0	0	5	31	1	11.1
Средний индекс агрессивности	23	72	5	71.4	11	69	7	77.8
Низкий индекс агрессивности	3	9	2	28.6	0	0	1	11.1
Высокий индекс враждебности	18	56	2	28.6	13	40.6	3	33.3
Средний индекс враждебности	13	40	5	71.4	3	18.7	5	55.5
Низкий индекс враждебности	1	3	0	0	0	0	1	11.1

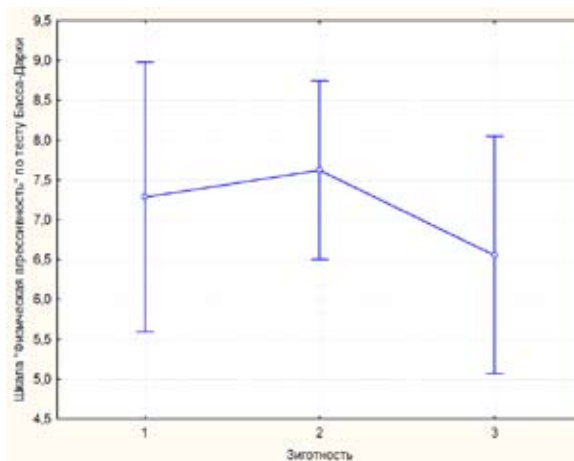
Анализ табличных данных показывает, высокий уровень агрессивности отмечается у 31 % испытуемых с генотипом VM, а высокий уровень враждебности – у 40,6 % школьников с данным генотипом. Следует отметить, что из шести человек, у которых выявлен высокий уровень агрессивности, пять имеют генотип VM. Полученные данные позволяют предполагать, что среди школьников с генотипом VM, по сравнению с носителями генотипами MM и VV COMT, больше лиц, склонных к агрессивности и враждебности.

Проведенный однофакторный дисперсионный анализ, где в качестве независимой переменной выступала оценка зиготности, а зависимой, разные формы проявления агрессии, значимых различий не обнаружено, что может объясняться сравнительно небольшой выборкой. Однако, намечается четкая тенденция повышения агрессивности по гетерозиготному генотипу (VM), что можно увидеть в графических данных анализа, в графике 1, на примере шкалы «Физической агрессии» по тесту Басса-Дарки.

С целью выявления взаимосвязи агрессивности с различными типами нарушений поведения у школьников был проведен корреляционный анализ. Его результаты позволили выявить структуру взаимосвязи проявлений агрессивности различной модальности и типов нарушений поведения.

Анализ связей между агрессивностью и различными типами нарушений поведения у школьников (таблица 3) указывает на существование системной организации между ними. Так, определено, что

наиболее тесную связь с агрессивностью имеют раздражительность ($r = 0,79$), вербальная агрессия ($r = 0,67$), физическая ($r = 0,66$) и косвенная ($r = 0,63$) агрессии. Это свидетельствует о приоритетности раздражения и вербальной агрессии как формы выражения общей агрессивности. Однако наличие связей между различными типами нарушений поведения не исключает их самостоятельности как формы выражения агрессивности.



1 – генотип VV; 2 – генотип VM; 3 – генотип MM

График 1. Графические данные анализа на примере шкалы «Физической агрессии» по тесту Басса-Дарки

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа

	физ а	Кос.агр	Разд	Негат.	Обида	Подозр	Верб. агр	Чувст. в	Враж.	Агр-ть
физ а	1,000000	0,402816	0,301148	0,079975	0,108617	0,194522	0,082897	-0,347105	0,178664	0,666964
Кос.агр	0,402816	1,000000	0,535575	0,307367	0,467718	0,355907	0,421004	-0,212595	0,493094	0,638350
Разд	0,301148	0,535575	1,000000	0,361822	0,343772	0,464384	0,562434	-0,368150	0,458527	0,796015
Негат.	0,079975	0,307367	0,361822	1,000000	0,234282	0,155225	0,246622	-0,320442	0,264596	0,342322
Обида	0,108617	0,467718	0,343772	0,234282	1,000000	0,344037	0,239521	0,008321	0,830711	0,311960
Подозр	0,194522	0,355907	0,464384	0,155225	0,344037	1,000000	0,434004	0,126007	0,797604	0,448256
Верб. агр	0,082897	0,421004	0,562434	0,246622	0,239521	0,434004	1,000000	-0,148106	0,391937	0,675665
Чувст. в	-0,347105	-0,212595	-0,368150	-0,320442	0,008321	0,126007	-0,148106	1,000000	0,095204	-0,343267
Враж.	0,178664	0,493094	0,458527	0,264596	0,830711	0,797604	0,391937	0,095204	1,000000	0,448145
Агр-ть	0,666964	0,638350	0,796015	0,342322	0,311960	0,448256	0,675665	-0,343267	0,448145	1,000000

Примечание: ранговые корреляции Спирмена (Крючкова.ста) ПД попарно удалены. Отмеченные корреляции значимы на уровне $p < ,05000$.

Таким образом, в ходе проведенного исследования в группе школьников 12–13 лет, можно сделать следующие выводы:

- у школьников 12–13 лет приоритетными формами выражения общей агрессивности являются раздражение, вербальная, физическая и косвенная агрессия;
- генотип VM фермента катехол-О-метилтрансферазы COMT может выступать в роли фактора риска склонности к агрессивному поведению;
- выявленные особенности следует учитывать при проведении психолого-профилактических мероприятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алфимова М. В., Трубников В. И. Генные основы темперамента и личности // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 128–139.
2. Алфимова М. В., Трубников В. И. Психогенетика агрессивности // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 112–121.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб., 1999.
4. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб., 2001.
5. Гальтон Ф. Наследственность таланта. – М., 1996.
6. Егорова М. С. Генетика поведения: психологический аспект. – М., 1995.
7. Малых С. Б., Егорова М. С., Мешкова Т. А. Основы психогенетики. – М., 1998.
8. Равич-Щербо И. В., Марютина Т. М., Григоренко Е. Л. Психогенетика. – М., 1999.
9. Реан А. А. Психология изучения личности. – СПб., 1999.
10. Сычев М. М. Генетика интеллекта. Лекции. – Смоленск: Изд-во СГУ, 2001.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА

Артамонов Д. Г.

В статье рассматриваются возможные психологические модели взаимодействия читателя и текста. Приводятся особенности теоретических герменевтического, психосемантического подходов к анализу факторов смыслового восприятия литературы.

Ключевые слова: герменевтика, литературный текст, психосемантика, научная методология, понимание.

Современные психологические исследования литературы нуждаются в поиске более широких контекстов истолкования литературного процесса и методов его анализа. Сложились весьма мощные и активно действующие каналы функционирования литературы в обществе, находящиеся вне какого-либо воздействия литературоведения и критики. Данные социологических исследований массового чтения показывают, что художественная литература принимается, предлагается и обсуждается, прежде всего, в неформальных и неспециализированных средах и структурах [5]. Важным в таком случае становится вопросы о социально-психологической роли литературы и, соответственно, характере ее восприятия в истории и актуальной современности, о выдвигании новых подходов к истолкованию словесности.

Герменевтику можно определить как искусство, теорию, способ интерпретации (истолкования) различного рода текстов – литературных, исторических, научных, религиозных; к текстам могут быть также отнесены жизненные явления [4]. Герменевтический метод ориентирован на постижение уникального (Гадамер). Истоки метода, как известно, восходят к Шлейермахеру, который говорил об искусстве понимания как способности переходить от собственных мыслей к пониманию автора текста, к поиску в тексте, в частности, скрытых смыслов. Понятия «интерпретация», «понимание», «герменевтика» толковались им как равнозначные.

Обоснование герменевтических методов в психологии связано с именем Дильтея (не считавшего себя последователем Шлейермахера). Дильтей разграничивал «науки о духе» (философия, эстетика и др.) и «науки о внешнем мире» (физика, биология и др.), в которых природа эмпирического знания различна. А. Демер, например, делил все направления познания на герменевтические (феноменология,

экзистенциализм, психоанализ, структурализм и др.) и антигерменевтические (бихевиоризм, рационализм и др.).

В «науках о духе» основным является метод понимания как непосредственного осмысления (противопоставляемого методу объяснения). Дильтей выделял разные виды понимания: понимание как теоретический метод; понимание действий, требующее реконструкции целей, на которые они направлены; понимание проявлений «живого опыта» человека. Метод понимания другого человека – это вчувствование, моделирование внутреннего мира другого человека. Понимающая психология не отвергала методы традиционной психологии. Назначение методов описательной психологии состоит не в построении причинно-следственных конструкций психического, а в понимании и постижении духовно-душевной жизни человека во всем многообразии ее проявлений и связей с последующим анализом по законам этого целого.

У сторонников герменевтического метода следует отметить понятие «глубинная герменевтика» (Хабермас), а также подчеркнуть важность различения «интерпретации» и «понимания» (Хирш) (правильное понимание возможно только одно, а интерпретаций – множество). Герменевтика конкретизирует текстовую форму культуры и через поиск механизмов смыслообразования психологизирует ее [1]. Герменевтически осмысливая контекст, можно постичь смысл текста.

В. Н. Дружинин говорит, что понимание применяется тогда, когда требуется познать уникальный, целостный, неприродный объект (который несет «отпечаток разумности») путем перевода его признаков в термины «внутреннего» языка исследователя и получить в ходе этого перевода его оценку и «переживание понимания» как результат процесса [7]. Он разделяет понятия «понимание» как психический

процесс и как эмпирический метод «наук о духе». Объектом герменевтики в психологическом исследовании является психологический анализ уникальных продуктов творческой деятельности, уникальность внутреннего мира человека, его неповторимый жизненный путь. К классическим вариантам герменевтического метода относятся графологический метод, психоаналитическая интерпретация, проективные методы, психологическая интерпретация в гуманитарных науках и др.

Психологическому анализу феномена понимания посвящены работы В. В. Знакова, который, в частности, выделяет два главных подхода к изучению данного феномена: познавательный и экзистенциальный.

Среди ограничений герменевтического метода, относящихся к пониманию человеком образных событий внутреннего мира, А. А. Гостев выделяет следующие: нечто в человеке остается недоступным для понимания; любое толкование происходит в терминах субъективного опыта интерпретатора и зависит от его индивидуальных особенностей. Поэтому «множественность истины» при герменевтическом исследовании принципиально неустраняема (что требует согласования нескольких точек зрения).

Для процесса восприятия текста характерны в основном те же закономерности, что и для восприятия отдельного высказывания. При восприятии текста также, как правило, бывает задействован механизм вероятностного прогнозирования. Реципиент ориентируется на авторские знаки-маркеры, уточняющие «семантику» речевого высказывания (фонологические, лексические, интонационно-выразительные, паузационные и др.), слушатель или читатель анализирует смысловое содержание текста на основе его апперцепции (осознанного целенаправленного восприятия) и т. д.

Вместе с тем восприятие текста гораздо сложнее восприятия одиночного высказывания [3]. При восприятии развернутого высказывания текст как единое целое воссоздается в сознании человека из последовательно сменяющих друг друга воспринимаемых фрагментов, относительно законченных в смысловом отношении. Возникающая у слушателя или читателя структурно-смысловая проекция текста является результатом включения содержания текста в понятийное «смысловое поле» реципиента.

Известный психолингвист А. А. Брудный определяет процесс понимания текста как последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и процесс перемещения мысленного центра ситуации от одного элемента к другому. В результате процесса понимания текста, по А. А. Брудному, образуется некоторая «картина» общего смысла или так называемый «концепт текста».

По А. А. Леонтьеву, понимание текста – это «процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму» [8, с. 141]. В качестве примера можно привести процесс парафразы, пересказа той же мысли другими словами. Это может быть также процесс смысловой компрессии, в результате которого образуется минитекст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста, – реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов. Сюда относится и процесс формирования умозаключений, и процесс формирования эмоциональной оценки события и др.

В связи этим А. А. Леонтьев считает целесообразным использовать понятие образ содержания текста.

Образ содержания текста А. А. Леонтьев характеризует как сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны. Частным случаем формирования образа содержания является умозаключение, выводимое из анализа текста. Образ содержания текста характеризуется предметностью и динамичностью. Трудно представить себе «точечный» образ содержания художественного или научного произведения, однако можно кратко резюмировать для себя газетную информацию в одной фразе (которая обычно и выносится в заголовок информации). Таким образом, тексты функционально неравноценны с точки зрения способов их понимания, но даже такой статический, точечный образ есть лишь частный случай развернутого, динамического образа. Восприятие текста подчиняется общим закономерностям процесса речевосприятия, и образ содержания текста – это предметный образ. За текстом находится изменяющийся мир событий, ситуаций, идей, чувств, побуждений, ценностей человека – реальный мир, существующий вне и до текста или создаваемый воображением автора.

Чтение – одна из высших интеллектуальных функций человека, которая, сформировавшись, превращается в простейшее действие, которое входит в состав познавательной деятельности человека. Сущность чтения – смысловой анализ – синтез знакового материала, имеющий своей целью восприятие и осмысление содержащейся в тексте информации.

В процессе чтения происходит «поиск» тех или иных сведений, причем совпадает ли логико-смысловой анализ полученной информации с ее восприятием и каково качество этого восприятия – подлежит экспериментальному исследованию. При этом возникает много вопросов. Как происходит смысловое восприятие информации, каков уровень извлечения ее из текста? Каково влияние материала чтения на тактику и стратегию читающего? Какова роль коммуникативной установки в восприятии текста? Каков должен быть характер этих коммуникативных установок?

Проведенные исследования показывают наличие ярко выраженных стратегий чтения в зависимости от характера материала [10]. Чтение газет, научно-публицистической литературы отличается поиском информации, выделение главного в содержании.

Вторая стратегия связана с чтением художественной литературы. Она отличается своим набором тактик: детальный просмотр текста, анализ стиля как средство восприятия художественного образа, своеобразное эмоциональное «вживание» в образ. Это стратегия внимательного, изучающего чтения. При этом эмоциональное сопереживание является основой эмоционально-оценочного уровня обработки смысловой информации. Требуется более высокий уровень обработки информации, а именно: смысловой синтез знакового материала в русле эмоционально-оценочного анализа художественного образа.

Следует заметить, что, по-видимому, «информативное» чтение художественной литературы характеризуется слиянием обеих стратегий в одну и под силу лишь людям, для которых такое чтение – род занятий. Такое чтение требует специальных навыков – «тактик» извлечения смысловой информации из текста при хорошо развитых механизмах визуального чтения.

Как считает А. А. Леонтьев, стратегия смыслового восприятия формируется под влиянием специфических задач усвоения информации, условий чтения, речевого и читательского опыта и распространяется не на все тексты и не на все ситуации смыслового восприятия. Эти стратегии применяются, прежде всего, тогда, когда дистанция до объекта, о котором идет речь в тексте, будет невелика.

В связи со структурно-функциональными описаниями субъективного опыта могут быть оценены и интерпретированы различные психолингвистические модели взаимодействия читателя и текста.

Например, Г. И. Богин предлагает трехступенчатую типологию понимания текстов, иерархически расположенную [2]. Низшим уровнем выступает семантизирующее понимание, декодирование единиц текста, выступающих в знаковой функции. Этот первый тип понимания в большинстве случаев актуализируется при нарушении смыслового восприятия текста во время изучения иностранного языка, например, когда читателю встречается «незнакомое слово», подлежащее семантизации.

Второй уровень – когнитивное понимание, возникающее при преодолении трудностей в освоении содержания, т. е. того, что лежит в основе составляющих текст структур, данных читателю в форме тех же самых единиц текста, с которым и сталкивается семантизирующее понимание, понимание стоящего за словами содержания. Нерелевантными аналога-

ми первого и второго уровней являются процессы, имеющие характер незатрудненного смыслового восприятия текста.

На третьей ступени находится распредемечающее понимание, необходимое при действии с идеальными реальностями, опредмеченными именно в средствах текста, смысловое понимание художественного произведения как идеального мира идей. «Распредметить», по мнению автора, означает восстановить при обращении рефлексии на текст какие-то стороны ситуации мышления автора текста (или восстановить то, во что эти ситуации мышления превратились в ходе последующего функционирования текста в обществе; такое восстановление приводит к выявлению или к появлению многогранности понимаемого, что соответствует многоаспектной роли текста в обществе).

Акт третьего уровня понимания может совмещаться с процессами семантизирующего и когнитивного понимания.

Д. А. Леонтьев выделяет 8 видов психологических средств, служащих для воплощения личностных смыслов в структуре художественных произведений и актуализации у читателя определенных эмоциональных состояний, познавательных схем: тематика, хроника, хронотопика, метафорика, семантика, символика, архетипика и архитектоника [9].

Д. А. Леонтьев предложил гипотетическую схему взаимодействия различных факторов в ситуации контакта искусства и личности. Три фактора характеризуют личность (ценностно-смысловая сфера, потребности и художественная компетентность), три – произведение искусства (смысловое содержание, чувственная эстетическая структура и рекламно-информационная оболочка) и три – ситуацию (культурный фон, групповые нормы и конкретная ситуация взаимодействия) [6].

Личность в эмпирической эстетике может быть представлена в трех ракурсах. Во-первых, как объект воздействия (исследования понимания литературы или ее влияния на личностные конструкты (например, в категориях классификации В. Ф. Петренко уровней воздействия на семантические структуры личности – от изменения отношения к некоторому объекту до переструктурирования семантического пространства в целом)).

Во-вторых, личность может выступать как независимая переменная, носитель определенных признаков, например, черт личности, типов и уровней компетентности. Художественная (эстетическая) компетентность – способность осознавать в художественной ткани произведения различные по глубине содержательно-смысловые слои. Выделены три аспекта такой компетентности: когнитивная сложность картины мира реципиента, способность

к восприятию многомерности и альтернативности; владение специфическими «языками» разных стилей, жанров, видов искусства, позволяющих дешифровать знаковую структуру художественного текста; степень овладения личностью системой операциональных навыков и умений, определяющих ее способность осуществить адекватную тексту деятельность по его распрямлению. Разные виды и жанры искусства предъявляют разные требования к уровню художественной компетентности.

Д. А. Леонтьев выделяет третий подход, в котором личность может рассматриваться как субъект. Здесь нужно учитывать факторы, связанные с личностными вкусами, предпочтениями; определенными формами внутренней активности личности (например, когнитивными и метакогнитивными стратегиями и стилями переработки информации о произведении искусства); внутренним миром личности, т. е. смыслами, ценностями, личностными проблемами, психодинамикой, мотивами [6].

Мир отражается сознанием, и изображение возвращается через литературу. Иными словами: существуют аналогии между структурой бытия и структурой литературы. Понимание литературных произведений и понимание бытия, таким образом, – параллельные процессы. У читателя понимание литературного произведения не превзойдет его понимания бытия.

Литературное произведение может действительно помочь проникнуть в тайну бытия; тем не менее, его необходимо соединить с познанием бытия, чтобы получить более высокий результат.

Авторы и творцы являются людьми, которые в своих произведениях обращаются к другим людям. С другой стороны, те и другие живут среди определенных социальных образований, влиянию которых они подвергаются.

Наконец, произведения искусства часто объясняют психологические проблемы, которые более или менее четко и ясно выходят вперед на фоне экономического или политического, социального, либо эстетического, философского, исторического или религиозного контекста.

В этих обстоятельствах невозможно обходиться без глубоких знаний о структуре, стратификации и функциональной динамике психической реальности, при работе с литературой, изобразительным искусством, музыкой. Психология должна, следовательно, взять на себя роль вспомогательной дисциплины для исследований искусства.

Понимание психологической роли литературы предполагает необходимость теоретически осознать значимость каждого из участников литературного процесса и выработать средства эмпирического изучения их взаимодействия и взаимовлияния.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абакумова И. В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (психолого-дидактический подход). – Ростов-н/Д: Изд-во Ростовского ун-та, 2003. – 480 с.
2. *Богин Г. И.* Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. – М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. – 731 с.
3. *Глухов В., Ковшиков В.* Психоллингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 318 с.
4. *Гостев А. А.* Психология вторичного образа. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 512 с.
5. *Гудков Л., Дубин Б.* Литература как социальный институт. – М.: Новое литературное обозрение, 1994. – 352 с.
6. *Дорфман Л. Я., Мартиндейл К., Петров В. М., Махотка П., Леонтьев Д. А., Купчик Дж.* (ред.). Творчество в искусстве – искусство творчества. – М.: Наука; Смысл, 2000. – 552 с.
7. *Дружинин В. Н.* Экспериментальная психология. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
8. *Леонтьев А. А.* Основы психоллингвистики. 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
9. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
10. *Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / под ред. Т. М. Дридзе и А. А. Леонтьева.* – М.: Наука, 1976. – 352 с.

ПСИХОЛОГИЯ ВОЗДЕЙСТВИЯ РЕЛИГИОЗНЫХ УЧЕНИЙ И ТОТАЛИТАРНЫХ КУЛЬТОВ НА ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ РАЗЛИЧНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

Гримсолтанова Р.Э.

В данной статье рассматривается влияние психологии религии и религиозного культа на формирование ценностно-смысловой сферы и поведения, как отдельного человека, так и социальной группы в целом. Анализу подвергаются также структура измененного состояния сознания и одержимость как один из видов измененного состояния сознания.

Ключевые слова: психология религии, тоталитарный культ, религиозный культ, культовые манипуляции, измененные состояния сознания, одержимость, экзорцизм, невроз.

В психологии имеются определенные традиции исследования влияния религии на индивидуальные особенности человека, на формирование его образа мира и в связи с этим образа жизни. В изучении влияния религии на ценностные особенности и их формирование в различных возрастных и социальных группах интерес психологии возник давно. И в этом направлении психология как наука уже достигла определенных аспектов.

Затрагивая историю религии как важный элемент в изучении психологии религии необходимо отметить, что ее история располагает многочисленными сведениями о возникновении различных религиозных движений, которые за достаточно короткий исторический период времени оказывают существенное влияние на ценности и мировоззрение огромного количества людей [8].

Особую актуальность данная тема приобретает в тех регионах, где присутствуют элементы деформации в социально-психологическом климате. Там, где прошли боевые действия, у большинства населения еще многие годы будут изменены ценностные установки в восприятии окружающей реальности. Им будет свойственна повышенная тревожность, неверие в то, что общество и государство может их защитить от агрессии и насилия. В этих условиях религиозное влияние на ценностную сферу различных социальных и возрастных групп населения может приобретать достаточно сильный характер, поскольку религиозные деятели начинают позиционировать религию как то, что может защитить и тело, и душу человека, привести в его жизнь уверенность и гармонию. Однако ресурс такого воздействия не всегда позитивен. Некоторые люди начинают гиперболизировать и абсолютизировать

религиозные каноны, отрицать государственные, гражданские и общественные ценности и даже противопоставлять религию и государство. Это может привести к появлению целого ряда личностных и социальных проблем: фанатизму, экстремизму, мистицизму, которые приводят к негативному искажению восприятия и оценки реальности. Данные психологические феномены подробно исследовались в отечественной и зарубежной психологической науке.

Культовые манипуляции, приводящие к изменениям в системе мышления, были впервые описаны R. Lifton (цитируется по <http://narcom.ru/publ/info/849>). Они основаны на естественных потребностях человека быть связанными с другими людьми, принадлежать к какой-либо социальной среде (группе), получать социальное вознаграждение.

Для правильного понимания патогенеза культовой травмы следует отметить, что не всегда и не во всех случаях индуцирование измененных состояний сознания приводит к возникновению психического расстройства. Многочисленные случаи выздоровления или улучшения при лечении истерического невроза или психосоматических заболеваний строятся на преимуществах внушаемости, склонности к эмоциональному катарсису. Воздействия на психику, приводящие к возникновению измененных состояний сознания, могут в одних случаях приводить к исцелению, в других – оставаться без последствий, в третьих – вызывать серьезные нарушения, вплоть до психотических.

Предрасположенность к психическим расстройствам в результате культовой травмы следует рассматривать во внутриличностном, межличностном и надличностном контекстах.

Свое убеждение о том, что «религия – общее-человеческий невроз навязчивости», З. Фрейд обосновывал не только внешним, но и внутренним сходством между отправлениями религиозного культа (молитвы, посты, заклинания, жертвоприношения и т. д.) и приобретающими защитный характер ритуалами при обсессивно-фобическом неврозе. Ядром концепции Фрейда является положение о бинарной роли религии как явления, генерирующего невроз и одновременно являющегося средством защиты от него.

Иных взглядов придерживался К. Г. Юнг. В религии он видел установку человеческого ума на внимательное рассмотрение, наблюдение за некими динамическими факторами, понятыми как «силы, духи, демоны, боги, законы, идеалы – и все прочие названия, данные человеком подобным факторам, обнаруженным им в своем мире в качестве могущественных и опасных».

В отличие от З. Фрейда, он считал одним из факторов возникновения психических расстройств утрату религиозных взглядов. Причину психических расстройств он видел в динамическом факторе: рассогласовании между сознательным и бессознательным. Он рассматривал религию в качестве необходимого условия психического здоровья личности и эффективной системы психотерапии.

Для Э. Фромма религия была важна как предшественница психотерапии, накопившая тысячелетний опыт заботы о душевном здоровье человека. Он считал, что в настоящее время две группы людей занимаются душой человека – священники и психоаналитики. Понимая религию как систему взглядов и действий, которой придерживается определенная группа людей и которая дает индивиду систему ориентации, он подразделял ее на авторитарную и гуманистическую.

По Франклу, истинная религиозность имеет не инстинктивный характер, а характер решения, поскольку религиозность либо экзистенциальна, либо ее нет вообще [8].

П. Б. Ганнушкин (1998) был одним из первых, кто указал на связь сексуальности, агрессии и религиозного чувства. Воодушевление и экстаз религиозного фанатика во время молитвенного ритуала так же, как и во время политического митинга, рок-концерта или спортивного матча, вызывают у него выброс внутреннего наркотика – эндорфина – со всеми вытекающими последствиями [11].

Выделенные воззрения выдающихся ученых о влиянии религии на психику и поведение человека позволяют делать вывод о том, что эмоциональные состояния могут влиять на изменение сознания, хотя до недавнего времени только лишь «экстравертированное сознание», состояние «нормального»

бодрствования рассматривалось как единственное состояние, достойное изучения [5].

На сегодняшний день мы обнаруживаем довольно много классификаций различных состояний сознания и способов перехода из одного состояния в другое, вызывающих интерес для всевозможных исследований.

Чарльз Тарт интегрирует современное знание о различных измененных состояниях сознания в попытке определить: а) условия, необходимые для их появления, б) факторы, влияющие на их внешние проявления, в) их общие и/или отличительные особенности и г) адаптивные или дезадаптивные функции, которые они предоставляют человеку.

Измененные состояния сознания можно вызвать в любой обстановке при помощи самых разных средств или приемов, которые препятствуют нормальному притоку сенсорных или проприоцептивных стимулов, нормальному выходу моторных импульсов, нормальному «эмоциональному настроению» или нормальному течению и организации когнитивных процессов. Для поддержания нормального, бодрствующего состояния сознания, по-видимому, существует необходимый оптимальный уровень экстероцептивной стимуляции, и если стимуляция ослабляется или усиливается, то это, вероятно, способствует выработке измененного состояния сознания (Lindsey, 1961). Более того, принимая во внимание точку зрения Хебба (Hebb, 1958), можно сказать, что для сохранения нормального когнитивного, перцептивного и эмоционального опыта, по-видимому, необходимы разнообразные, сменяющие друг друга стимулы окружающей среды, и что в случае обеднения подобной стимуляции, вероятно, происходят психические отклонения. Хотя экспериментальных данных о подобных манипуляциях моторными, когнитивными и эмоциональными процессами не так много, по-видимому, существует достаточное количество клинических и житейских свидетельств, чтобы предположить, что такое грубое вмешательство в эти процессы может вызвать изменения в сознании.

Хотя у различных измененных состояний сознания есть много общего, существуют некоторые общие формирующие влияния, которые, по-видимому, отвечают за многие их очевидные различия во внешних проявлениях и субъективном опыте.

Несмотря на очевидные расхождения среди измененных состояний сознания, необходимо выделить достаточно их сходных черт, которые позволили бы концептуализировать эти измененные состояния сознания как некий единый феномен.

Человек, входя или пребывая в измененном состоянии сознания, обычно ощущает страх перед утратой власти над действительностью и самоконтроля.

Во время фазы индукции он может активно сопротивляться ощущению измененного состояния сознания (например, во время сна, гипноза, анестезии), тогда как в других состояниях он может фактически приветствовать ослабление воли и полностью отдаться экспериментированию (например, при употреблении наркотиков, алкоголя, ЛСД, во время мистического переживания).

Опыт «потери контроля» – весьма сложный феномен. Снижение сознательного контроля может вызвать чувства бессилия и беспомощности, либо, что парадоксально, обеспечить еще большим контролем и силой через утрату контроля. Последнее переживание обнаруживается у загипнотизированных людей (Kubie & Margolin, 1944; Gill & Brenman, 1959) или аудитории, компенсаторно идентифицирующейся с силой и всемогуществом, которые она приписывает гипнотизеру или другому властному лидеру. Это также наблюдается в состояниях мистической или спиритической одержимости, когда человек фактически отказывается от контроля над своим сознанием в надежде испытать божественную истину, ясновидение, «космическое сознание», единение с духами или сверхъестественными силами и пр.

Многие, выйдя из некоторых состояний глубокого изменения сознания (например, после психоделического опыта, гипноза, религиозных обращений, трансцендентальных и мистических состояний, приступов спиритической одержимости, примитивных обрядов инициации и даже после некоторых случаев глубокого сна), заявляют о переживании нового чувства надежды, возрождения или перерождения (La Barre, 1962; Coe, 1916; Виске, 1961; Ludwig & Levine, 1966; James, 1929; Blood, 1874; Ebin, 1961; Huxley, 1954; LaBarre, 1964; Pahnke, 1967).

Пытаясь разобраться в драматических особенностях гипервнушаемости, Ч. Тарт считал, что лучшее понимание этого феномена можно получить, проанализировав некоторые субъективные характеристики, связанные с измененным состоянием сознания вообще. Параллельно с ухудшением у человека критических способностей ослабевают его способности к проверке реальности или различению субъективной и объективной реальностей. Это, в свою очередь, способствует возникновению у него компенсаторной потребности укрепить свои ослабленные способности через поиск постоянной поддержки или руководства, чтобы снизить некоторую тревогу, связанную с утратой контроля. Стремясь компенсировать свои ослабленные критические способности, человек сильнее доверяет внушениям гипнотизера, шамана, лидера, оратора, религиозного целителя, проповедника или доктора, которые представляются ему всемогущими, авторитетными фигурами. Кроме того, обычно с «размыванием границ

себя», что является еще одним важным качеством измененного состояния сознания, у человека появляется склонность идентифицироваться с авторитетной фигурой, чьи желания и указания воспринимаются как свои собственные. Противоречия, сомнения, несогласия и сдерживания сводятся на нет, и внушения человека, наделенного авторитетом, принимаются как конкретная реальность. В состоянии измененного сознания эти внушения даже наделяются еще большей важностью, становятся первостепенными, внутренним и внешним стимулам приписываются возросшее значение и ценность.

Проявления неадаптивных выражений измененного состояния сознания, могут представлять: попытки разрешения эмоционального конфликта; защитные функции в определенных ситуациях опасности, вызывающих повышенную тревогу; символическое отыгрывание бессознательных конфликтов (например, демоническая одержимость, колдовство) (Galvin, 1961; Jones, 1959; Ludwig, 1965a).

В рамках измененного состояния сознания можно рассматривать немало известное в мире явление одержимостью бесами, которое за последние годы стало нормой в Чеченской республике. Состояние, в котором пребывает одержимый, по всем признакам и содержанию соответствует измененному состоянию сознания [12].

Одержимостью называется комплекс переживаний, характеризующийся ощущениями нахождения в физическом теле человека сверхъестественных существ, влияющих на протекание физических и психических процессов. Действия, направленные на изгнание духов из тела человека, определяются термином экзорцизм [8].

Если взять одержимость духами за парадигму потенциальной ценности измененного состояния сознания, мы обнаружим весомость ее социального значения и последствий.

С социальной точки зрения потребности племени или группы удовлетворяются через их косвенную идентификацию с человеком в состоянии транса, который не только получает личное удовлетворение от божественной одержимости, но и отыгрывает некоторые ритуализированные групповые конфликты и устремления, например, темы смерти и воскрешения, культурные табу и т. д. (LaBarre, 1962; Belo, 1960; Field, 1960; Raven-scroft, 1965; Davidson, 1965; Deren, 1952). Вообще существование таких практик представляет прекрасный пример того, как общество создает модели редукции фрустрации, стресса и одиночества через групповые акции.

Таким образом, можно сказать, что измененные состояния сознания играют значительную роль в опыте и поведении человека. Также очевидно, что эти состояния могут служить как адаптивным, так

и неадаптивным выходом для выражения многочисленных страстей человека, его потребностей и желаний.

Наблюдения за многими измененными состояниями сознания, переживаемыми человеком, быстро позволяют сделать вывод, что есть некоторые обязательные условия, способствующие их возникновению. Более того, хотя внешние проявления и субъективный опыт, связанные с различными изменениями в сознании, довольно разнообразны, существуют базовые особенности, являющиеся общими для многих. С функциональной точки зрения становится ясно, что многие изменения состояний сознания служат в качестве «конечных общих путей» для различных форм выражения человека, как адаптивных, так и дезадаптивных [12].

Как уже было определено ранее в данной статье, особую актуальность исследования данных трансформаций личности приобретают в постконфликтных регионах РФ. Поскольку «современные формы проявления радикализма, ксенофобии, экстремизма на Юге России разнообразны, это и этнонационализм, и мигранофобия, и религиозный экстремизм, и шовинизм, и расизм» [1, с. 11], это порождает целый ряд негативных психологических состояний, начиная от психологического дискомфорта представителей различных групп населения и заканчивая явлением, которое получило название одержимости и которое все чаще проявляется в молодежной среде. Анализ проведенного анкетирования студентов Чеченского государственного университета, 3–4 курсов очного отделения гуманитарных факультетов, показало нам, что из 100 испытуемых девушек 62 верят в существование потусторонних сил и одержимостью бесами, 29 – сомневаются в возможности одержимостью, а 10 девушек не верят в то, что феномен одержимостью бесами реален. Из 96 испытуемых юношей 70 полностью согласны с существованием потусторонних сил и возможностью вселения в человека бесов, 23 человека сомневаются в такой возможности и всего 3 категорически не верят [2]. Эти негативные тенденции психологического плана должны рефлексироваться обществом как определенная психологическая угроза. Для предотвращения рисков должна быть организована система психолого-педагогического сопровождения тех, кто попадает в зону риска. Чаще всего это люди, для которых характерна: низкая самооценка, элементы расщепленности личности с постоянной, зачастую агрессивной готовностью по защите своего уязвимого Я; сильная (как правило, неудовлетворенная) потребность в присоединении или принадлежности к положительно воспринимаемой группе; переживание социальной несправедливости со склонностью проецировать на близкое окружение

или общество в целом причины своих жизненных неудач; социальная изолированность и отчужденность, ощущение нахождения на обочине общества и потери жизненной перспективы [9].

Однако в настоящее время в психологии фактически нет исследований, направленных на выявление того, как воспринимается явление одержимости в молодежной среде и кто именно в наибольшей степени склонен к такого рода деформации сознания и поведения. Данные приведенные в этой статье стали для нас методологической основой для проведения такого исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И. В., Ермаков П. Н. Молодежь против террора (о работе антитеррористического молодежного фестиваля) // Российский психологический журнал. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 11–16.
2. Гримсолтанова Р. Э. Одержимость как предмет психологического исследования // Российский психологический журнал. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 55–62.
3. Гроф С. Путешествие в поисках себя. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 336 с.
4. Голенков А. В. Клинико-социальные особенности больных с бредом колдовства, совершивших опасные действия // Российский психиатрический журнал. – 2001. – № 1. – С. 41–44.
5. Измененные состояния сознания. – URL: <http://psy.rin.ru/cgi-bin/article.pl?id=1602> (дата обращения 24.10.2013).
6. Кржевов В. С. Взаимоотношения государства и церкви в современной России // Философские науки. – 2011. – № 2. – С. 36.
7. Ленгле А. Психотерапия: научный метод или духовная практика? // Person: Экзистенциально аналитическая теория личности. – М.: Генезис, 2006.
8. Пашковский В. Э. Психические расстройства с религиозно-мистическими переживаниями: краткое руководство для врачей. – СПб.: СПбМАПО, 2007. – 144 с.
9. Психологическое воздействие: механизмы, стратегии, возможности противодействия / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 368 с.
10. Петровский А. В., Кондратьев М. Ю. Христианская психология: за и против // Скепсис. – 2005. – № 3–4. – С. 153–157.
11. Старшенбаум Г. В. Религиозный фанатизм: описание, терапия. – URL: <http://psyfactor.org/lib/reladdict2.htm> (дата обращения 25.10.2013).
12. Тарт Ч. Измененные состояния сознания. – URL: <http://bookap.info/trans/tart/gl3.shtm> (дата обращения 24.10.2013).

13. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия: пер. с нем. – СПб.: Речь, 2000. – С. 269.
14. Emmos Robert A., Palutzian Raymond F. The psychology of religion // Annual Review of Psychology, 2003. – URL: <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-99113776/psychology-religion.html> (дата обращения 04.08.2013.)
15. Freud S. A general introduction to psychoanalysis. (J. Riviere, Trans). – New York: Liveright, 1963.
16. Jung C. G. Psychology and Religion The Terry Lectures. – New Haven: Yale University Press (contained in Psychology and Religion: West and East Collected Works, Vol. 11).
17. Maslow A. Religions, Values and Peak-experiences. – Columbus, Ohio: Ohio State University Press, 1964.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ Я-ФИЗИЧЕСКОГО И Я-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ДЕВУШЕК, ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЧЕРЛИДИНГОМ

Коломийченко Е. В.

В статье рассматриваются теоретические аспекты самоотношения к Я-образу у лиц, по-разному относящихся к физической культуре и спорту. Обосновывается необходимость исследования самоотношения, гендерной идентичности, отношения к своему Я-образу, как Я-физическому, так и Я-эстетическому у девушек, занимающихся черлидингом, девушек, «приобщенных» и «не приобщенных» к физической культуре и спорту. Дается определение «приобщенных» и «не приобщенных» к физической культуре и спорту. Описывается методический инструментарий пилотного исследования, в том числе авторская анкета для отбора испытуемых девушек. Объектом исследования выступают девушки в возрасте от 8 до 20 лет, занимающиеся черлидингом, «приобщенные» и «не приобщенные» к физической культуре и спорту, всего 45 человек.

Дается описание эмпирических исследований восприятия собственного Я-образа, как физического, так и эстетического у респонденток, делаются выводы о выраженности гендерной идентичности и самоотношении девушек, занимающихся черлидингом, «приобщенных» и «не приобщенных» к физической культуре и спорту.

Ключевые слова: *занимающиеся спортом, не занимающиеся спортом, Я-образ, Я-физическое, Я-эстетическое, гендер.*

В современном обществе и культуре преобладает представление о том, что внешняя привлекательность и телесная красота являются важными условиями личностной, профессиональной, социальной успешности. Данные представления наряду с эталонами красоты диктуются средствами массовой информации и учреждениями, предлагающими услуги в области индустрии красоты, здоровья и моды. Практически речь идет о том, что человеческая телесность определяет привилегированное положение в современном обществе. Таким образом, в условиях искусственного завышения значимости человеческого тела рождается потребность в формировании красивого тела. Прослеживается явная тенденция роста потребления услуг, ориентированных на удовлетворение этой потребности: спортивные секции и залы, домашние тренажеры, учебная литература, диетическое питание, услуги по коррекции фигуры самыми разнообразными методами. Всплеск интенсивного развития телесно ориентированных социальных практик связан с трудностями современного человека в формировании отношений между собой и своим телом. Для мужчин и женщин решающую роль в повышении значимости телосложения играет

именно восприятие своего тела и отношение к нему, а не реальные параметры. Это предполагает необходимость изучения психологических оснований, влияющих на формирование представления человека о своем теле.

В общем виде в психологии представление личности о своих телесных параметрах, собственной привлекательности отражено в понятиях «Я-телесное» или «Я-физическое». Однако в современной психологической литературе наблюдается содержательная дифференциация понятий для описания данной психологической реальности. Дефиниции различаются по рассматриваемой психической реальности Я-физического: сенсомоторный эквивалент (А. Ш. Тхостов, В. С. Гурфинкель, Ю. С. Левик), когнитивный процесс (Е. Т. Соколова, М. Владимирова), подструктура Я-концепции (Р. Бернс, А. А. Налчаджян); по предметному содержанию Я-физического: внешность (Г. А. Андреева, И. С. Кон, М. В. Коркина, П. В. Морозов), функции тела (В. В. Столин, А. Ш. Тхостов); по происхождению Я-физического: формальное знание о теле (Р. Шонц, Д. Беннет), архетипическое образование (О. В. Лаврова), физиологическая функция мозга (А. Ш. Тхостов, В. С. Гурфинкель, Ю. С. Левик).

Это противоречие затрудняет использование результатов конкретных исследований как в теории Я-физического, так и в практике [9, 10].

В существующих исследованиях, посвященных Я-физическому, отдельные его аспекты раскрываются через исследование искажения физического образа Я в рамках клинической психологии, изучение восприятия и изменения внешнего облика в рамках имиджологии и психологии экспрессии, исследование роли Я-физического для развития нормального самосознания и самоотношения в детском и подростковом возрастах в рамках возрастной психологии. Для психологии личности важными являются ценностные основания и личностные особенности, которые обуславливают представления о личности себе и о своем физическом Я. Такого рода работ явно недостаточно.

В исследованиях самосознания и Я-концепции отечественные и зарубежные психологи называют Я-физическое источником (Р. Бернс), базисом (А. А. Налчаджян) развития Я-концепции, одним из факторов (И. И. Чеснокова, В. С. Мерлин), звеньев самосознания (В. С. Мухина). Однако, подчеркивая значимость Я-физического как основы для развития самосознания и формирования Я-концепции, исследователи недостаточно раскрывают функции Я-физического в самосознании взрослого человека [9, 10].

Последние десятилетия развитие психосоматического направления происходит в русле медицины (В. Бройтигам, П. Кристиан, М. Рад, В. Д. Менделевич и др.), но не психологии. Расцвет подобного «соматоцентрического» подхода привел к тому, что к области психосоматического знания в основном относят патологические нарушения и расстройства, вызванные психологическими факторами. Таким образом, за пределами научного анализа оказывается совокупность многочисленных психосоматических проявлений в норме. И у здорового человека можно наблюдать такие явления, как: мобилизация психических и телесных ресурсов человека в ситуации решения сложной и ответственной задачи; феномен аффективной дезорганизации с выраженными телесными компонентами (В. В. Николаева, Г. А. Арина, 1996). Однако в психологии недостаточно внимания уделено вопросу отношений между телесным и психическим в норме. Установление содержания Я-физического зрелого здорового человека позволит расширить и дополнить современные представления о психологии телесности.

Исходя из вышеперечисленных противоречий и теоретических предпосылок, существующих в современной психологии, мы определили цель нашего исследования: изучить содержание Я-физического и Я-эстетического девушек, профессионально занимающихся черлидингом.

Достижение этой цели требует решения ряда задач.

1. Теоретические задачи:

- выделить психологические подходы к изучению Я-физического, Я-эстетического и сходных с ними феноменов;
- установить содержание Я-физического;
- описать на базе анализа различных психологических подходов возрастную динамику Я-физического и Я-эстетического.

2. Методические задачи:

- разработать методический инструментарий для изучения Я-физического и Я-эстетического у девушек, профессионально занимающихся черлидингом;
- подобрать методический инструментарий для изучения Я-физического и Я-эстетического у девушек, профессионально занимающихся черлидингом.

3. Эмпирические задачи:

- осуществить описание особенностей содержания Я-физического и Я-эстетического у девушек, занимающихся черлидингом, у девушек, приобщенных и не приобщенных к физической культуре;
- определить различия в содержании Я-физического и Я-эстетического субъектов в зависимости от наличия или отсутствия профессионально-спортивной специализации;
- установить взаимосвязи между содержанием Я-физического, Я-эстетического и самоотношением девушек, занимающихся черлидингом, у девушек, приобщенных и не приобщенных к физической культуре.

Предметом исследования является содержание Я-физического и Я-эстетического девушек, профессионально занимающихся черлидингом.

Объект исследования: девушки, занимающиеся черлидингом в возрасте от 8 до 20 лет, девушки, «приобщенные» к физической культуре и «не приобщенные» к физической культуре, всего 45 человек. Под «приобщенными» нами понимались девушки, которые занимаются спортом давно, практически на профессиональном уровне, имеют спортивные достижения, либо занимаются физической культурой, фитнесом на любительской основе, интересуются спортом и спортивной жизнью. «Не приобщенными» к спорту девушками мы назвали тех, кто никогда не занимался спортом, не имеет никакой физической нагрузки и не интересуется спортивной жизнью общества.

Гипотезы исследования.

1. Профессиональное занятие спортом трансформирует личностные особенности, оказывая влияние на специфику общей оценочной сферы.

2. В качестве особенностей оценочной сферы девушек, профессионально занимающихся черлидингом можно выделить специфику рефлексивного понимания Я-физического и Я-эстетического как базового компонента в самосознании личности.
3. Специфика рефлексивного понимания Я-физического и Я-эстетического может оказывать существенное влияние на особенности самоотношения спортсменок, занимающихся черлидингом.
4. У девушек, занимающихся черлидингом, и девушек «приобщенных» и «не приобщенных» к физической культуре могут быть выявлены различные симптомокомплексы по взаимосвязи особенностей рефлексивного понимания Я-физического и Я-эстетического с базовыми стремлениями личности, психологическими защитами и показателями осмысленности жизни.

Методологические и теоретические предпосылки исследования: положения о роли Я-физического как источника, базиса, основы самосознания человека (В. В. Столин, А. А. Налчаджян, В. С. Мерлин, И. И. Чеснокова, В. С. Мухина); представления о Я-концепции и ее структуре (Р. Бернс, А. А. Налчаджян, В. В. Столин); психологические подходы, определения, эмпирические данные о Я-физическом (Л. Г. Уляева, И. С. Кон, М. О. Мдивани), схеме тела (А. Ш. Тхостов, В. С. Гурфинкель, Ю. С. Левик), Я-телесном (У. Джемс, О. В. Лаврова, Р. Шонц, Е. Т. Соколова, А. Ш. Тхостов), образе тела (Е. Т. Соколова, И. М. Быховская, П. Шильдер), концепции тела (Р. Шонц, Д. Беннет), телесности (Д. А. Бескова, И. М. Быховская, Т. С. Леви, Е. Э. Газарова).

Методы исследования.

1. Анализ научной литературы по проблеме исследования.
 2. Диагностическое эмпирическое исследование с использованием личностных тестовых методик, оценочных шкал, контент-анализ самоописаний.
- С учетом цели, объекта, предмета, гипотезы и задач исследования предполагается использовать следующие методики психологической диагностики:
- 1) методика «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» В. А. Лабунской;
 - 2) тест смысловых ориентаций, адаптированный Д. А. Леонтьевым;
 - 3) методика самоописания;
 - 4) методика самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантелеева «ОСО»;
 - 5) анкета для измерения самооценки Я-физического и Я-эстетического;
 - 6) методика гендерной идентичности С. Бем.

Хотелось бы подробнее остановиться на составленной нами анкете. Инструкция для девушек, «приобщенных» и «не приобщенных» к физической культуре и спорту, а также для девушек, занимающихся черлидингом: «Уважаемые девушки! Прочтите, пожалуйста, вопросы. Отвечайте быстро и подробно, вписывая ответы в пустые строки. Нет плохих и хороших ответов, нам важна любая информация о Вас и Вашем отношении к спорту». Содержанием анкеты стали следующие вопросы.

1. Занимались ли Вы когда-либо спортом? Каким?
2. Каким видом спорта вы занимаетесь сейчас?
3. Как Вы оцениваете свою физическую привлекательность?
4. Как вы оцениваете свою эстетическую привлекательность?
5. Хотите ли Вы изменить отношение к себе? Почему?
6. Как можно изменить отношение к себе со стороны сверстников?
7. Как можно изменить отношение к себе со стороны родителей?
8. Как можно изменить личное отношение к самому себе?
9. Что Вы знаете о черлидинге? Хотели бы вы заниматься этим видом спорта? Почему?
10. Подберите как можно больше прилагательных для описания такого вида спорта, как черлидинг.
11. Поможет ли занятие спортом вашему саморазвитию? Если поможет, то каким образом?
12. Собираетесь ли вы заняться спортом в ближайшее время?
13. Насколько занятия черлидингом соответствуют Вашему представлению об эстетическом и физическом самосовершенствовании?
14. Вопросы были составлены с целью выявить различие в представлении о Я-физическом и Я-эстетическом у девушек, по-разному относящихся к спорту и физической культуре.

В результате опроса было выявлено, что девушки, «не приобщенные» к физической культуре и спорту, в 80 % случаев не считают, что занятие спортом может помочь их саморазвитию, в то время как «приобщенные» и занимающиеся черлидингом считают (80 % и 85 % соответственно), что физическая культура поможет решить многие проблемы саморазвития (рис. 1.)

Также интересными стали результаты, подтверждающие наше предположение о том, что люди, занимающиеся физической культурой и спортом, намного выше оценивают свою физическую и эстетическую привлекательность, чем те, кто не занимается. Так, на рисунке 2 мы видим, что привлекательными с точки зрения Я-физического себя считают 100 % девушек, занимающихся черлидингом, 80 % девушек,

«приобщенных» к физической культуре и спорту, 15 % девушек, не занимающихся никакими видами спорта и «не приобщенными» к физической культуре и спорту.

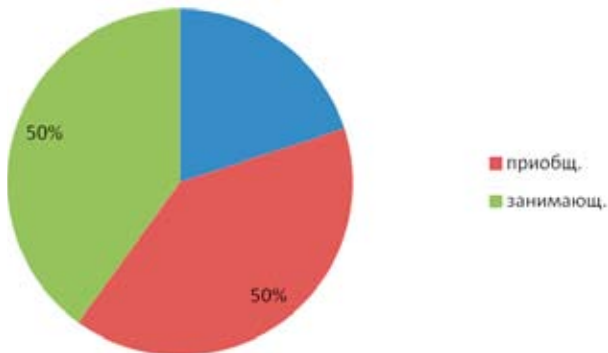


Рис. 1. Выраженность мнения «приобщенных», «не приобщенных» и занимающихся черлидингом девушек о том, насколько спорт и физическая культура могут помочь в саморазвитии

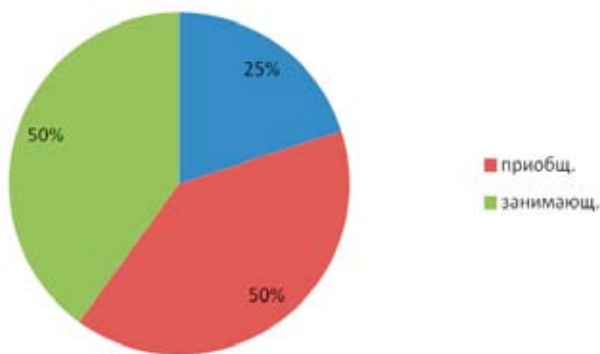


Рис. 2. Выраженность мнения о собственной Я-физической привлекательности у девушек «приобщенных», «не приобщенных» к физической культуре и спорту, и занимающихся черлидингом

Относительно Я-эстетической привлекательности показатели у всех девушек были немного снижены, но их относительное сравнение указывает на выраженность тех же пропорциональных отношений, что и в Я-физическом. Так, на рисунке 3 мы видим, что 30 % девушек, «не приобщенных» к физической культуре и спорту считают себя эстетически привлекательными, у девушек «приобщенных» эта цифра возрастает до 60 %, а у занимающихся черлидингом мнение о собственной эстетической привлекательности достигает 80 %.

Также с целью исследования самооотношения мы использовали шкалы методики В. В. Столина и С. Р. Пантелеева «Особенности самооотношения

(ОСО)»: внутренняя честность (открытость), самоуверенность, саморуководство, зеркальное Я (отраженное самоотношение), самооценność, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение, самоуважение. Результат исследования показал, что 30 % приобщенных к физической культуре и спорту респонденток имеет высокий позитивный уровень самоотношения и адекватности самооценки, так как у них выражены средние значения по всем шкалам. Высокие показатели свидетельствуют о высокой рефлексии переживания собственного Я как внутреннего стержня, интегрирующего и организующего личность и жизнедеятельность, чувства, что судьба находится в собственных руках, о том, что жизнь и деятельность человека способны вызвать уважение других. Эмоциональная и когнитивная оценка и принятие себя также адекватно высоки. Им свойственна низкая внутренняя конфликтность. 30 % девушек, «приобщенных» к физической культуре и спорту и занимающихся черлидингом показали также позитивный уровень самоотношения, т. к. имеют высокие значения по шкалам самопринятие, зеркальное Я и саморуководство и средние значения по шкале самоуверенность, низкие значения по шкале открытость.

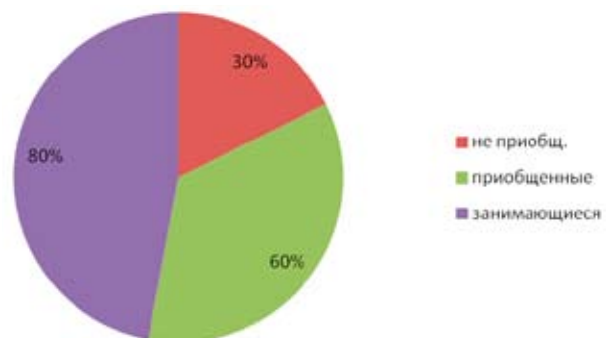


Рис. 3. Выраженность мнения о собственной Я-эстетической привлекательности у девушек «приобщенных», «не приобщенных» к физической культуре и спорту, и занимающихся черлидингом

Негативное самоотношение и неадекватную самооценку показали 40 % респонденток, «не приобщенных» к физической культуре и спорту, т. к. у них выражены или крайние низкие показатели или крайние высокие показатели по всем шкалам. Низкий уровень самопринятия и самоуважения указывает на низкие значения по шкале самопринятие, зеркальное Я, саморуководство, самоуверенность, самооценność и высокие значения по шкалам открытость, самоуверенность, самопривязанность, внутренняя конфликтность и самообвинение. Эти показатели указывают на высокий уровень внутриличностной

неудовлетворенности, конфликтности, отсутствие самоуважения и самопринятия, либо, наоборот, неадекватно завышенных, с точки зрения данных респондентов.

Также в нашем исследовании мы предполагали, что у «приобщенных» к физической культуре и спорту девушек в «женских» видах спорта будет доминировать фемининный гендерный стереотип, который будет оказывать воздействие на формирование их Я-образа – эстетического и физического. Многие авторы отмечают, что занятие спортом в целом, и спортивная специализация, в частности, накладывают отпечаток на формирование Я-физического образа (Л. Г. Уляева, А. В. Шишкова, М. Е. Сандомирский, А. Г. Кечеджан). Мы в своем исследовании считаем, что ранняя спортивная профессионализация, а также сам факт занятия спортом (фемининным или маскулинным) накладывают отпечаток на формирование Я-концепции, а именно составляющих Я-физическое и Я-эстетическое. Это мнение подтверждается многими авторами. Есть и другие мнения специалистов о том, что включение в углубленные занятия в подростковом и юношеском возрасте может стать причиной дисгармонии в личностном развитии, которые затрудняют адаптацию к жизни вне спорта после завершения спортивной карьеры [6, 8].

Исследование проводилось при помощи методики на гендерную идентичность Сандры Бем [7].

В ходе исследования выяснилось, что в группе девушек, «приобщенных» к физической культуре и спорту и в группе занимающихся «женскими» видами спорта гендерная идентичность выражена в 50 % андрогинностью, в 50 % – фемининностью.

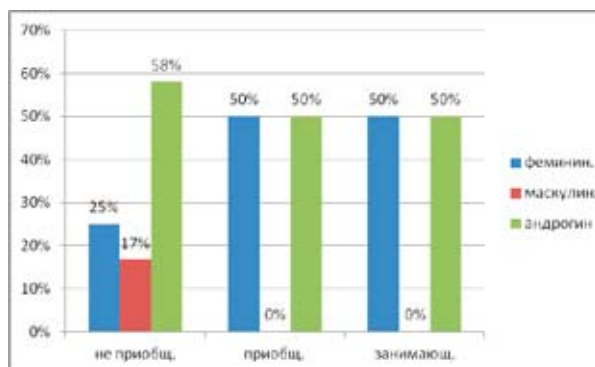


Рис. 4. Гендерная идентичность девушек, «приобщенных», «не приобщенных» и занимающихся «женским» видом спорта – черлидингом

В группе «не приобщенных» к физической культуре девушек мы наблюдаем следующую тенденцию. Среди девушек доминирует андрогинная гендерная типология (58 %), а фемининная и маскулинная вы-

ражены наименьшими показателями (25 % и 16,7 %). Андрогинный тип по методике Сандры Бем проявляется в следующих характеристиках: «каждый человек сочетает в себе психологические качества обоих полов», «...успешное сочетание как традиционно мужских, так и традиционно женских качеств», определяя психологическую андрогинию как «способность человека менять свое поведение в зависимости от ситуации» [7, с. 25]. Таким образом, виды спорта и степень приобщенности к спорту и физической культуре мало влияют на формирование гендерной идентичности девушек. Во всех группах она имеет выраженную андрогинную типологию. Мы склонны связывать этот факт со спецификой социального и культурного функционирования в современном обществе мужчин и женщин.

Таким образом, полученные результаты пилотного исследования Я-физического и Я-эстетического у девушек, занимающихся серлидингом, а также «приобщенных» и «не приобщенных» к физической культуре и спорту существенно отличаются.

1. Девушки, «не приобщенные» к физической культуре и спорту имеют представление о себе как об эстетически непривлекательных, Я-физическое оценивают низкими показателями. Также у них выражены низкие показатели по всем шкалам самооотношения, они не уверены в себе, застенчивы, не общительны, не верят в собственные силы.
2. Девушки, приобщенные к физической культуре и спорту, а также занимающиеся черлидингом, имеют очень высокую самооценку, у них выражены высоко все показатели самооотношения – от уверенности в себе до принятия себя и других. Они высоко оценивают свой образ Я, как физический, так и эстетический.
3. Девушки, занимающиеся черлидингом, а также «приобщенные» и «не приобщенные» к физической культуре и спорту, имеют явно выраженный андрогинный тип гендерных отличий, что мы склонны расценивать не как зависимость от занятий спортом, а как зависимость от социально-демографической ситуации в отношении мужчин и женщин в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронцов Д. В. Гендерные исследования в социальной психологии: границы поля // Российский психологический журнал. – 2010. – № 2. – С. 15.
2. Горская Г. Б., Бондаренко Н. А., Зернова Т. Н. Полоролевые стереотипы как регуляторы самоприятия человека в качестве субъекта деятельности // Психологические проблемы самореализации личности. – Краснодар, 2000. – С. 57–72.
3. Дамадаева А. С. Влияние занятий спортом на гендерные характеристики личности женщин //

- Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2010. – № 3(61). – С. 45–47.
4. *Дамадаева А. С., Шахов Ш. К.* Гендерные аспекты психологического сопровождения спортсменов // Известия дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – Махачкала: Изд-во ДГПУ, 2011. – С. 23–26.
5. *Мильштейн О. А., Кулинкович К. А.* Советский олимпиец: социальный портрет. – М., 1980. – 150 с.
6. *Лях В.* Психологические проблемы юношеского спорта в странах западной Европы. // Материалы Международного форума «Молодежь-Наука-Олимпизм». – Москва, 1998. – С. 151–153.
7. *Касьяник Е. Л., Макеева Е. С.* Психологическая диагностика самосознания личности. – Мозырь: Содействие, 2007. – 200 с.
8. *Стамбулова Н. Б.* Психология спортивной карьеры. – СПб., 2011. – 180 с.
9. *Шишковская А. В.* Особенности физического Я спортсменов разной спортивной специализации // Российский психологический журнал. – 2011. – № 2.- с. 23.
10. *Шишковская А. В.* Содержание Я-физического и особенности саморегуляции спортсменов разной физической специализации // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2011. – № 9/1. – 62 с.
11. *Applied Sport Psychology. Personal Growth to Peak Performance / J.M.Williams (Ed.).* 2d ed. – London, Toronto: Mayfield Publishing Company, 1993. – 383 p.
12. *Stambulova N. B.* Dynamics of the athlete-coach relations in the course of the athlete's sports career // Portuguese Journal of Human Performance Studies. – 1999. – Vol. 12. – N 1.– P. 21–34.
13. *Ungerleider S.* Mental training for peak performance. – Emmaus, Pennsylvania: Rodale Press, Inc., 1996. – 196 p.

ОТНОШЕНИЕ К ТАНЦУ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗЛИЧНЫМ ВОЗРАСТОМ СЕКСУАЛЬНОГО ДЕБЮТА

**Шкурко Т. А.,
Шевченко Ю. В.**

Издано при содействии «Программы развития студенческих объединений в 2012–2013 гг.» Южного федерального университета.

В статье представлены результаты исследования отношения к танцу молодых людей с различным возрастом сексуального дебюта. Работа выполнена в рамках социально-психологического подхода к танцу. Эмпирическим объектом исследования выступили 80 человек – юноши и девушки в возрасте от 18 до 28 лет. Показано, что существуют различия в отношении к танцу у молодых людей, как в зависимости от возраста сексуального дебюта, так и от наличия сексуального опыта вообще.

Ключевые слова: танец, сексуальность, отношение к танцу, функции танца.

Танец всегда привлекал внимание ученых – культурологов, этнографов, философов, педагогов, медиков, историков, психологов. Исследуя танец с позиций своей науки, все ученые сходятся во мнении, что танец – уникальное явление культуры, особый социокультурный феномен, в котором объединяются внешнее и внутреннее, движение человеческого тела и духовная реальность – «мысль, одухотворенность, содержательность» [25].

Внимание современных исследователей к танцу огромно. На сегодняшний день изучены социокультурный потенциал спонтанного танца [27], танец как средство развития творческой индивидуальности [21], формирования культуры межнациональных отношений [10], метод развития личностной сферы подростка [20], средство гармонизации психических состояний и отношений [9]. Значительное количество работ посвящено психофизиологическим и психотерапевтическим аспектам танца [3, 7, 22], позволяющим использовать его в медицинской и психотерапевтической практиках. Также можно отметить ряд работ, посвященных философии танца [23, 25, 26, 28].

Социальная психология также обращается к изучению танца и танцевального взаимодействия, фиксируя центральную роль социальных и социально-психологических факторов в возникновении и развитии танца на протяжении тысячелетий человеческой истории. На сегодняшний день проведены исследования, показывающие, что танцевальное взаимодействие может быть способом развития системы отношений и взаимоотношений личности, экспрессивного Я личности [17, 29], влияет на развитие навыков невербального общения [4], выделены социально-психологические особенности

применения танцевально-двигательных методов в групповой форме работы [6].

Отдельным направлением изучения танца является исследование танца и танцевальной деятельности в связи со становлением и развитием сексуальности человека. Корни этого направления – в истории развития, как самого танца, так и его теории. Источником взглядов о связи танцевальной деятельности и сексуальности являются биологические теории танца, авторы которых трактовали танец как моторно-ритмическое выражение сексуальной энергии, как высвобождение эротизма [15, 19]. Примыкают к этим взглядам и представления о генетической связи танцев людей и танцев животных, характерные для биологических теорий танца Х. Эллиса и У. Соррелла [по 13]. Но, как показывает В. Л. Круткин, «движения человеческого тела сразу складываются как человеческие, мы нигде не найдем перестроение животных движений в человеческие» [14, с. 36]. Несостоятельность биологических теорий также доказана в работе Э. А. Королевой [13].

На сегодняшний день наибольшее признание и распространение получили социокультурные, социально-психологические теории танца, рассматривающие танец как чисто человеческое приобретение, как особый социокультурный феномен. Так, немецкий ученый Карл Бюхер еще в начале XX в. [5] на основании анализа большого количества этнографических материалов (трудовых песен, плясок, ритуалов) доказал, что источником ритмических танцевальных движений первобытного человека являлся ритмический строй работы. При этом ученые, признавая взаимосвязь первобытных плясок и технологических процессов того времени, обращали внимание на то, что любовные пляски не могут быть

объяснены только с этой точки зрения [24]. В работе А. Лоуэна [18] показано, что сексуальную и танцевальную активность объединяет нечто общее, а именно: ритмический характер, утрата контроля и удовольствие. Танец, по его мнению, является классическим примером получения удовольствия в ритмичном движении. В работе Э. А. Королевой приводятся данные о существовании у первобытного человека любовных танцев, в которых «юноши и девушки стремились привлечь внимание друг друга, в них происходило объяснение в любви и находила откровенное выражение любовная страсть» [13, с. 180]. Основная функция этих танцев – общение между полами. Любовные танцы представляли собой санкционированную форму ухаживания. Уже в первобытную эпоху сложились характерные черты экспрессии парного любовного танца: расположение партнеров лицом к лицу и наличие прикосновений.

Связь танцевальной активности и эротизма, сексуальности фиксируется историками, искусствоведами, культурологами, представителями творческих профессий. Известный русский художник-абстракционист В. В. Кандинский утверждал, что «происхождение танца, по-видимому, чисто сексуального характера» [8, с. 34]. Немецкий культуролог Эдуард Фукс писал: «Пляска всегда была переведенной на язык ритма эротикой. Она изображает ухаживание, отказ, обещание, исполнение желания. Тема всех танцев – символизация одного из этих элементов или же совокупности всех элементов эротики» [цит. по 1]. В диссертационном исследовании С. Ю. Бакиной [2], посвященном анализу эротизма в хореографическом искусстве, показано, что эротизм – неотъемлемый компонент танцевальной культуры, обусловленный самой природой танца, его дионисийского начала.

По определению Всемирной Организации Здравоохранения, приведенном в работе И. С. Кона [12], «сексуальность – стержневой аспект человеческого бытия на всем протяжении жизни, от рождения до смерти. Она включает в себя пол, гендерные идентичности и роли, сексуальную ориентацию, эротизм, удовольствие, интимность и репродукцию. Сексуальность переживается и выражается в мыслях, фантазиях, желаниях, верованиях, установках, ценностях, действиях, ролях и отношениях. Все эти явления взаимосвязаны, но они не всегда переживаются и выражаются совместно и одновременно. Сексуальность зависит от взаимодействия биологических, психологических, социальных, экономических, политических, культурных, этических, правовых, исторических, религиозных и духовных факторов и является важным элементом не только личной, но и общественной жизни и культуры». И. С. Кон подчеркивает в своих работах, что сексуальное поведение – сложное образование, которое

«нельзя свести ни к физиологическим потребностям, ни к эмоциональным реакциям, ни к ситуативным воздействиям» [11, с. 134]. Сложность сексуального поведения определяет, с точки зрения И. С. Кона, множественность его мотивационных схем. Он выделяет ряд мотивов сексуального поведения, в основе которых лежат различные потребности субъекта сексуального поведения и особенности его ориентации на партнера. Так, интимная близость выступает средством: 1) релаксации, разрядки полового напряжения; 2) прокреации, деторождения; 3) рекреации, чувственного наслаждения; 4) познания, удовлетворением полового любопытства; 5) коммуникации; 6) сексуального самоутверждения; 7) достижения внесексуальных целей; 8) поддержания определенного ритуала; 9) компенсации [11].

И. С. Кон пишет, что наиболее сложная мотивация сексуального поведения представлена в коммуникативной сексуальности, которая «предполагает высочайшую степень индивидуальной избирательности», выступает «как момент психологической личностной интимности, выхода из одиночества, слияния двоих в единое целое».

На наш взгляд, выделенные в работах В. А. Лабунской и Т. А. Шкурко [16, 17, 30] психологические, психофизиологические, социально-психологические функции танца позволяют рассматривать танцевальную активность человека как проявление его сексуальности посредством интимно-личностной коммуникации с другим человеком. Особую роль в этом контексте играет диадный танец. Предложенная Т. А. Шкурко структурная схема анализа диадного танца как невербальной интеракции позволила автору сделать вывод, что «близкая дистанция в парном танце, наличие прикосновений, расположение лицом к лицу и пересечение персональных пространств партнеров свидетельствуют о близком личностном общении партнеров» [30, с. 67] и позволяют использовать диадный танец в качестве модели для изучения близких эмоциональных отношений личности в психологической практике. Исполнение диадного танца предполагает взаимность, некий баланс самовыражения участников, баланс включения и контроля, близости и отдаленности, доминирования и подчинения; позволяет проживать и проигрывать его участникам различные варианты паттернов взаимоотношений в паре, реализуя познавательный, рекреационный (чувственный), игровой и коммуникативный аспекты сексуального поведения. Именно благодаря этому, на наш взгляд, диадный танец существует в течение многих столетий в качестве социальной практики общения, развлечения и времяпровождения, сохраняя практически неизменными свои базовые такесико-проксемические

характеристики (близкая дистанция, наличие прикосновений и т. д. – см. выше).

Представленное в данной статье исследование посвящено изучению отношения к танцу молодых людей в связи с характером их сексуального опыта. Работа выполнена в рамках социально-психологического подхода к танцу и представляет особый интерес, т. к. подобный аспект танца недостаточно изучен. Социально-психологический подход к танцу, представленный в работах В. А. Лабунской и Т. А. Шкурко [16, 17, 30], рассматривает танец как экспрессивную модель выражения личности, включенную в определенный социально-психологический контекст; как способ раскрытия внутреннего Я посредством внешнего Я. Основными функциями танца являются [30]: 1) психофизиологические и психотерапевтические (высвобождение сдерживаемых, подавляемых чувств и эмоций; активизация, энергетизация организма; саморегуляция, оздоровление); 2) психологические (уменьшение тревожности, сопротивления, напряжения, агрессии; выражение эмоций и чувств); 3) социально-психологические (формирование, выражение и развитие отношений; создание образа партнера и группы; самопознание и познание других); 4) социокультурные (выражение социальных ценностей, мотивов и общественных установок).

Целью данного исследования было изучение отношения к танцу молодых людей с различным возрастом сексуального дебюта. И. С. Кон определяет начало сексуальной активности термином «дебют», возраст которого у каждого человека индивидуален. В работах И. С. Кона [11, 12] показано, что за последние десятилетия произошло значительное снижение возраста сексуального дебюта. Ранним сексуальным дебютом считается возраст вступления в сексуальные отношения до 16 лет.

Отношение к танцу в работе рассмотрено с точки зрения трехкомпонентной структуры, когнитивный компонент которой представлен знаниями о танце, эмоциональный – эмоциями и чувствами, связанными с танцевальной активностью, поведенческий – местом и ролью танца в жизни человека.

Гипотезой исследования выступило предположение, что отношение к танцу у молодых людей с различным возрастом сексуального дебюта может различаться.

В исследовании были поставлены следующие эмпирические задачи: 1) проанализировать отношение к танцу молодых людей с точки зрения когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов; 2) провести сравнительный анализ отношения к танцу молодых людей, отличающихся возрастом сексуального дебюта.

Для проверки гипотезы был составлен опросник «Танец и интимные отношения», направленный на

изучение вышеназванных компонентов отношения к танцу. Когнитивный компонент отношения к танцу представлен вопросами, касающимися значения танца для человека и его представлений о связи танца с сексуальностью; эмоциональный компонент отношения к танцу представлен измеряемой в 5-балльной шкале степенью любви (нелюви) к танцу (1 балл – совсем не люблю, 5 баллов – очень люблю); поведенческий компонент отношения к танцу представлен вопросами о способе танцевания, начале танцевальной активности (возраст, в котором человек начал танцевать) и 5-балльной шкалой интенсивности танцевания в настоящий момент (1 балл – практически не танцую, 5 баллов – танцую очень часто).

Объектом исследования выступили молодые люди, имеющие различный возраст сексуального дебюта. В исследовании приняли участие 80 человек – 61 женщина и 19 мужчин в возрасте 18 до 28 лет. Общая выборка для решения второй эмпирической задачи была разбита на 3 подгруппы, в каждой из которых присутствуют как мужчины, так и женщины. Первую подгруппу составили молодые люди, еще не вступившие в сексуальные отношения (5 человек), вторую – молодые люди с ранним сексуальным дебютом (14 человек); в третью группу вошли те, кто вступил в сексуальные отношения с 16 лет (61 человек).

Обратимся к решению первой эмпирической задачи исследования. Выделилось три наиболее характерных значения танца для всех респондентов: он является удовольствием, эмоциональной и физической разрядкой, самовыражением и движением, способом поддерживать тело в форме.

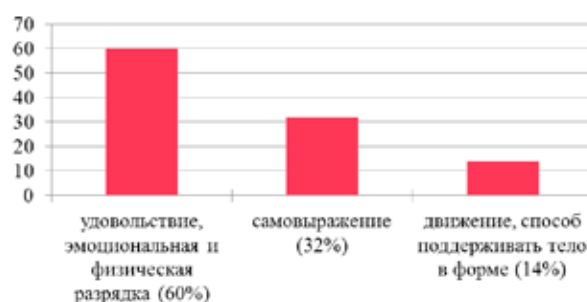


Рис. 1. Когнитивный компонент: значение танца

Можно сказать, что в представлении молодых людей он, прежде всего, выполняет психофизиологические и социально-психологические функции. Абсолютное большинство респондентов (83 %) считают, что танцы связаны с сексуальностью.

Эмоциональный компонент отношения к танцу представлен положительными эмоциями: значительная часть (71 %) опрошенных любят танцевать («очень люблю» и «скорее люблю»), совсем не любят

лишь 5 %. Тем не менее, любовь к этой деятельности не отражается на поведении испытуемых: половина из них танцуют редко, часто танцуют около трети, не танцуют вовсе – 20 %.

Примерно поровну делятся танцующие по возрасту начала танцевальной активности: до наступления подросткового возраста (с 3 до 11 лет) и с подросткового возраста (с 12 до 19 лет). Более половины респондентов танцуют в клубах, на вечеринках и без определенного стиля, т. е. в танцах большинства велика доля неформального психологического компонента.



Рис. 2. Эмоциональный компонент отношения к танцу в подгруппах

Обратимся к анализу отношения к танцу у подгрупп, сформированных по возрасту сексуального дебюта. Сравнение выраженности эмоционального («любовь к танцу») и поведенческого («танцевальная активность») компонентов отношения к танцу у 3-х подгрупп испытуемых по критерию Крускала-Уоллиса показало, что между ними существуют значимые различия по параметру «любовь к танцу» (χ^2 -square = 7,467 при $\alpha = 0,024$). Сравнение средних рангов выраженности эмоционального компонента отношения к танцу показывает, что наиболее выраженной любовь к танцу оказалась в подгруппе 2 (средний ранг = 45,32); далее по степени выраженности следует подгруппа 3 (средний ранг = 41,46), и наименее выражена любовь к танцу в первой подгруппе (средний ранг = 15,30). Аналогично распределены средние ранги выраженности танцевальной активности у этих подгрупп, но значимость различий между ними не подтверждается статистически. Также мы предприняли сравнительный анализ выраженности параметров отношения к танцу в зависимости от наличия/отсутствия сексуального опыта вообще. С помощью критерия Манна-Уитни были выявлены значимые различия ($Z = -2,667$, $\alpha = 0,008$) выраженности эмоционального компонента отношения к танцу («любовь к танцу») у участников исследования, не имеющих еще сексуального опыта (под-

группа 1) и участников, начавших половую жизнь (объединенные группы 2 и 3). Интенсивность любви к танцу у первой подгруппы значительно ниже, чем у подгрупп 2 и 3.

В первой подгруппе («отсутствие сексуального дебюта») большинство (80 %) не определились или совсем не любят танцевать, во второй и третьей подгруппах («ранний дебют» и «дебют с 16 лет») более 73 % очень или скорее любят танцевать. При этом во второй группе интенсивность любви к танцу больше, чем в третьей группе.

В каждой подгруппе, как и во всей выборке, большинство опрошенных считают, что танец связан с сексуальностью (рис. 3). Стоит обратить внимание на тот факт, что данную связь утверждают даже те, кто не вступили в интимные отношения, не выражают любви к танцу и те, кто танцуют редко.

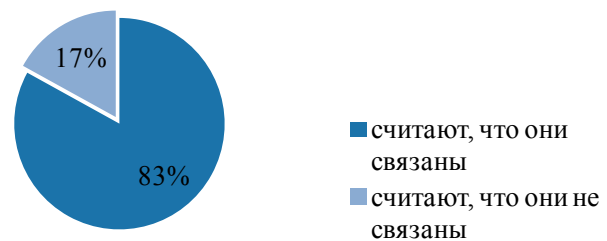


Рис. 3. Когнитивный компонент: представления о связи танца и сексуальности

В отношении поведенческого компонента отношения к танцу результаты показывают, что большинство опрошенных не танцуют, либо танцуют редко. Процент варьирует в зависимости от характера сексуального опыта. Так, респонденты первой подгруппы (кто еще не имел сексуального опыта), редко или вообще не проявляют танцевальной активности. При этом 35 % респондентов, вступивших в сексуальные отношения до 16 лет, отметили, что танцуют часто, как и 31 % вступивших в сексуальные отношения после 16 лет.



Рис. 4. Поведенческий компонент отношения к танцу в подгруппах

Характер распределения представлений о функциях танца в подгруппах следующий: 1 группа видит танец как разрядку, движение; 2 и 3 – как разрядку и самовыражение.

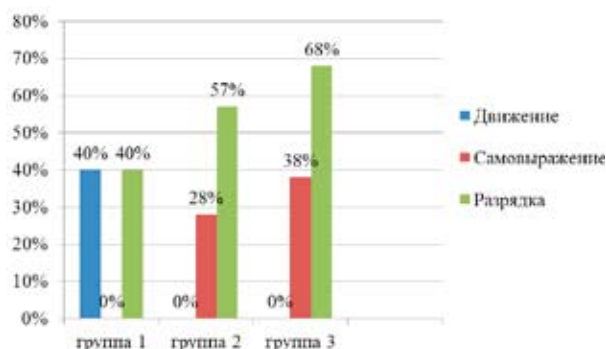


Рис. 5. Когнитивный компонент: функции танца

Танец в подгруппах 2 и 3 у большинства является свободным – он исполняется на вечеринках, в клубах и без определенного стиля.

В целом можно заключить, что существуют различия в отношении к танцу у молодых людей, как в зависимости от возраста сексуального дебюта, так и от наличия сексуального опыта вообще. Те, кто еще не вступил в сексуальные отношения, видят в танце разрядку, движение, считают себя далекими от танца и не любят танцевать. Те, кто уже вступил, воспринимают танец не только как разрядку, но и как самовыражение, они любят танцевать, делают это в свободном стиле и в неформальной обстановке. Общим для всех опрошенных является представление о танце как о феномене, тесно связанном с сексуальностью. Таким образом, можно говорить о гармоничном сочетании компонентов отношения к танцу молодых людей. Представления находят свое отражение в эмоциональном и поведенческом аспектах отношения к танцевальной деятельности. Эти данные подтверждают идеи, лежащие в основе социально-психологического подхода к танцу: танец способствует успешным отношениям, взаимодействию с другими людьми, самовыражению личности. Представленное в данной статье исследование является первым этапом нашей совместной работы по изучению танца как феномена, тесно связанного с сексуальностью человека.

ЛИТЕРАТУРА

- Бакина С. Ю. Эрос и танец. Некоторые аспекты изучения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Т. 11. – № 32.
- Бакина С. Ю. Эротизм в хореографическом искусстве. Исторический и современный аспект: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – СПб., 2007.
- Беглова О. А. Коррекция психофизических проявлений в структуре заикания подростков и взрослых средствами танцевально-двигательных техник: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009.
- Бубнова О. Б. Коммуникативные танцы как средство развития навыков невербального общения младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009.
- Бюхер К. Работа и ритм. – М., 1923.
- Веремеенко Н. И. Социально-психологические особенности применения танцевально-двигательных методов в групповой форме работы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2003.
- Жарикова А. А. Интегративная танцевально-двигательная психотерапия в системе лечебно-реабилитационных мер для больных с соматоформными расстройствами: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2011.
- Кандинский В. О духовном в искусстве. – М.: Архимед, 1992.
- Каневская Н. В. Структурированный танец как средство гармонизации психических состояний и отношений у подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2004.
- Какимова Л. А. Формирование культуры межнациональных отношений у подростков средствами хореографического искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2010.
- Кон И. С. Введение в сексологию. – М., 1988.
- Кон И. С. От Эроса к сексуальности // Доклад на конференции «Эрос и Логос: Феномен сексуальности в современной культуре, Москва, Российский институт культурологии, 13–14 мая 2003 г. – URL: <http://www.neuronet.ru/sexology/publ035.html>
- Королева Э. А. Ранние формы танца. – Кишинев: Штиинца, 1977.
- Круткин В. Л. Антология человеческой телесности. – Ижевск, 1993.
- Куракина С. Н. Феномен танца (социально-философский и культурологический анализ): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 1994.
- Лабунская В. А. Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности. – Ростов н/Д, 2009.
- Лабунская В. А., Шкурко Т. А. Развитие личности методом танцевально-экспрессивного тренинга // Психологический журнал. – 1999. – № 1. – С. 31.
- Лоуэн А. Удовольствие. Творческий подход к жизни. – М.: Психотерапия, 2008.
- Менегетти А. Музыка души. Введение в музыкотерапию. – СПб., 1992.

-
20. Мужичкова Ю. Е. Роль художественных форм самовыражения в развитии личностной сферы подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008.
 21. Нестерова К. В. Современный танец как средство развития творческой индивидуальности подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2011.
 22. Оганесян Н. Ю. Танцевальная терапия в реабилитации психотических расстройств: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2005.
 23. Осинцева Н. В. Танец в аспекте антропологической онтологии: автореф. дис. ... канд. философ. Наук. – Тюмень, 2006.
 24. Плеханов Г. В. Избранные философские произведения. – М., 1958. – Т. 5.
 25. Ромм В. В. Танец как фактор эволюции человеческой культуры: автореф. дис. ... д-ра культурол. наук. – Барнаул, 2006.
 26. Ромм В. В. Древнегреческая танцевальная культура и проблемы военного воспитания: автореф. дис. ... канд. культурол. наук. – Кемерово, 1999.
 27. Рубаненко А. М. Социокультурный потенциал спонтанного танца: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Нижний Новгород, 2001.
 28. Степанова Н. Ю. Феноменология танца: движение в структуре временности: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Комсомольск-на-Амуре, 2010.
 29. Шкурко Т. А. Гетерохронность динамики различных видов отношений личности в процессе социально-психологического тренинга // Российский психологический журнал. – 2009. – Т. 6. – № 5. – С. 23–31.
 30. Шкурко Т. А. Танцевально-экспрессивный тренинг. – СПб, 2005.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПАТТЕРНЫ В СВЯЗИ СО СТРАТЕГИЯМИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ РАБОТАЮЩИХ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Берлова Т. Н.

В статье обоснована необходимость исследования стратегий учебно-профессиональной карьеры (УПК) студентов и входящих в содержание ее операционального компонента поведенческих паттернов. Даются определения УПК и ее стратегии, раскрывается содержание компонентов стратегии, описываются типы стратегий УПК студентов. Описана методика изучения операционального компонента стратегии УПК. В исследовании приняли участие 125 работающих студентов вузов: 39 мужчин и 86 женщин в возрасте от 19 до 55 лет. Приводятся результаты исследования поведенческих паттернов, составляющих ведущее содержание операционального компонента трех наиболее предпочитаемых студентами стратегий, в связи с полом респондентов. Сделан вывод о различиях в поведенческих паттернах, связанных со стратегиями УПК «Эстетизм в работе», «Самосохранение и признание в учебе» в зависимости от пола субъектов.

Ключевые слова: учебно-профессиональная карьера, стратегия, поведенческие паттерны.

Наличие потребности общества в высококвалифицированных кадрах, нацеленных на непрерывное совершенствование за счет одновременного совмещения профессиональной карьеры с получением дополнительного образования, сочетается с недостаточностью информации о психологических закономерностях подобного совмещения и сосредоточенностью исследований карьеры на этапах трудовой деятельности, следующей после обучения. Совмещение работы с учебой стало характерно не только для лиц, решивших сменить профессию или повысить квалификацию, но и для студенческой молодежи. Так, по данным сектора социологии образования ИС РАН, на старших курсах работают 39,1 % опрошенных, а 81,1 % неработающих студентов 4-х курсов хотели бы работать, если бы им представилась такая возможность [8].

Нами было разработано содержательное определение учебно-профессиональной карьеры (УПК) как разновидности профессиональной карьеры субъекта, характеризующейся одновременной реализацией карьеры в той или иной профессии и получения высшего профессионального образования и направленной на достижение новых (или совершенствование старых) профессиональных компетенций и тем самым профессионального статуса, продвижения, развития личности, материального и социального признания.

Внешние условия, регламентации и причины совмещения работы с учебой, избирательно преломляясь через личность субъекта, выступают для личности факторами порождения ею собственных мотивов, способов и представлений о необходимом контексте для их реализации, составляющих индивидуальную стратегию УПК.

В психологических исследованиях специально не акцентировалось внимания на изучении УПК и содержании ее стратегий. В отдельных работах отражены особенности формирования и функционирования карьерных стратегий [2], конкурентных стратегий личности в профессиональной деятельности [3], включающих в себя операциональный компонент. При этом входящие в него поведенческие паттерны представлялись в виде системы преобразований себя, других и деятельности [2]. В изучении учебных стратегий [9] и стратегий саморегуляции в обучении [10] делался акцент на способах овладения студентами учебной информации и создании для этого специфического контекста. Определение образовательной карьеры происходило с точки зрения образовательных достижений или уровня образования [11]. Исследование видов психологических стратегий, выступающих в качестве средств профессионального обучения, раскрывает психолого-педагогические способы воздействия на студента, но не описывает действия, совершае-

мые субъектом профессионального обучения [5]. В изучении формирования профессиональной стратегии студентов в учебном процессе акцентируется внимание на психологических факторах овладения стратегиями личностно-профессионального развития [4]. При этом операциональный компонент включен не в строение профессиональной стратегии, а в строение профессиональной компетентности. В этом понимании содержание операционального компонента сводится к стратегиям анализа способности специалиста к личностно-профессиональному развитию, внедрению инновационных способов личностно-профессионального развития, а также реализации самопроцессов [4].

Таким образом, содержание стратегических паттернов поведения субъекта в связи с мотивами, определяющими его стратегию УПК, не стало предметом специального изучения.

На наш взгляд, стратегия УПК студента – это соответствующая его учебно-профессиональным мотивам долговременная устойчивая форма организации субъектами, на базе представлений о конкретных условиях их реализации, специфических действий. Будучи трехкомпонентной по строению, стратегия УПК включает мотивационный компонент – учебные и профессиональные мотивы и их взаимосвязь; контекстный – представления о необходимых условиях для успешной реализации УПК; операциональный – модальность паттернов поведения.

Паттерны поведения, входящие в содержание операционального компонента стратегии УПК, являются следствием интеграции мотивационных стремлений субъекта и его знаний об учебно-профессиональном контексте, где эти стремления реализуются. Анализ операционального компонента в виду целостности стратегии учебно-профессиональной карьеры должен происходить в связи с мотивами и направленностью паттернов поведения на разные стороны реальности учебно-профессионального контекста.

Цель исследования состояла в установлении паттернов поведения, составляющих ведущее содержание операционального компонента стратегий учебно-профессиональной карьеры работающих студентов – мужчин и женщин. Предмет исследования: стратегии учебно-профессиональной карьеры; объект – 125 работающих студентов вузов: 39 мужчин и 86 женщин в возрасте от 19 до 55 лет. Методы исследования: психологическое анкетирование, линейная множественная регрессия (коэффициент детерминации).

Для изучения содержания операционального компонента стратегии учебно-профессиональной карьеры нами была разработана специальная анкета (С. Т. Джанерьян, Т. Н. Берлова), направленная на определение выраженности паттернов пове-

дения, служащих реализации различных мотивов и в связи с разными сторонами учебной и профессиональной сфер. Многообразие мотивов учебно-профессиональной карьеры определялось нами при помощи иерархической модели потребностей А. Маслоу [6]. При определении направленности карьерных действий мы опирались на психологическую теорию отношений [7]. Это позволило по направленности действий на себя, других и деятельность выделить эгоаспиративные (с лат. *aspiratio* – стремление), социоаспиративные и праксиоаспиративные действия, реализующие достижение карьерных мотивов в учебной и профессиональной средах.

Действия, служащие реализации мотива достижения физического комфорта в процессе реализации учебно-профессиональной карьеры, будучи эгоаспиративными, проявляются в приемах саморегуляции функционального состояния и сохранения своего здоровья; социоаспиративными – в выстраивании физически и психологически комфортного общения с другими людьми на учебе или работе; праксиоаспиративными – в комфортной организации своей учебно-профессиональной деятельности.

Действия по достижению безопасности, являясь эгоаспиративными, проявляются в самодисциплине и избегании риска; социоаспиративными – в стремлении общаться с людьми, имеющими доступ к важной информации и оцениваемыми субъектом как надежные; праксиоаспиративными – в склонности выбирать знакомые задания и выполнять их заранее.

Эгоаспиративные действия по достижению принадлежности конкретизируются в стремлении субъекта повысить свои навыки работы в команде; социоаспиративные – в выстраивании доброжелательных отношений с другими людьми; праксиоаспиративные – в предпочтении командной работы и склонности субъекта соглашаться выполнять задания за коллег.

Действия по достижению признания, будучи эгоаспиративными, проявляются в стремлении субъекта повысить свой профессионализм; социоаспиративными – попасть в круг уважаемых людей; праксиоаспиративными – в выборе и выполнении работы таким образом, чтобы ее результаты могли принести ему признание.

Эгоаспиративные действия познания обнаруживаются в когнитивных действиях, направляющих процесс познания; социоаспиративные – в познавательном общении с другими людьми; праксиоаспиративные – в подробном изучении субъектом предмета своего труда (исследования).

Эгоаспиративные действия по достижению эстетического удовлетворения проявляются в приведении субъектом в эстетичный вид своей внешности и рабочего места; социоаспиративные – в общении

субъекта с людьми, разделяющими его эстетические предпочтения; праксиоаспиративные – в осуществлении своей деятельности таким образом, чтобы ее процесс и результат отвечали требованиям красоты и порядка.

Эгоаспиративные действия по самореализации обнаруживаются в стремлении субъекта реализовать свои способности, свою личность в учебе (работе); социоаспиративные – в стремлении субъекта делиться с другими людьми своими принципами и идеями в работе (учебе); праксиоаспиративные – в осуществлении субъектом профессиональной (учебной) деятельности в своем индивидуальном стиле.

По результатам регрессионного анализа устанавливалась связь содержания мотивационного компонента стратегии с ее операциональным компонентом. Ведущие мотивы стратегий рассматривались в качестве зависимой переменной, а паттерны поведения – независимых переменных. Каждый из анализируемых мотивов связан со многими действиями. Установление ведущих паттернов поведения для каждой из стратегий определялось по выраженности коэффициентов детерминации (R^2) и β -коэффициентов.

На предыдущем этапе нашего исследования в результате факторного анализа были выделены типы стратегии УПК согласно ведущему содержанию и взаимосвязи ее мотивационного и контекстного компонентов [1].

Среди эмпирически выделенных стратегий УПК наиболее предпочитаемыми оказались стратегия «Эстетизм в работе», которая определяется эстетическим мотивом в работе и учетом социального, практического и жизненного контекста для достижения успеха в УПК; стратегия «Самосохранение и признание в учебе», характеризующаяся мотивами безопасности, физического комфорта и признания в учебе; стратегия «Личностный рост и признание в работе», которая определяется мотивами познания, самоактуализации и признания в работе.

В данной статье мы опишем только ведущие паттерны поведения работающих студентов вузов, составляющие содержание операционального компонента трех наиболее предпочитаемых стратегий. Ведущие поведенческие паттерны отдельно устанавливались в учебе и в работе для каждого из ведущих мотивов той или иной стратегии УПК.

Содержание операционального компонента стратегии «Эстетизм в работе» составили действия, связанные с эстетическим мотивом в работе.

Основное содержание операционального компонента стратегии УПК «Эстетизм в работе» представлено сходными у мужчин и женщин ведущими поведенческими паттернами в работе, а именно: эгоаспиративными действиями, направленными

на эстетическое удовлетворение. Иными словами, субъекты, реализующие данную стратегию, удовлетворяют свое стремление к красоте и гармонии в работе, в первую очередь, приводя свою внешность и рабочее место в эстетичный вид. Наряду с этим у мужчин ведущий мотив стратегии поддерживается также эгоаспиративными действиями, направленными на эстетическое удовлетворение в учебе. Таким образом, диапазон ведущих поведенческих паттернов в связи со стратегией УПК «Эстетизм в работе» в учебе у мужчин шире, чем у женщин, у которых действия, связанные с ведущим мотивом стратегии, сконцентрированы только в работе.

Содержание операционального компонента стратегии «Самосохранение и признание в учебе» составили действия, связанные с мотивами физического комфорта, безопасности и признания в учебе у мужчин и мотивами безопасности и признания в учебе у женщин.

У женщин актуализация мотива безопасности в учебе связана преимущественно с интенсификацией в учебе эгоаспиративных действий самоактуализации, а актуализация мотива признания в учебе – праксиоаспиративных действий в работе, направленных на достижение принадлежности.

Мотив достижения физического комфорта в учебе у мужчин реализуется, главным образом, за счет интенсификации праксиоаспиративных действий по достижению безопасности, а в работе – социоаспиративных действий по достижению признания. У мужчин, реализующих рассматриваемую стратегию, актуализация мотива безопасности в учебе связана преимущественно с интенсификацией социоаспиративных действий по достижению безопасности в учебе, а реализация мотива признания в учебе – социоаспиративных действий по достижению признания в учебе и работе.

Иными словами, ведущие поведенческие паттерны в связи со стратегией УПК «Самосохранение и признание в учебе» у женщин представлены, главным образом, командной работой, выполнением заданий за коллег в работе и действиями, связанными с реализацией своей индивидуальности в учебе. А у мужчин основное содержание операционального компонента стратегии составляют действия, нацеленные на попадание в круг уважаемых людей, как в работе, так и в учебе, общение с надежными людьми, имеющими доступ к важной информации, выбор знакомых и предварительно выполняемых заданий. Таким образом, диапазон паттернов поведенческих реакций, составляющих основное содержание операционального компонента данной стратегии, у мужчин шире, чем у женщин.

Содержание операционального компонента стратегии «Личностный рост и признание в работе»

составили действия в работе, связанные с каждым из мотивов, входящих в основное содержание мотивационного компонента стратегии, а также действия в учебе, поддерживающие профессиональные мотивы достижения самореализации и познания. Данная стратегия разворачивается преимущественно женщинами.

У субъектов, реализующих данную стратегию, познавательный мотив в работе реализуется преимущественно за счет интенсификации эгоаспиративных действий познания; мотив достижения признания в работе – эгоаспиративных и социоаспиративных действий по достижению признания в работе, мотив самореализации в работе – праксиоаспиративными действиями по самореализации в работе и эгоаспиративными действиями познания в учебе.

Иными словами, стратегия УПК «Личностный рост и признание в работе» поддерживается в поведении, главным образом, когнитивными действиями, направляющими процесс познания в работе и учебе, отражающими индивидуальный стиль работы и учебы, способствующими повышению профессионализма и социальному признанию в работе.

Таким образом, поведенческие паттерны субъектов, связанные со стратегиями УПК «Эстетизм в работе», «Самосохранение и признание в учебе», различаются в зависимости от пола субъектов. Так, у мужчин, реализующих стратегию УПК «Эстетизм в работе», в отличие от женщин, реализующих сходный тип стратегии, ведущие поведенческие паттерны стратегии сконцентрированы и в работе, и в учебе, в то время как у женщин – только в работе. У мужчин, разворачивающих стратегию УПК «Самосохранение и достижение признания в учебе», в отличие от женщин, разворачивающих сходный тип стратегии, среди ведущих поведенческих паттернов стратегии присутствуют социоаспиративные действия, а у женщин, в отличие от мужчин – эгоаспиративные.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берлова Т. Н. Стратегии учебно-профессиональной карьеры работающих студентов // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. – 2013. – № 6. – С. 95–99.
2. Джанерьян С. Т., Афанасенко И. В. Я-концепция как детерминанта карьерной стратегии у мужчин и женщин – представителей техномических профессий // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2005. – № 3. – С. 180–186.
3. Джанерьян С. Т., Панина Е. А. Когнитивный компонент конкурентной стратегии официантов // Российский психологический журнал. – 2014. – № 1. – С. 16–23.
4. Кравцова Н. А., Довженко А. Ю. Формирование профессиональных стратегий будущего клинического психолога в образовательном процессе. – URL: <http://medpsy.ru> (дата посещения 29.03.2014).
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2013. – 352 с.
7. Мясисев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды. – М.–Воронеж.: Изд-во МПСИ, 1995. – 356 с.
8. Назарова Л. В. Карьерные стратегии студенческой молодежи в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Ростов-н/Д, 2011. – 31 с.
9. Diseth A., Pallesen S., Brunborg G. S., Larsen S. Academic achievement among first semester undergraduate psychology students: the role of course experience, effort, motives and learning strategies // Higher Education, – 2010. – № 59 (3). – P. 335–352.
10. Kadiravan S. Influence of family environment on the students' use of self-regulated learning strategies // Journal on Educational Psychology. – 2011. – № 5 (1). – P. 39–47.
11. Kiuru N., Samela-Aro K., Nurmi J., Zettergren P., Andersson H., Bergman L. Best friends in adolescence show similar educational careers in early adulthood // Journal of Applied Developmental Psychology. – 2012. – № 33. – P. 102–111.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА И РОЛЬ ПСИХОЛОГА В ЕЕ ФОРМИРОВАНИИ

Бутенко В. С.

В данной статье автором рассматривается образовательная среда высшего учебного заведения, проблемы создания безопасной образовательной среды, системы и роль психологической службы вуза в ее формировании. В статье показывается, что психологическая безопасность образовательной среды может рассматриваться как важнейшее условие, позволяющее придать ей развивающий характер.

Ключевые слова: образовательная среда, психологическое сопровождение, университет, психологическая служба, безопасная образовательная среда.

В настоящее время в России меняется идеология образования, решающее значение приобретает оценка эффективности образовательных систем и организаций, их соответствия современным потребностям и международным измерениям в сфере образования. Страна, претендующая на высокий статус, обязана демонстрировать высокий уровень качества образования. В своем выступлении на Общем собрании РАН 25 мая 2012 г. Президент России Владимир Владимирович Путин поставил задачу к 2020 г. не менее пяти российским университетам войти в первую сотню ведущих мировых университетов [8].

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (п. 1 ст. 69), «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации».

Исполнение поручения Президента Российской Федерации и реализация требований федерального закона «Об образовании» приведет к пересмотру роли каждого участника образовательного процесса. В этой связи более четко, чем ранее, видится роль психолога в системе высшего образования, в формировании психологически комфортной и безопасной образовательной среды.

Будучи существом социальным человек подвергается колоссальному воздействию социальной, образовательной, информационной среды, в которой он существует. По мнению ряда исследователей (Е. А. Ракитина, С. А. Бешенков, В. Ю. Лыскова, 1999)

понятие «среда» применительно к образованию определяется как система условий, обеспечивающих развитие субъекта, который обязательно включен в эту систему. Понятие образовательной среды используется для анализа всей совокупности психолого-педагогических условий становления личности в образовательном учреждении, которое может рассматриваться как локальный уровень образовательной среды.

Под образовательной средой, вслед за В. А. Ясвиным, следует понимать «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [11].

Согласно И. А. Баевой, концепция психологической безопасности образовательной среды – это система взглядов по обеспечению защищенности участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия [1].

Создание психологической безопасности образовательной среды является одной из центральных задач психологической службы в образовании. Психологическая безопасность является условием, способствующим развитию психологически здоровой личности. Повышение уровня психологической безопасности способствует личностному развитию и гармонизации психического здоровья всех участников учебно-воспитательного процесса.

Задачей психологической службы является выявление «эталонных» показателей образовательной среды, анализ текущего состояния и определение мер, направленных на достижение выделенных эталонных показателей безопасной образовательной среды.

Таким образом, осуществляется сопровождение образовательной среды и, как следствие, управление развитием ее участников.

Постоянный мониторинг психологической безопасности образовательной среды на основе диагностики позволяет контролировать качество психологических условий, в которых осуществляются обучение и воспитание.

Психологическую безопасность образовательной среды, таким образом, можно рассматривать как важнейшее условие, позволяющее придать ей развивающий характер.

Основной угрозой во взаимодействии участников образовательной среды является получение психологической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью. Основным источником психологической травмы является психологическое насилие в процессе социального взаимодействия.

Обеспечение психологической безопасности образовательной среды и, как следствие, охрана и поддержание психического здоровья ее участников должно быть приоритетным направлением деятельности службы сопровождения в системе образования. Для обеспечения психологической безопасности в образовательной среде, как отмечает Людмила Регуш, необходимо опираться на следующие принципы:

- принцип опоры на развивающее образование, главная цель которого не обучение, а личностное развитие, развитие физической, эмоциональной, интеллектуальной, социальной и духовной сфер сознания. В основе такого образовательного процесса находится логика взаимодействия, а не воздействия;
- принцип психологической защиты личности каждого субъекта учебно-воспитательного процесса. Реализацией данного принципа является устранение психологического насилия во взаимодействии. Незащищенный должен получить ресурс, психологическую поддержку и защиту прав на безопасное взаимодействие [5].

Особенно важным представляется психологический аспект образования. Поскольку именно в нем пересекаются интересы и действия всех вышеперечисленных стратегических партнеров образования. Исходя из того, что психологическое сопровождение в процессе образования необходимо осуществлять системно, нужно рассмотреть вопрос о структуре и возможных моделях психологической службы образования.

А. И. Красило, говоря о моделях психологической службы образования, на уровне учебного округа или муниципалитета выделяет: традиционную модель, двухуровневую модель, модель функциональной

специализации. Е. И. Метелькова, кроме указанных, выделяет также модель психологической службы образования как многоуровневой структуры с единой вертикалью управления [4].

Традиционная модель психологической службы образования существует уже более 20 лет. Ее функционирование предполагает наличие небольшой группы специалистов-психологов при окружном методическом центре, которые направляют методическую работу школьных психологических служб, курируют процесс повышения квалификации и обеспечивают работу экспертной группы при аттестации педагогических кадров. Подобные центры согласованно работают с администрацией образовательных учреждений, ставят задачи перед школьными психологическими службами, привлекают их к окружным проектам и мероприятиям. Основным направлением деятельности является работа с учащимися, относящимися в группу нормы. В данной модели межведомственные связи развиты слабо.

Двухуровневая модель основана на взаимодействии Центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры) и психологических служб общеобразовательных учреждений.

Система ППМС-центров развивалась вне традиционной модели и заняла свою специфическую нишу. Так, в ряде регионов России (некоторые округа Москвы, Калининград, Урал, Сибирь) выделились центры, которые взяли на себя дополнительные функции по обеспечению психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в рамках единого образовательного пространства данная модель ориентирована как на работу с учащимися входящими в группу нормы, так и на работу с проблемными детьми. Постепенно ППМС-центры взяли на себя функции методической помощи психологическим службам учебных заведений: консультирование специалистов школьных психологических служб по рабочему функционалу, городским и окружным программам, по составлению планов и ведению отчетной документации.

Опыт практического функционирования двухуровневой модели организации психологической службы с опорой на базовый центр показал, что ее важной особенностью является междисциплинарный подход. Он осуществляется через взаимодействие четырех объединений специалистов: школьных психологов, социальных педагогов, логопедов и дефектологов.

К недостаткам данной модели можно отнести: фактическое увеличение отчетности психологов и необходимость участия в исследовательских муниципальных программах приводят к сокращению времени на работу непосредственно с учащимися. Модель функциональной специализации центра ориентирована исключительно на функционале школьных

психологов. Фактически она является проекцией структурных составляющих базовых ППМС-центров на деятельность школьного психолога и ограничивается одним уровнем.

Деятельность психолога детально структурирована, существует наличие завершенных комплектов задач и определенность предписываемого психологу порядка работы. Эта модель более сложна, чем предыдущие, в техническом плане. Операционализация деятельности опирается не на нормативные показатели, а на самостоятельный расчет затрат времени и сбор психологом доказательств эффективности работы.

При построении модели, сделана попытка учесть различия в опыте и профессиональной подготовки психологов. Однако препятствие для реализации данной модели и создания полноценной психологической службы на уровне школы могут стать экономические условия и кадровый голод.

Таким образом, разработанные модели касаются, прежде всего, системы общего образования. Однако в последнее время предпринимаются попытки по созданию единой психологической службы образования. Большую работу в этом направлении осуществляет Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России».

С опорой на европейский опыт ими разрабатывается модель психологической службы образования как многоуровневой структуры с единой вертикалью управления, имеющей свои подразделения и представительства на федеральном, региональном, муниципальном и уровнях образовательного учреждения.

В качестве основных направлений службы Е. И. Метелькова выделяет: обеспечение развивающих компонентов образовательной среды, психологическая помощь участникам образовательного процесса, а также совершенствование самой службы. В основе указанной модели лежат два принципа. Первый принцип – основные задачи и функции психологической службы должны исходить из миссии системы образования, частью которой она является. По Е. И. Метельковой, «миссия психологической службы заключается в обеспечении развивающего характера образования, т. е. создании психолого-педагогических условий в образовательном пространстве, обеспечивающих психологическое благополучие участников образовательного процесса, сохранение их психического и психологического здоровья, предполагающее полноценное психическое и личностное развитие на всех возрастных этапах». В качестве второго принципа заложено положение о том, что психологическая служба образования как служба не может эффективно функционировать на уровне отдельного образовательного учреждения,

города и даже региона. Для обеспечения эффективной работы она должна быть многоуровневой структурой с единой вертикалью управления, имеющей свои подразделения и представительства на разных уровнях управления [4].

Психолог образовательного учреждения в рамках данной модели является частью единой психологической службы системы образования, что выражается в двойном подчинении: по административной линии – руководителю учреждения, по профессиональной – вышестоящему звену психологической службы.

Муниципальный уровень представлен психолого-педагогическими и медико-социальными центрами. К компетенции муниципального уровня относится психологическая экспертиза коррекционно-развивающих программ и инновационных проектов, аттестация работников образования.

Развитие службы на региональном уровне модели определяется региональным научно-методическим советом, а также съездами и конференциями, проводимыми в рамках региона. На этом уровне должны проводиться мониторинг образовательной среды, развития обучающихся и подразделений службы, экспертиза учебников, программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования, осуществляться проектирование программ и концепций развития образования в регионе.

Целостность, организационное единство в достижении целей и решении задач образования должен обеспечивать федеральный уровень управления службой. Для этого авторы модели предлагают создать в Министерстве образования и науки отдел, курирующий деятельность школьной психологической службы, ППМС-центров, учреждений профессионального и дополнительного образования и т. д. А также создать федеральный научно-методический совет службы для проектирования деятельности и развития самой службы с учетом потребностей системы образования и достижений науки [4].

Функционально на локальном уровне, на уровне вуза работа психологической службы разделяется на два магистральных направления – ситуационное и стратегическое. Ситуационное направление ориентировано на решение актуальных проблем, связанных с теми или иными трудностями в обучении и воспитании обучающихся. Стратегическое направление нацелено на развитие, самовоспитание личности и индивидуальности каждого студента, на формирование его психологической готовности к социализации, к созидательной профессиональной жизни в обществе. Эти два направления неразрывно связаны между собой. Психологи в вузе, решая стратегические задачи, постоянно оказывают конкретную актуальную помощь нуждающимся в ней студентам

и преподавателям, работают по улучшению психологического климата в учебных группах, что влияет на повышение успеваемости и на мотивацию к профессиональной и учебной деятельности у студентов, участвуют в формировании психологически безопасной и комфортной образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании: монография. – СПб., 2002. – 271 с.
2. *Бутенко О. С.* Болонский процесс и правовое регулирование высшего образования // Северо-Кавказский юридический вестник. – 2007. – № 1. – С. 80–88.
3. *Кислова В. С.* Особенности психологического сопровождения студентов университета в условиях рисков модернизации высшего образования: дис. ... канд. псих. наук. – Ростов-н/Д, 2006.
4. *Метелькова Е. И.* Психологическая служба в образовании: перспективы развития // Вестник практической психологии образования. – 2005. – № 4 (5). – С. 6–8.
5. *Орлова А., Регуш Л.* Педагогическая психология. – URL: http://fictionbook.ru/author/kollektiv_avtorov/pedagogicheskaya_psihologiya/
6. Практическая психология образования: учебное пособие. 4-е изд. / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2009. – 592 с.
7. Психологическая служба в современном образовании / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
8. *Путин В. В.* Выступление на Общем собрании РАН // Официальный сайт газеты «ПОИСК». – URL: <http://www.poisknews.ru/theme/science-politic/3454/>
9. *Рубцов В. В.* Служба практической психологии образования: современное состояние и перспективы развития // Вопросы психологии. – 2003. – № 6. – С. 32–40.
10. *Рубцов В. В., Малых С. Б., Марголис А. А.* Перспективная модель интеграции психологической науки, образования и практики на базе Психологического института РАО // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 93–103.
11. *Ясвин В. А.* Образовательная среда от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ УБЕЖДЕНИЙ СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ

**Денисова Е. Г.,
Мирошниченко С. С.,
Гомонова Е. Н.**

Издано при поддержке «Программы развития студенческих объединений на 2012–2013 гг.» Южного федерального университета.

В статье представлены результаты исследования корреляционной взаимосвязи дисфункциональных убеждений студентов-психологов с их характерологическими особенностями, ценностными ориентациями, защитами и направленностью в общении.

Ключевые слова: убеждения, дисфункциональные убеждения, характер, ценностные ориентации, когнитивно-поведенческая психотерапия.

В условиях современной реальности человек подвергается воздействию множества стрессоров, возникает необходимость адаптироваться к потоку информации и быстро изменяющейся среде. Э. Фромм в качестве средства адаптации рассматривал процесс изменения характера человека, в котором проявляются новые стремления, новые тревоги [9].

С позиций когнитивно-поведенческой психотерапии формирование убеждений, призванных структурировать опыт и помогать ориентироваться в мире, выступает ведущим средством адаптации [1].

Убеждения – это формируемое на основе ценностных ориентаций средство категоризации объектов и явлений окружающего мира, которое представляет собой систему постоянно хранимых в памяти знаний, представлений и идеалов, всегда выражающихся в поведении личности, т. к. существует потребность реализации этих знаний, представлений и идеалов, которая запускает соответствующие мотивы [4, с. 96].

Данное определение было составлено с опорой на теоретический анализ основных подходов к рассмотрению феномена убеждений личности, а также на труды представителей когнитивной психотерапии, положения рационально-эмоциональной терапии А. Эллиса, когнитивно-экспериментальной теории С. Эпштейна, которые и выступили теоретико-методологической основой нашего исследования.

Итак, убеждения – средства категоризации, призванные структурировать наш опыт. Однако они могут быть как функциональными, так и дисфункциональными [2]. Под дисфункциональными убеждениями в когнитивной психотерапии понимаются формируемые на основе ценностных ориентаций иррациональные установки, негативные, часто неосознанные обобщения, идеи, которые определяют содержание мышления, эмоций и поведения.

Исходя из чего, логично предположить наличие статистически достоверной связи выраженности некоторых групп дисфункциональных убеждений с чертами и акцентуациями характера, группами ценностей и такими характеристиками поведения, как ведущая психологическая защита направленность личности в общении.

Таким образом, предметом нашего исследования выступили характерологические корреляты формирования дисфункциональных убеждений.

Ведущей целью исследования рассматривается изучение взаимосвязи дисфункциональных убеждений с чертами и акцентуациями характера, иерархией ценностей, направленностью и защитами личности в общении.

Эмпирическим объектом исследования выступили 34 студента психологического факультета Южного Федерального Университета в возрасте от 19 до 22 лет.

В ходе теоретического исследования были сформированы гипотезы о том, что выраженность дисфункциональных убеждений может иметь связь с:

- 1) выраженностью некоторых акцентуаций характера;
- 2) преобладанием тех или иных черт характера человека;
- 3) иерархией терминальных и инструментальных ценностей;
- 4) ведущей направленностью личности в общении;
- 5) доминирующей стратегией психологической защиты.

МЕТОДЫ И ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Для измерения заявленных показателей испытуемым были предложены следующие тесты-опросники:

- 1) «Шкала базисных убеждений» – М. А. Падун, А. В. Котельникова [6].
- 2) Когнитивная модель мира, включающая в себя набор имплицитных представлений индивида об окружающем мире, собственном Я, а также способах взаимодействия между Я и миром, операционализирована в данном опроснике набором из следующих субшкал:
 - базисное убеждение о доброжелательности-враждебности окружающего мира отражает убеждения индивида относительно безопасной возможности доверять окружающему миру и представлено субшкалой «Доброжелательность окружающего мира»;
 - базисное убеждение о справедливости окружающего мира характеризует убеждения индивида о принципах распределения удач и несчастий и содержит две категории: «Справедливость» и «Убеждения о контроле»;
 - базисное убеждение о ценности и значимости собственного Я характеризуется также показателями двух субшкал опросника: «Образ Я» и «Удача»;
- 3) методика изучения акцентуаций личности Н. Шмишека [8, с. 63];
- 4) многофакторный личностный опросник Р.Кеттелла [8, с. 100];
- 5) методика изучения ценностных ориентации М. Рокича [5, с. 10];
- 6) методика «Направленность личности в общении» С. Л. Братченко [3, с. 12];
- 7) методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении В. В. Бойко [7, с. 482].

Полученные данные были подвергнуты статическому анализу. Гипотезы проверялись с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Наличие дисфункциональных убеждений относительно враждебности внешнего мира было отмечено у 70 % респондентов (23 человека из 34). При этом выраженная дисфункциональная установка отмечается у 35 % (8 человек из 23). Таким образом, в отношении шкалы «доброжелательность окружающего мира» все исходные гипотезы подтвердились в ходе статистического анализа.

Дисфункциональные убеждения относительно справедливости внешнего мира выявлены у 85 % респондентов (29 человек из 34), а выраженная дисфункциональная установка отмечается у 20,6 % (7 человек из 34).

Таким образом, в отношении шкалы «справедливость окружающего мира» исходные гипотезы в ходе статистического анализа подтвердились частично. Были подтверждены только гипотезы о связи вы-

раженности дисфункциональных убеждений о несправедливости окружающего мира выраженностью некоторых акцентуаций характера, с преобладанием тех или иных черт характера и направленностью личности в общении.

Дисфункциональные убеждения относительно контроля выявлены у 41 % респондентов (14 человек из 34), при том наличия выраженной дисфункциональной установки отмечено не было.

Соответственно, в отношении шкалы «контроль» была подтверждена только гипотеза о связи выраженности дисфункциональных убеждений с иерархией терминальных ценностей.

Дисфункциональные убеждения относительно образа «Я» выявлены у 41 % респондентов (14 человек из 34), а выраженная дисфункциональная установка отмечается у 8,8 % (3 человек из 34).

То есть в отношении шкалы образ «Я» исходные гипотезы в ходе статистического анализа подтвердились частично. Были подтверждены только гипотезы о связи выраженности дисфункциональных убеждений об образе «Я» с выраженностью некоторых акцентуаций характера, с преобладанием тех или иных черт характера, с иерархией терминальных ценностей и направленностью личности в общении.

Дисфункциональные убеждения относительно удачливости выявлены у 14,7 % респондентов (5 человек из 34), а выраженная дисфункциональная установка отмечается у 5,8 % (2 человек из 34).

Из приведенной таблицы видно, что в отношении шкалы «Удача» исходные гипотезы в ходе статистического анализа подтвердились частично. Были подтверждены только гипотезы о связи выраженности дисфункциональных убеждений с выраженностью некоторых акцентуаций характера, с иерархией терминальных ценностей и преобладанием тех или иных черт характера.

Таким образом, обобщая результаты корреляционного анализа можно сделать выводы о том, что:

- 1) существует значимая положительная связь убеждений о враждебности окружающего мира с дистимной и тревожной акцентуациями. Также мы можем наблюдать связь выраженности дисфункциональных убеждений о враждебности внешнего мира с чертами характера – жестокость и практичность.

Следующая значимая положительная связь позволяет сделать вывод о том, что с ростом выраженности дисфункциональных убеждений о враждебности внешнего мира снижается субъективная значимость такой терминальной ценности как наличие верных друзей и инструментальной ценности – чуткость. Мы полагаем, что это можно объяснить желанием отгородиться, закрыться, защитить себя от внешнего враждебного мира.

При наличии дисфункциональных убеждений о враждебности внешнего мира ведущей направленностью личности в общении является манипуляторная и индифферентная, в то время как в их отсутствии доминирует диалогическая направленность.

В отношении связи дисфункциональных убеждений о враждебности внешнего мира с доминирующей психологической защитой в общении была отмечена отрицательная взаимосвязь с миролюбием и высокая положительная тенденция с такой стратегией как «агрессия»;

2) существует значимая положительная связь убеждений о несправедливости внешнего мира с тревожной акцентуацией. Также мы можем наблюдать положительную связь выраженности дисфункциональных убеждений о несправедливости внешнего мира с такой чертой характера, как напряженность и отрицательную связь с альтруистической и диалогической направленностью личности в общении;

3) отмечается, что с ростом выраженности дисфункциональных убеждений о контроле снижается субъективная значимость такой терминальной ценности, как «красота природы и искусства», и таких инструментальных ценностей, как жизнерадостность и ответственность;

4) существует значимая отрицательная связь убеждений об образе «Я» с гипертимной и демонстративной акцентуацией. Также мы можем наблюдать положительную связь выраженности дисфункциональных

убеждений об образе «Я» с такими чертами характера, как замкнутость, робость и тревожность.

Следующая значимая положительная связь позволяет сделать вывод о том, что с ростом выраженности дисфункциональных убеждений об образе «Я» снижается субъективная значимость таких терминальных ценностей, как «красота природы и искусства» и «творчество». Также полученные результаты позволяют заключить об отрицательной связи дисфункциональных убеждений об образе «Я» с авторитарной и манипуляторной направленностью личности в общении;

5) отмечается значимая отрицательная связь дисфункциональных убеждений об удачливости с демонстративной акцентуацией характера. Также мы можем наблюдать положительную связь выраженности дисфункциональных убеждений об удачливости с такими чертами характера, как замкнутость, низкая нормативность поведения и практичность. При этом с ростом выраженности дисфункциональных убеждений об удачливости снижается субъективная значимость такой терминальной ценности как «красота природы и искусства».

Результаты настоящего исследования позволяют разработать программу тренинга, направленного на коррекцию дисфункциональных убеждений и формирование профессионально значимой функциональной картины мира. Также планируется произвести повторный опрос участников тренинга и оценить его результативность.

Таблица 1

Результаты изучения убеждений по шкале «Доброжелательность внешнего мира»

Название шкалы	Spearman	p-level	Заключение о значимости связи
«Методика изучения акцентуаций личности» Н. Шмишека			
Доброжелательность внешнего мира & дистимность	-0,419	0,02	Значимая отрицательная связь
Доброжелательность внешнего мира & тревожность	-0,460	0,01	Значимая отрицательная связь
Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла			
Доброжелательность внешнего мира & жестокость-чувствительность	0,344	0,05	Значимая положительная связь
Доброжелательность внешнего мира & практичность-развитое воображение	0,361	0,05	Значимая положительная связь
Методика изучения ценностных ориентации М. Рокича			
Доброжелательность внешнего мира & наличие верных друзей	-0,381	0,04	Значимая отрицательная связь
Доброжелательность внешнего мира & чуткость	-0,429	0,02	Значимая отрицательная связь
Методика «Направленность личности в общении» С.Л. Братченко			
Доброжелательность внешнего мира & манипуляторная направленность	-0,471	0,01	Значимая отрицательная связь
Доброжелательность внешнего мира & альтруистическая направленность	0,385	0,04	Значимая положительная связь
Доброжелательность внешнего мира & индифферентная направленность	-0,342	0,05	Значимая отрицательная связь
Доброжелательность внешнего мира & диалогическая направленность	0,597	0,01	Значимая положительная связь
Методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении В. В. Бойко			
Доброжелательность внешнего мира & миролюбие	0,384	0,04	Значимая положительная связь

Примечание: в таблице отражены только статистически значимые связи.

Таблица 2

Результаты изучения убеждений по шкале «Справедливость окружающего мира»

Название шкалы	Spearman	p-level	Заключение о значимости связи
«Методика изучения акцентуаций личности» Шмишека-Леонгарда			
Справедливость & тревожность	-0,361	0,05	Значимая отрицательная связь
Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла			
Справедливость & расслабленность-напряженность	-0,376	0,05	Значимая отрицательная связь
Методика «Направленность личности в общении» С. Л. Братченко			
Справедливость & альтруистическая направленность	0,345	0,05	Значимая положительная связь
Справедливость & диалогическая направленность	0,498	0,01	Значимая положительная связь

Примечание: в таблице отражены только статистически значимые связи.

Таблица 3

Результаты изучения убеждений о контроле

Название шкалы	Spearman	p-level	Заключение о значимости связи
Методика изучения ценностных ориентации М. Рокича			
Убеждения о контроле & красота природы и искусства	0,370	0,04	Значимая положительная связь
Убеждения о контроле & жизнерадостность	0,378	0,04	Значимая положительная связь
Убеждения о контроле & ответственность	0,343	0,05	Значимая положительная связь

Примечание: в таблице отражены только статистически значимые связи.

Таблица 4

Результаты изучения убеждений по шкале образ «Я»

Название шкалы	Spearman	p-level	Заключение о значимости связи
«Методика изучения акцентуаций личности» Шмишека-Леонгарда			
Образ «Я» & гипертимность	0,509	0,01	Значимая положительная связь
Образ «Я» & демонстративность	0,459	0,01	Значимая положительная связь
Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла			
Образ «Я» & замкнутость-общительность	0,552	0,01	Значимая положительная связь
Образ «Я» & робость-смелость	0,470	0,01	Значимая положительная связь
Образ «Я» & уверенность в себе-тревожность	-0,357	0,05	Значимая отрицательная связь
Методика изучения ценностных ориентации М. Рокича			
Образ «Я» & красота природы и искусства	0,450	0,01	Значимая положительная связь
Образ «Я» & творчество	0,365	0,05	Значимая положительная связь
Методика «Направленность личности в общении» С. Л. Братченко			
Образ «Я» & авторитарная направленность	0,383	0,04	Значимая положительная связь
Образ «Я» & манипуляторная направленность	0,380	0,04	Значимая положительная связь

Примечание: в таблице отражены только статистически значимые связи.

Таблица 5

Результаты изучения убеждений по шкале «Удача»

Название шкалы	Spearman	p-level	Заключение о значимости связи
«Методика изучения акцентуаций личности» Шмишека-Леонгарда			
Удача & демонстративность	0,397	0,03	Значимая положительная связь
Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла			
Удача & замкнутость-общительность	0,362	0,05	Значимая положительная связь
Удача & низкая-высокая нормативность поведения	0,393	0,04	Значимая положительная связь
Удача & практичность-развитое воображение	0,340	0,05	Значимая положительная связь
Методика изучения ценностных ориентации М. Рокича			
Удача & красота природы и искусства	0,394	0,03	Значимая положительная связь

Примечание: в таблице отражены только статистически значимые связи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бек А. и др. Когнитивная терапия депрессии. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
2. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. Практикум по психотерапии. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
3. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Методическое пособие для школьных психологов. – Псков: Изд-во Псковского областного института повышения квалификации работников образования, 1997. – 68 с.
4. Гомонова Е. Н., Денисова Е. Г., Прокопьева Е. В. Теоретический анализ основных подходов к пониманию феномена убеждений личности // Материалы международной научно-практической конференции «Современные проблемы и перспективы развития педагогики психологии». – Махачкала: Апробация, 2013. – 126 с.
5. Методы исследования системы ценностных ориентаций: методические указания для самостоятельной работы студентов всех направлений бакалавриата, изучающих курс «Социология и социальная психология» / сост. Н. В. Дулина, В. В. Токарев, И. В. Василенко. – Волгоград: Изд-во ВолгГТУ, 1999. – 36 с.
6. Ладун М. А., Котельникова А. В. Методика исследования базисных убеждений личности // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 4. – С. 98–106.
7. Психология и этика делового общения / под ред. В. Н. Лавриненко, Л. И. Чернышовой. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2013. – 591 с.
8. Сборник психологических тестов. Часть I: пособие / сост. Е. Е. Миронова. – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. – 156 с.
9. Фромм Э. Человеческая природа и характер // Психология и психоанализ характера: хрестоматия по психологии и типологии характеров. – Самара: БАХРАХ, 1997.

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ОБУЧАЮЩЕГОСЯ**Черных О.В.**

В статье исследуется проблема формирования компетентности обучающегося. Предлагается технология разработки модели компетентности обучающегося в условиях введения нового поколения образовательных стандартов на основе сравнительного анализа классического и постиндустриального подходов к организации образовательного процесса. Система преобразуется в решение целого ряда задач: 1) рассматривается, каким образом можно достичь содержательной валидности системы образования; 2) определение конструктивной валидности системы; 3) включение процесса мониторинга для проверки надежности системы образования; 4) проверка эффективности системы образования.

Актуальность проблемы развития модели компетентности обучающегося определяется несколькими противоречиями, которые прописаны в конце статьи.

Ключевые слова: компетентность, модель, кластер, валидность, надежность, мониторинг, управляемое обучение.

Важность исследования данной темы состоит в формировании компетентности обучающегося как физического лица, овладевающего образовательной программой, сохраняется, несмотря на принятие Федерального закона об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ [3], который вступил в силу с сентября 2013 г. В нем нормативно закрепляется создание в нашей стране условий для непрерывного образования в течение всей жизни, но при этом остаются открытыми вопросы, связанные со структурой подуровней высшего профессионального образования: бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации. Несмотря на то, что проводимая в нашей стране политика в сфере образования опирается на позитивный опыт наиболее развитых стран мира, она не находит должной поддержки у академического сообщества и педагогической общественности в силу явно выраженной прагматической направленности постиндустриальной системы образования и существующих представлений о преимуществах классической образовательной системы как более духовно-нравственного, гуманистического и культуросообразного конструкта, представляющего собой модель всестороннего развития личности.

Основываясь на трудах классического и постиндустриального подходов к организации системы образования и рассматривая в качестве показателя

эффективности внедрения нового поколения образовательных стандартов возможность осуществления управляемого самостоятельного обучения [11], в результате можно говорить о необходимости разработки модели компетентности обучающегося. Поскольку в условиях введения нового поколения образовательных стандартов должна открываться перспектива повышения качества процесса обучения, возникает естественное предположение о том, что показателем его эффективности является механизм организации управляемого самостоятельного обучения. При этом важнейшим субъектом педагогического действия является преподаватель как проводник компетентностно-ориентированного подхода к формированию конкурентоспособной личности обучающегося. Поэтому разрабатываемая нами модель использует квалиметрическое описание [8] профессиональных качеств преподавателя.

Сравнительное историографическое исследование трудов основоположников различных подходов к организации образовательного процесса в сочетании с результатами социологического исследования суждений работодателей о необходимых стандартах поведения, которыми должен владеть выпускник университета, привело к выводу о глубоких корнях компетентностно-ориентированного образования. Уже на этом констатирующем этапе педагогического эксперимента, связанного с разработкой модели

компетентности обучающегося, потребовался целый набор средств для достижения поставленной цели, к которому можно отнести репрезентативную экспертизу результатов анкетирования [10], определение конкордации суждений экспертов [6], метод анализа иерархий [7] с применением шкалы, кластеров и диаграмм предпочтений, кредитование компетенций в процессе формирования матрицы основной образовательной программы [9].

Разработка теоретической модели компетентности студента непосредственно связана с анализом роли преподавателя в процессе подготовки управляемого самостоятельного обучения.

Исходя из результатов кредитования образовательных стандартов поведения, которыми должен овладеть обучающийся, преподаватель разрабатывает проектное задание для каждого модуля учебной дисциплины. Этим достигается содержательная валидность системы образования относительно требований государственного образовательного стандарта с учетом суждений работодателей о приоритетных компетенциях будущего профессионала при условии, что проектное задание обладает технологической структурой и включает в себя цель, предполагающую выполнение конкретного действия, средства ее достижения и получение желаемого результата.

Факт действительного соответствия проектного задания определенной компетенции может быть установлен только на основе экспертного метода и подтвержден по результатам мониторинга учебных достижений обучающихся в рамках стандартизации образовательной системы. При этом реализуется целевая функция системы, которая заключается в усвоении информации на уровне понимания [10]. Разнообразие системы должно соответствовать количеству ситуаций неопределенности, возникающих в процессе изучения программного материала, что соответствует единичному значению содержательной валидности.

Только преподаватель, реально владеющий методологией научного исследования, способен передать обучающимся навыки выполнения конкретных действий, относящихся к отобранным стандартам поведения. Именно в этом заключается сущность управляемого самостоятельного обучения, которое невозможно подменить чтением лекций, организацией практических занятий или лабораторных работ [5]. Можно, конечно, попытаться в совершенстве овладеть методом проблемно-проектного обучения [9], но и в этом случае преподавателю будет очень трудно разрабатывать ситуации неопределенности, связанные со стандартами поведения, а главное – не удастся организовать полноценную научно-исследовательскую работу студентов.

Помимо публикационной активности преподавателя, можно проверить уровень подготовленности самого преподавателя через проектные задания, которые он предложит обучающимся в рамках учебных модулей и попросит его доказать, что их содержание действительно соответствует определенным компетенциям. Именно так поступают аудиторы международных служб менеджмента качества, которые в процессе мониторинга образовательного учреждения интересуются валидностью и надежностью системы относительно требований образовательных стандартов или профессиональных конвенций [10].

Когда в процессе обучения студент демонстрирует результаты выполнения проектного задания, то он достоин кредита как доверия университета, которым подтверждается преодоление очередного этапа овладения компетенцией [2]. Кредитование компетенций осуществляет преподаватель в процессе разработки проектного задания.

Программа учебной дисциплины преобразуется в модульную структуру, включающую в себя наряду с проектами проблемные задания и тесты рубежного контроля, составленные на основе наиболее значимых вопросов. В результате образовательная система приобретает устойчивость за счет конструктивного свойства, заключающегося в наличии необходимых средств разрешения ситуаций неопределенности. Конструктивная валидность системы по результатам экспертной оценки должна соответствовать единичному значению и подтверждаться по данным мониторинга.

Целесообразность перехода от традиционного структурирования учебной дисциплины (раздел-тема-вопрос) к модульному структурированию (модуль-элемент) обосновывается принципами образовательной квалиметрии [8]. В силу инвариантности образовательный процесс не зависит от точки зрения диагноста, что достигается передачей информации с оптимальной скоростью, обеспечивающей усвоение программного материала на уровне понимания [9]. В силу дискретности педагогическое действие включает в себя целое число структурных элементов, т. к. невозможно частично понять сущность содержательно значимого вопроса. Результатом этого принципа является возможность обучающегося осмысленно выбирать образовательный маршрут своего развития, а не быть полностью зависимым от воли преподавателя [12, 13].

Акцентировать внимание обучающегося на овладении исключительно структурными элементами учебной дисциплины можно только в рамках автономного блока программного материала, который посвящен заранее оговоренному конкретному действию, представленному в виде проектного задания

[14]. Построенный таким образом модуль является локально независимым, но при этом взаимосвязанным с другими модулями, что позволяет складывать их как кубики в сложную индивидуальную структуру научного знания [11].

Каждая ситуация неопределенности, используемая в учебном модуле, выполняет свою функцию в процессе достижения понимания обучающимися программного материала. Обсуждение проблемных заданий стимулирует возникновение заинтересованного отношения к изучаемой дисциплине, выполнение тестов рубежного контроля приводит к рефлексии на учебные достижения, а проектная деятельность позволяет формировать мотивацию в процессе овладения компетенциями [12, 15].

Системное представление учебного модуля можно осуществить с помощью кластера ситуаций неопределенности, целевая функция которого учитывает разнообразие каждой из них [1]. Поскольку отдельные варианты разрешения проблемной ситуации обладают небольшой трудностью, а критериальная оценочная шкала предполагает регистрацию факта выбора приоритетного варианта, полученный результат соответствует единичному разнообразию. Критерием выполнения теста рубежного контроля является рефлексия на достижения, что соответствует шести десятым, т. к. фиксируется данный результат только при условии выполнения проектного задания. Наконец, проект должен быть доведен до логического вывода и это соответствует единичному разнообразию, которое делится между базовыми структурными элементами пропорционально их комбинированным весам.

В процессе мониторинга относительных достижений обучающихся по результатам освоения примыкающих друг к другу учебных модулей определяется надежность системы образования.

При этом расхождение медиан статистических распределений рейтингов обучающихся не должно превышать пяти процентов. В противном случае можно сделать вывод о необходимости переработки преподавателем ситуаций неопределенности учебного модуля, который не обладает качественным дидактическим обеспечением [8].

Достоверность любого исследования требует повторного воспроизведения полученного результата на репрезентативной выборке. Согласно методу расхождения медиан статистических распределений, эффективность образовательного процесса должна подтверждаться на уровне статистической значимости 0,05. Если же это условие не выполняется, то возникают сомнения по поводу заявленных значений содержательной и конструктивной валидности образовательной системы. Явно более низкие достижения студентов по данным освоения первого модуля

в сравнении со вторым может быть результатом недостаточного качества одного из проблемных заданий. При этом следует помнить, что на основе его содержания разрабатывалось несколько тестовых заданий, которые также необходимо переработать.

Однако остается открытым вопрос, связанный с попыткой замены управляемого самостоятельного обучения в процессе научного исследования на психологически обоснованное и дидактически оснащенное освоение учебного модуля. С одной стороны, выполнение условия предшествования и проблемно-проектная направленность процесса обучения позволяет обеспечить понимание изучаемого материала, особенно, при условии разработки образовательных маршрутов обучающихся, но с другой стороны, этим достигается конструктивное свойство системы образования, но не компенсируется в полной мере наставничество преподавателя-исследователя. Таким образом, существуют две разновидности управляемого самостоятельного обучения: первая, когда конструктивное свойство образовательной системы обеспечивает преподаватель, способный в любой момент создать необходимое разнообразие средств разрешения проблемных ситуаций; вторая, когда конструкт – это результат кропотливой предварительной работы над дидактическим обеспечением процесса обучения. В том и другом случае может быть достигнута единичная конструктивная валидность, что соответствует эффективности усвоения программного материала на уровне понимания.

Приверженность дидактически обоснованному пути развития управляемого самостоятельного обучения отличает отечественную систему образования, как и целый ряд образовательных систем развивающихся стран. По мере продвижения на запад европейского континента наблюдается постепенный отказ от дидактических принципов в наиболее развитых странах. Чем выше качество образования в стране, тем с большим доверием обучающиеся и их родители относятся к профессорско-преподавательскому составу университетов [4].

Эффективность системы образования, реализующей разработанную модель компетентности обучающегося, может быть представлена кластером компетенций преподавателя, организующего управляемое самостоятельное обучение. При этом каждый уровень овладения стандартами поведения характеризуется дескриптором, что позволяет подобрать эталон латентной переменной, в качестве которой рассматривается конструктивное свойство образовательной системы. Чем больше ситуаций неопределенности предлагает преподаватель обучающемуся, тем устойчивее оказывается система, так она становится генератором средств разрешения проблемных ситуаций.

В процессе модульного структурирования учебной дисциплины преподаватель может ограничиться формальным делением разделов и тем на блоки программного материала. В этом случае отсутствует возможность обсуждения проблемных заданий, а результаты теста рубежного контроля рассматриваются как единственный показатель учебных достижений обучающихся. Таким образом, не используются возможности поведенческой психологии, что явно скажется на понимании программного материала.

Простейший способ проведения мониторинга – формальная разработка учебной карты дисциплины, в которой указываются произвольные нормы начисления рейтинговых баллов за различные виды заданий на разных уровнях контроля обучающихся. При этом существует опасность необъективности оценочной деятельности, что может сказаться на формировании компетентности студентов. Используя принцип пакетирования рейтинговых баллов, в основу которого положено критериально-ориентированное статистическое распределение, отличающееся от нормального распределения избыточным количеством легких заданий, можно определить расхождение медиан и сравнить потенциальные возможности обучающихся по результатам освоения учебных модулей. Это позволяет скорректировать дидактическое обеспечение модулей и добиться необходимой конструктивной валидности системы образования. Вычисляя средневзвешенные потенциальные возможности обучающихся, преподаватель может на основе данных мониторинговых исследований разработать образовательные маршруты, что позволит непосредственно приблизиться к эталону управляемого самостоятельного обучения в случае работы с контингентом, обладающим различными потенциальными возможностями.

Кластер компетенций преподавателя в процессе управляемого самостоятельного обучения позволяет рассматривать эффективность образовательного процесса с квалиметрической точки зрения. Поскольку в качестве латентной переменной выбрано конструктивное свойство системы образования $K(CO)$, эталоном которого являются разработанные преподавателем ситуации неопределенности $\Sigma(CH)$, а значит индикаторной переменной является рейтинг студента $P(C)$. В результате образуется следующая логическая цепочка:

$K(CO) \rightarrow \Sigma(CH) \rightarrow P(C)$,

указывающая на принципиальную возможность косвенной оценки эффективности образовательного процесса на основе модели компетентности обучающегося. Но для определения достоверности разработанной технологии потребуются вывести уравнения пакетирования рейтинговых баллов на различных уровнях контроля учебных достижений (текущем,

рубежном и промежуточной аттестации) и составить всевозможные карты учебных дисциплин.

Актуальность проблемы развития модели компетентности обучающегося определяется несколькими противоречиями, сложившимися на сегодняшний день. Одно из них – это противоречия между потребностью общества в образованных специалистах и возможностями повышения образованности как преподавателей, взращивающих студента, так и самих обучающихся. Раньше образование понималось как количество предметов, педагогической нагрузки и сроком обучения. На сегодняшний день при переходе на рельсы информационного общества, понимание об образованности меняется. В процессе образования делается важный акцент на формирование таких качеств, как владение техниками работы с информацией, самообразование, целеполагание и собственно мотивация к деятельности. Приобрести новое умение и использовать его обучающийся может только тогда, когда становится субъектом деятельности, т. е. субъектом, самостоятельно управляющим своей образовательной деятельностью под руководством преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Берталанфи Л.* История и статус общей теории систем // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. – М.: Наука, 1973. – С. 20–37.
2. Глобализация образования: концепции и системы кредитов / Под ред. Ю.Б. Рубина. – М.: Макет ДС Корпорейшн, 2005. – 496 с.
3. Закон РФ «Об образовании» № 3266–1 // Кодексы и законы РФ. – URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/>
4. *Маслак А.А.* Измерение латентных переменных в социально-экономических системах: теория и практика: монография. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2007. – 424 с.
5. *Петегем В.В., Каменски Х.* Образование для инноваций. Применение передовой методики преподавания и обучения в ЮФУ. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2009. – 120 с.
6. *Рудинский И.Д.* Основы формально-структурного моделирования систем обучения и автоматизации педагогического тестирования знаний. – М.: Горячая линия – Телеком, 2004. – 204 с.
7. *Саати Т.* Принятие решений. Метод анализа иерархий. – М.: Радио и связь, 1993. – 316 с.
8. *Сафонцев С.А.* Образовательная квалиметрия как фактор повышения эффективности контроля качества процесса обучения: дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 2004. – 395 с.
9. *Сафонцев С.А., Сафонцева Н.Ю.* Социально-педагогическое проектирование образователь-

- ного процесса: учебное пособие. – Ростов н/Д: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010. – 150 с.
10. Сафонцев С.А., Сафонцева Н.Ю. Целевая функция понятийного усвоения информации // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2013. – № 11. – С. 47–51.
 11. Сафонцев С.А., Черных О.В. Модель компетенций учебной дисциплины // *Школьные технологии*. – 2012. – № 1. – С. 49–58.
 12. Artino A. R., Stephens J. M. Academic motivation and self-regulation: a comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online // *Internet and Higher Education*. – 2009. – N 12. – P. 146–151.
 13. Atkinson R. C., O'Malley P. M., Lens W. *Motivation and ability*. – N.Y., 1976.
 14. Hirsch J. E. An index to quantify an individual's scientific research output // Retrieved from arXiv. – February 13, 2006.
 15. Russell J. D. *Modular Instruction*. – Minneapolis, Minn., Burgess Publishing Co., 1974.

Skirtach I. A., Dikaya L. A.

**The functional organization of brain cortex
in professional and amateur musicians during
musical improvisation**

The role of music for the development of personality's creative potential is shown in the article. The necessity of studying of functional organization of brain cortex in musicians during the improvisation as a creative activity is substantiated.

The technique and procedure of empirical research conducting are described. 47 musicians aged 18 to 39 years – professionals (22 pers.) and amateurs (25 pers.) participated in the study. They were asked to listen to musical harmony, mentally reproduce each of them, and then create an improvisation based on them. EEG method was used to study the strength and nature of coherent cortical connections during the musical activity in participants.

As a result of the made comparative analysis the peculiarities of brain cortex's functional organization for different frequency bands in musicians with different levels of professionalism during improvisation are revealed. It is concluded about strong interaction of the brain's parts during musical improvisation process of in professionals and about brain's parts interaction in right hemisphere mostly in amateurs.

Keywords: coherent connections, musical improvisation, EEG, coherence, brain hemispheres, frequency band.

REFERENCES

1. Aftanas L. I. Emotsional'noe prostranstvo cheloveka: psikhofiziologicheskii analiz [Emotional space of the person: psychophysiological analysis]. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAMN – Russian Academy of Medical Science, 2000, p. 126.
2. Bekhtereva N. P., Nagornova Zh. V. Dinamika kogerentnosti EEG pri vypolnenii zadanii na neverbal'noi (obraznoi) kreativnost' [Dynamics of coherence EEG when performing tasks of nonverbal (figurative) creativity]. *Fiziologiya cheloveka – Human physiology*, 2007, V. 33, no. 5, pp. 5–13.
3. Denisova I. A. Psihofiziologicheskii vzgljad na tvorchestvo. Mozgovye korrelyaty muzykal'nogo tvorchestva [Psychophysiological view of creativity. Brain correlates of musical creativity]. *Vestnik LGU imeni A.S. Pushkina – Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*. St. Petersburg, 2010, *Psichologiya*, V. 5, no. 4, pp. 99–108.
4. Dikaya L. A. Razvitie kreativnosti u specialistov po protivodejstviju terrorizmu i likvidacii posledstvij terroristicheskikh aktov [The development of creativity in experts on counter-terrorism and the elimination of the consequences of terrorist acts]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian psychological journal*, 2013, V. 10, no. 5, pp. 32–38.
5. Dikaya L. A., Denisova I. A. Sravnitel'nyj analiz funktsional'noj organizatsii kory mozga u muzykantov i hudozhnikov pri vypolnenii professional'no-specifichnoj tvorcheskoy dejatel'nosti [Comparative analysis of the functional organization of the cerebral cortex musicians and artists at the professionally specific creative activity]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik – North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2011, no. 9/1, pp. 14–17.
6. Ermakov P. N., Dikaya L. A., Kats E. B. Psihofiziologicheskie i psihologicheskie osobennosti odarenykh starsheklassnikov, ispytyvajushhih psihologicheskie trudnosti [Psychophysiological and psychological peculiarities of gifted senior pupils, having psychological difficulties]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian psychological journal*, 2009, V. 6, no. 3, pp. 10–21.
7. Levi-Stross K. Mifologiki: V. 1: Syroe i prigotovlennoe [Raw and cooked] SPb, Universitetskaya kniga, 1999, p. 406.
8. Panusheva T. D. Muzykal'nyj mozg: obzor otechestvennykh i zarubezhnykh issledovanij [Musical brain: review of domestic and foreign researches]. *Asimetriia – Asymmetry*, 2008, V. 2, no. 3.
9. Razumnikova O. M. Individual'nye osobennosti polusharnoj aktivnosti, opredelajushhie uspehnost' reshenija jevristscheskoj zadachi [The specific features of polusharny activity defining success of the solution of a heuristic task]. *Asimetriia – Asymmetry*, 2009, V. 3, no. 1, pp. 37–50.
10. Razumnikova O. M., Wolf N. V., Tarasova I. V. Strategija i rezul'tat: polovye razlichija v jelektrograficheskikh korrelyatakh verbal'noi i obraznoj kreativnosti [Strategy and result: sexual distinctions in electrographic correlates of verbal and figurative creativity]. *Fiziologiya cheloveka – Human physiology*, 2009, V. 35, no. 3, pp. 31–41.
11. Basar E., Basar-Eroglu C., Karakas S. M., Scurmann M. Brain oscillations in perception and memory // *Int. J. Psychophysiol.* 2000. 35. 95–124.
12. Besemer S., & O'Quin K. (1999). Confirming the three-factor Creative Product Analysis Matrix model in an American sample. *Creativity Research Journal*, 12, 287–296.
13. Carlsson I., Wendt P., Risberg J. (2000). On the neurobiology of creativity. Differences in frontal activity between high and low creative subjects // *Neuropsychologia* 38:873–85.
14. Dikaya L. A., Ermakov P. N. Interhemispheric interaction in participants solving verbal and nonverbal professional creative tasks // *International Journal of Psychology*. 2012. V. 47, Supp.1. Special Issue: XXX International Congress of Psychology. P. 145.

15. Jausovec N., Jausovec K. (2000) EEG activity during the performance of complex mental problem. *Int J Psychophysiology* 36(1):73–88.
16. Jung-Beeman M., Bowden E. M., Haberman J., Frymiare J. L., et al. Neural activity when people solve verbal problems with insight. *PLoS Biology*. – 2004. – № 4. – P. 0500–0510.
17. Knyazev G. G. Motivation, emotion, and their inhibitory control mirrored in brain oscillations // *Neurosci. Biobehav. Rev.* 2007. 31. 3. 377–395.
18. Krause C. M., Viemero V., Rosenqvist A., Sillanmaki L., et al. Relative electroencephalographic desynchronization and synchronization in humans to emotional film content: an analysis of the 4–6, 6–8, 8–10 and 10–12 Hz frequency bands // *Neurosci. Let.* 2000. 286. 9–12.
19. Martindale C., Hines D. Creativity and cortical activation during creative, intellectual and EEG feedback tasks // *Biological Psychology*, 1975. – V. 3. – P. 71–80.
20. Lutzenberger W., Pulvermuller F., Bir-Baumer N. Words and pseudowords elicit distinct patterns of 30-Hz EEG responses in human // *Neurosci. Let.* 1994. 176. 1. 115–118.
21. Von Stein A., Sarnthein J. Different frequencies for different scales of cortical integration: from local gamma to long range alpha/theta synchronization // *Int. J. Psychophysiol.* 2000. 38. 301–313.
22. Weiss S., Rappelsberger P. EEG coherence within the 13–18 Hz band as a correlate of a distinct lexical organization of concrete and abstract nouns in humans // *Neurosci. Let.* 1996. 209. 17–20.
3. Baron R., Richardson D. *Aggression*. St Petersburg, 1999.
4. Berkovic L. *Aggressiya: prichiny, posledstviya i kontrol* [Aggression: causes, consequences and control]. SPb., 2001.
5. Galton F. *Hereditary talent*. Moscow, 1996.
6. Yegorova M. S. *Genetika povedeniya: psikhologicheski aspekt* [Genetics of behaviour: psychological aspect]. Moscow, 1995.
7. Malikh S. B., Yegorova M. S., Meshkova T. A. *Osnovi psikhogenetiki* [Basics of psychogenetics]. Moscow, 1998.
8. Ravich-Scherbo I. V., Maryutina T. M., Grigorenko E. L. *Psikhogenetika* [Psychogenetics]. Moscow, 1999, pp. 211–350.
9. Rean A. A. *Psikhologiya izucheniya lichnosti* [Study of personality psychology]. Spb., 1999.
10. Sychev M. M. *Genetika intellekta* [Genetics of intelligence] Lectures. SPbSU, 2001.

Artamonov D. G.

Psychological characteristics of process of semantic perception of the text

In article possible psychological models of interaction of the reader and the text are considered. Features of theoretical hermeneutical, psychosemantic approaches are given to the analysis of factors of semantic perception of literature.

Keywords: hermeneutics, literary text, psychosemantics, scientific methodology, understanding.

Kryuchkova A. S.
Psychogenetic features of aggression in children and teenagers

A molecular genetic and psychological study 32 individuals aged 12–13 years. It is shown that genotype VM of COMT (rs4680) gene may be the risk factor of the inclination to aggressive behavior. Data should be considered when conducting psychological – preventive measures.

Keywords: psychogenetic research, aggressiveness, genotype, genetic factors, individual differences in aggressiveness.

REFERENCES

1. Alfimova M. B., Trubnikov V. I. *Gennye osnovy temperamenta i lichnosti* [Genetic basis of temperament and personality] *Issues of Psychology*. 2000, no. 3, pp. 128–139.
2. Alfimova M. B., Trubnikov V. I. *Psikhogenetika agressivnosti* [Psychogenetics of aggressiveness] *Issues of Psychology*. 2000, no. 6, pp. 112–121.

REFERENCES

1. Abakumova I. V. *Education and sense: sense-creation in the learning process*. (Psychological-didactic approach). Rostov-on-Don: Published by Rostov State University, 2003, 480 p.
2. Bogin G. I. *Obretenie sposobnosti ponimat: Vvedenie v hermenevtiku* [Gaining ability to understand: Introduction to hermeneutics]. Moscow, Psychology i Business Online Publ., 2001, 731 p.
3. Gluhov V., Kovshikov V. *Psycholinguistic. The theory of speech activity*. M.: AST: Astrel, 2007, 318 p.
4. Gostev A. A. *Psychology secondary image*. M.: Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences, 2007, 512 p.
5. Gudkov L., Dubin B. *Literature as a social institution*. M.: New Literary Review, 1994, 352 p.
6. Dorfman L. J., Martindale K., Petrov V. M., Mahotka P., Leontiev D. A., Kupchik J. (ed.). *Tvorchestvo v iskusstve – iskusstvo tvorchestva* [Creativity in art – the art of creativity]. Moscow: Nauka, Smysl Publ., 2000, 552 p.
7. Druzhinin V. N. *Experimental psychology*. SPb.: Peter, 2000, 320 p.

8. Leontiev A. A. Basis of Psycholinguistics. 3-ed. M.: The Meaning; St. Petersburg.: Lan, 2003, 287 p.
9. Leontiev D. A. Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy realnosti [Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow, Smysl Publ., 2003, 487 p.
10. Semantic perception of the speech message (in the conditions of mass communication) / ed. T. M. Dridze and A. A. Leontiev. M.: Science, 1976, 352 p.
8. Pashkovsky V. E. Mental disorders with religious and mystical experiences: The short management for doctors. SPb.: Publishing house СПбМАПО, 2007, 144 p.
9. Psikhologiyesky influence: Mechanisms, strategy, possibilities of counteraction / Under the editorship of A. L. Zhuravlev, N. D. Pavlova. M.: Publishing house «Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences», 2012, 368 p.
10. Petrovsky A. V., Kondratyev M. Yu. Hristal psychology: pros and cons // Scepticism, 2005, no. 3–4, pp. 153–157.
11. Starshenbaum G. V. Religionism: description. URL: <http://psyfactor.org/lib/reladdict2.htm> therapy (date of visit 25.10.2013.)
12. Tart Ch. the changed conditions of consciousness/ URL: <http://bookap.info/trans/tart/gl3.shtm> (date of visit 24.10.2013.)
13. Frankl V. of a logoterapiya basis. Psychotherapy and religion: The lane with it. SPb.: Speech, 2000, p. 269.
14. Emmos Robert A., Palutzian Raymond F. The psychology of religion // Annual Review of Psychology, 2003. – URL: <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-99113776/psychology-religion.html> (дата обращения 04.08.2013.)
15. Freud S. A general introduction to psychoanalysis. (J. Riviere, Trans). – New York: Liveright, 1963.
16. Jung C. G. Psychology and Religion The Terry Lectures. – New Haven: Yale University Press (contained in Psychology and Religion: West and East Collected Works, Vol. 11).
17. Maslow A. Religions, Values and Peak-experiences. – Columbus, Ohio: Ohio State University Press, 1964.

Grimsoltanova R. El.

Psychology of influence of religious doctrines and totalitarian cults on personal features in a context of various psychological approaches

This article is devoted to analyse of influence of psychology of religion and a religious cult on formation of the valuable and semantic sphere and behavior both the certain person, and social group as a whole. Also the structure of the changed condition of consciousness and obsession as one of types of the changed condition of consciousness and its consequence on mentality of the person are analysed.

Keywords: religion psychology, totalitarian cult, religious cult, the cult manipulations, the changed conditions of consciousness, obsession, ekzortsizm, neurosis.

REFERENCES

1. Abakumova I. V., Ermakov P. N. Yung people against terror (about work of an anti-terrorist youth festival). *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian psychological journal*, 2012, Vol. 9, no. 4, pp. 11–16.
2. Grimsoltanova R. E. Obsession as subject of psychological research. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian psychological journal*, 2013, Vol. 10, no. 3, pp. 55–62.
3. Grof S. Travel in search of itself. M.: Institute of transpersonal psychology, Publishing house of Institute of Psychotherapy, 2001, 336 p.
4. Golenkov A. V. Clinic-social of feature of patients with nonsense of the sorcery, made dangerous actions. *Rossiiskii psikhiatricheskii zhurnal – Russian psychiatrist journal*, 2001, no. 1, pp. 41–44.
5. The changed conditions of consciousness. URL: <http://psy.rin.ru/cgi-bin/article.pl?id=1602> (date of visit 24.10.2013).
6. Krzhevov V. S. Relationship of the state and church in modern Russia // Philosophical sciences, 2011, no. 2, pp. 36.
7. Lenge A. Psikhoterapiya: scientific method or spiritual practice? // Person: Ekzistentsialnoanalitichesky theory of the personality. M.: Genesis, 2006.

Kolomiychenko E. V.

Theoretical analysis of the content of I-physical and I-aesthetic girls professionally engaged in cheerleading

This article discusses the theoretical aspects of the self to the self-image of the persons differently related to physical education and sport. The necessity of the self-study, gender identity, relationship to his self-image as a I-physical and I-aesthetic girls involved in cheerleading, girls, “intermingled” and “not intermingled” in physical education and sport. Provides a definition of “intermingled” and “not intermingled” in physical education and sport. Describes the methodological tools of the pilot study, including the author's profile for selection of test girls. The object of the research are girls aged 8 to 20 years, engaged in cheerleading, “intermingled” and “not intermingled” physical culture and sport, only 45 people.

A description of the empirical studies of perception of self-image, both physical and aesthetic in respondents' conclusions about the severity of gender identity and the self girls dealing with cheerleading, "intermingled" and "not intermingled" in physical education and sport.

Keywords: self-image, I-physical, I-aesthetic, self-image, introduction to the sport, not the communion of the sport, gender.

REFERENCES

1. Vorontsov D. V. Gendernie issledovaniya v sotsial'noi psikhologii: granitsi polia [Gender research in social psychology: the boundaries of the field] – *Rossiyskiy Psichologicheskii Zhurnal – Russian psychological journal*, 2009, Vol. 6, no. 2, pp. 9–19.
2. Gorskaja G. B., Bondarenko N. A., Zernova T. N. Polorolevie stereotipi kak regulatori samopriniatia cheloveka v kachestve sub'ekta dejatel'nosti // *Psichologicheskie problem samorealizatsii lichnosti* [Sex-role stereotypes as regulators of self- human subjects activities. Psychological problems of self-identity]. Krasnodar, 2000, pp. 57–72.
3. Damadaeva A. S. Vliyanie zaniatiy sportom na gendernie karakteristiki lichnosti genschin. Uchenie zapisky universiteta imeni P. F. Lesgafta [Influence of gender on the sports personality characteristics of women. Proceedings of University of PF Lesgafta]. 2010, no. 3 (61), pp. 45–47
4. Damadaeva A. S., Shahov S. K. Gendernie aspekti psichologicheskogo soprovogdeniya sportmenov [Gender aspects of psychological support athletes]. – *Izvestia dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psichologo-pedagogicheskie nauki. – Proceedings of the Dagestan State Pedagogical University. Psycho-pedagogical science*. Mahachkala: DGPU Publ., 2011, pp. 23–26.
5. Milstein O. A., Kulinkovich K. A. Sovetskii olimpiets: sotsial'ni' portret [Soviet Olympian: social portrait]. Moscow, 1980, p. 150.
6. Lyakh B. Psichologicheskie problem unoscheskogo sporta v stranach zapadnoy Evropi [Psychological problems of youth sports in western Europe] – *Materialy mezhdunarodnogo foruma "Molodezh'-Nauka-Olimpizm"- Materials of International Forum "Youth -Science- Olympism*, 1998, pp. 151–153.
7. Kasyanik E. L., Makeev E. S. Psichologicheskaya diagnostika samosoznaniya lichnosti [Psychological diagnostics self-consciousness]. Mozyr: Promotion Publ., 2007, 200 p.
8. Stambulova N. B. Psichologiya sportivnoi kar'ery [Psychology sports career]. St. Petersburg, 2011, p. 180.
9. Shishkovskaya A. V. Osobennosti fizicheskogo i sportmenov raznoy sportivnoi spetsializatsii [Features of physical I sportsmen of different sports specialization]. *Rossiyskiy Psichologicheskii Zhurnal – Russian psychological journal*, 2011, Vol. 8, no. 2, pp. 82–88.
10. Shishkovskaya A. V. Soderzhanie i-fizicheskogo i osobennosti samoregulatsii sportmenov raznoy fizicheskoy spetsializatsii [Contents I-physical features of self and athletes of different physical specialization]. *Severo-Kavkazskiy psichologicheskii Vestnik – North Caucasian Psychological Bulletin*. 2011, no. 9/1, p. 60–62.
11. Applied Sport Psychology. Personal Growth to Peak Performance / J.M.Williams (Ed.). 2d ed. London, Toronto: Mayfield Publishing Company, 1993. – 383 p.
12. Stambulova N. B. Dynamics of the athlete-coach relations in the course of the athlete's sports career // *Portuguese Journal of Human Performance Studies*. 1999, Vol. 12, no. 1, pp. 21–34.
13. Ungerleider S. Mental training for peak performance. Emmaus, Pennsylvania: Rodale Press, Inc., 1996, 196 p.

Shkurko T. A., Shevchenko Y.
Attitude to dance of young people
with different age of sexual debut

The article presents the results of research to do with the attitude to dance of young people with different age of sexual debut. Research was based on the socio-psychological approach to the dance. Empirical object of study were 80 people – boys and girls aged 18 to 28 years. It is shown that there are differences in attitude to the dance in young people – both depending on the age of sexual debut, and on the sexual experience of respondents at all.

Keywords: dance, sexuality, attitude to dance, dance functions, socio-psychological approach to the dance.

REFERENCES

1. Bakina S. Y. Eros i tanets. Nekotoryye aspekty izucheniya // *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena* [Eros and dance. Some aspects of the study // Proceedings of the Russian State Pedagogical University A. I. Herzen], 2007, Vol. 11, no. 32.
2. Bakina S. Y. Erotizm v horeograficheskom iskusstve. Istoricheskiy i sovremenniy aspekt // Avtoref. diss. ... kand. iskusstvovedeniya [Eroticism in choreography. Historical and contemporary aspect // Abstract. diss. cand. of arts], St. Petersburg, 2007.
3. Beglova O. A. Korrektsiya psichofizicheskikh proyavleniy v strukture zaikaniya podrostkov i vzroslykh sredstvami tantsevalno-dvigatelnykh

- tehnika // Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Correction of psychophysical manifestations in the structure of stuttering adolescents and adults by means of dance movement techniques // Abstract diss. cand. of ped. Sciences], Moscow, 2009.
4. Bubnov O. B. Kommunikativnye tantsty kak sredstvo razvitiya navykov neverbalnogo obscheniya mladshih shkolnikov // Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Communicative dance as a means of nonverbal communication skills development of younger schoolboys // Abstract diss. cand. of ped. Sciences], Ekaterinburg, 2009
5. Bucher K. Rabota i ritm [Work and rhythm], Moscow, 1923
6. Veremeyenko N. I. Sotsialno-psihologicheskie osobennosti primeneniya tantsevalno-dvigatelnykh metodov v gruppovoy forme raboty // Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk [Socio-psychological characteristics of the application of dance movement techniques in the form of group work // Abstract diss. cand. of psychol. Sciences], Yaroslavl, 2003.
7. Zharikova A. A. Integrativnaya tantsevalno-dvigatel'naya psihoterapiya v sisteme lechenno-reabilitatsionnykh merdlya bolnykh s somatoformnymi rasstroystvami // Avtoref. diss. ... kand. medits. nauk [Integrative Dance movement therapy in the system of treatment and rehabilitation measures for patients with somatoform disorders // Abstract diss. cand. of medic. Sciences], Moscow, 2011.
8. Kandinsky V. O duhovnom v iskusstve [On the Spiritual in Art], M.: Archimedes, 1992.
9. Kanevskaya N. V. Strukturirovannyi tanets kak sredstvo garmonizatsii psichicheskikh sostoyaniy i otnosheniy u podrostkov // Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk [Structured dance as a means of harmonization of mental states and attitudes of adolescents // Abstract. diss. cand. of psychol. Sciences], St. Petersburg, 2004.
10. Kayumova L. A. Formirovaniye kul'tury mezhnatsionalnykh otnosheniy u podrostkov sredstvami horeograficheskogo iskusstva // Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Building a culture of inter-ethnic relations in adolescents by means of choreography // Abstract. diss. cand. of ped. Sciences], Kazan, 2010.
11. Kon I. S. Vvedeniye v seksologiyu [Introduction to Sexology], M., 1988.
12. Kon I. S. Ot Erosa k seksualnosti // Doklad na konferentsii «Eros i Logos: Fenomen seksualnosti v sovremennoy kulture, Moskva, Rossiyskiy institut kulturologii, 13–14 maya 2003 [From Eros to sexuality // Report at the conference "Eros and Logos: The phenomenon of sexuality in contemporary culture, Moscow, Russian Institute for Cultural Research, 13–14 May 2003], <http://www.neuronet.ru/sexology/publ035.html>
13. Queen E. A. Early forms of dance. Kishinev: Shtiintsa, 1977.
14. Krutkin V. L. Antologiya chelovecheskoy telesnosti [Anthology of human corporality], Izhevsk, 1993.
15. Kurakin S. N. Fenomen tantsa (sotsialno-filosofskiy i kulturologicheskiy analiz). Avtoref. ... kand. psihol. nauk [Dance Phenomenon (socio-philosophical and cultural analysis) // Abstract diss. of cand. of psychol. Sciences], Rostov-on-Don, 1994.
16. Labunskaya V. A. Ne yazyik tela, a yazyik dushi! Psihologiya neverbalnogo vyrazheniya lichnosti [Not a body language, but the language of the soul! Nonverbal expression of personality psychology], Rostov-on-Don, 2009.
17. Labunskaya V. A., Shkurko T. A. Razvitiye lichnosti metodom tantsevalno-ekspressivnogo treninga [Personal development by expressive dance training] *Psihologicheskiy zhurnal – Psychological Journal*, 1999, no. 1., p. 31.
18. Lowen A. Udovolstvie. Tvorcheskii podhod k zhizni [Pleasure. Creative approach to life], M.: Psychotherapy, 2008.
19. Meneghetti A. Muzyika dushi. Vvedeniye v muzykoterapiyu [Music of the soul. Introduction to music therapy], St. Pb., 1992.
20. Muzhichkova U. E. Rol hudozhestvennykh form samovyrazheniya v razvitiy lichnostnoy sfery podrostkov // Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk [Role of artistic forms of expression in the development of adolescent personality sphere // Abstract. diss. of cand. psychol. Sciences], Moscow, 2008.
21. Nesterov K. V. Sovremennyy tanets kak sredstvo razvitiya tvorcheskoy individualnosti podrostkov // Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Modern dance as a means of development of creative individuality in teenagers // Abstract diss. of cand. ped. Sciences], Ekaterinburg, 2011.
22. Oganetsyan N. Yu. Tantsevalnaya terapiya v reabilitatsii psichicheskikh rasstroystv // Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk [Dance therapy in the rehabilitation of psychotic disorders // Abstract diss. of cand. psychol. Sciences], St. Petersburg, 2005.
23. Osintseva N. V. Tanets v aspekte antropologicheskoy ontologii // Avtoref. diss. ... kand. filosof. nauk [Dance in the anthropological aspect of ontology // Abstract. diss. of cand. philosoph. Sciences], Tyumen, 2006.
24. Plekhanov G. V. Izbrannyye filosofskie proizvedeniya [Selected Philosophical Works], M., 1958, Vol. 5.
25. Romm V. V. Tanets kak faktor evolyutsii chelovecheskoy kul'tury // Avtoref. diss. ... doktor kulturologi [Dance as a factor in the evolution of human culture // Abstract diss. of doctor in culturology], Barnaul, 2006.
26. Romm V. V. Drevnegrecheskaya tantsevalnaya kul'tura i problemy voennogo vospitaniya // Avtoref.

- diss. ... kand. kulturool. nauk [Ancient dance culture and problems of military education // Abstract diss. of cand. kulturool. Sciences], Kemerovo, 1999.
27. Rubanenko A. M. Sotsiokulturniy potentsial spontannogo tantsa // Avtoref. diss. ... kand. filosof. nauk [Sociocultural potential spontaneous dance // Abstract diss. of cand. philosoph. Sciences], Nizhny Novgorod, 2001.
 28. Stepanova N. Fenomenologiya tantsa: dvizhenie v strukture vremennosti // Avtoref. diss. ... kand. filosof. nauk [The phenomenology of dance: movement in the structure of time // Abstract. diss. of cand. philosoph. Sciences], Komsomolsk-on-Amur, 2010.
 29. Shkurko T. A. Geterohronnost dinamiki razlichnykh vidov otnosheniy lichnosti v protsesse sotsialno-psihologicheskogo treninga [Heterochronicity of dynamics of different kinds of relationships of the individual in the process of socio-psychological training] // *Rossiyskiy psihologicheskij zhurnal – Russian psychological journal*. 2009, Vol. 6, no. 5, pp. 23–31.
 30. Shkurko T. A. Tantservalno-ekspressivnyy trening [Expressive dance training], St. Petersburg, 2005.
- Berlova T. N.**
- Behavioral patterns in connection with working student's professional training career strategies**
- The necessity of research student's professional training career strategies and behavioral patterns included in the content of its operational component is proved in the article. Definitions of professional career and its strategies are given in the article, the contents of strategies components are disclosed, types of student's professional training career strategies are described. The technique of studying of operational component of student's professional training career strategies is described. In research took part 125 working students, 39 men and 86 women aged from 19 to 55 years. Results of research of the behavioral patterns that make up the leading content of operational component of the three most students preferred strategies in connection with sex of the respondents are given. The conclusion about distinction in the behavioral patterns connected with student's professional training career strategies «Estheticism in work», «Self-preservation and recognition in study» depending on a sex of subjects is drawn.*
- Keywords:** professional-training career, strategy, behavioral patterns.
- REFERENCES**
1. Berlova T. N. Strategii uchebno-professional'noj kar'ery rabotayushchih studentov [Working student's professional training career strategies]. *Isvestiya vusov. Severo-Kavkazskij region – Proceedings of the universities. North Caucasus region*, 2013, no. 6, pp. 95–99.
 2. Dzhannerjan S. T., Afanasenko I. V. Ya-kontseptciya kak determinanta kar'ernoj strategii u muzhshin i zhenshin – predstavitelej tehnomicheskikh professij [The self-concept as determinant of career strategy at men and women – representatives of technical trades]. *Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik – the North Caucasian psychological bulletin*, 2005, no. 3, pp. 180–186.
 3. Dzhannerjan S. T., Panina E. A. Kognitivnyj komponent konkurentnoj strategii ofitsiantov [Cognitive component of competitive strategy of waiters]. *Rossiyskiy psihologicheskij zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2014, no. 1, pp. 16–23.
 4. Kravcova N. A., Dovzhenko A. Yu. Formirovanie professional'nykh strategij budushchego klinicheskogo psihologa v obrazovatel'nom procese [The formation of future clinical psychologist's professional strategies in educational process]. Available at: <http://medpsy.ru> (Accessed 29 March 2014).
 5. Markova A. K. *Psihologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, Znanie Publ., 1996. 308 p.
 6. Maslow A. *Motivaciya i lichnost'* [Motivation and Personality]. Saint-Petersburg, Piter Publ., 2013. 352 p.
 7. Myasishchev V. N. *Psihologiya otnoshenij* [Psychology of relations: the selected psychological works]. Moscow-Voronezh, MPSI Publ., 2005. 158 p.
 8. Nazarova L. V. *Kar'ernye strategii studencheskoj molodezhi v sovremennom rossijskom obshchestve. Avoreferat diss. dokt. psihol. nauk* [Career strategies of students in modern Russian society. Dr. psihol. sci. diss.]. Rostov-on-Don, 2011, 31 p.
 9. Diseth A., Pallesen S., Brunborg G. S., Larsen S. Academic achievement among first semester undergraduate psychology students: the role of course experience, effort, motives and learning strategies // *Higher Education*, 2010, no. 59 (3), pp. 335–352.
 10. Kadiravan S. Influence of family environment on the students' use of self-regulated learning strategies // *Journal on Educational Psychology*, 2011, no. 5 (1), pp. 39–47.
 11. Kiuru N., Samela-Aro K., Nurmi J., Zettergren P., Andersson H., Bergman L. Best friends in adolescence show similar educational careers in early adulthood // *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2012, no. 33, pp. 102–111.

Butenko V. S.

Educational environment of the university and the role of the psychologist in its development

In this article the author examines the educational environment of higher education institution, the problems of creating a safe learning environment, and the role of psychological services higher education in its formation. The paper shows that the psychological safety of the educational environment can be considered as the most important condition that allows her to give developing character.

Keywords: education environment, psychological support, the university, psychological services, safe learning environment.

REFERENCES

1. Baeva I. A. Psychological safety in education: Monograph. St. Petersburg, 2002, 271 p.
2. Butenko O. S. The Bologna process and legal regulation of higher education // North Caucasian Law Gazette, 2007, no. 1, pp. 80–88.
3. Kislova V. S. Features of psychological support of university students in terms of risks of modernization of higher education: Dissertation of candidate of psychological sciences, Rostov-on-Don, 2006.
4. Metelkova E. I. Psychological services in education // Journal of Applied Psychology Education, 2005, no. 4 (5), pp. 6–8.
5. Orlova, A. L. Regush Educational Psychology. [Electronic resource] http://fictionbook.ru/author/kollektiv_avtorov/pedagogicheskaya_psihologiya/
6. Applied Psychology of Education: Textbook 4th Edition / ed. I. V. Dubrovina. St.: Peter, 2009, 592 p.
7. Psychological services in modern education / ed. I. V. Dubrovina. St.: Peter, 2009, 400 p.
8. Vladimir Putin "Speech at the General Meeting of the RAN" // The official website of the newspaper "POISK" [Electronic resource] <http://www.poisknews.ru/theme/science-politic/3454/>
9. Rubtsov V. V. Department of applied psychology education: current status and prospects // Questions of psychology, 2003, no. 6, pp. 32–40.
10. Rubtsov V. V., Malih S. B., Margolis A. A. Promising model of integration of psychology, education, and practice on the basis of the Psychological Institute of RAO // Problems of Psychology, 2004, no. 2, pp. 93–103.
11. Yasvin I. A. Educational environment from design to design. M.: Sense, 2001, 365 p.

Denisova E. G., Gomonova E. N., Miroshnichenko S. S.
Characterological correlates of dysfunctional beliefs psychology students

This article represents the results of the correlation study on the relationship dysfunctional beliefs of psychology students with their character traits, values, orientation and defense mechanisms in communication.

Keywords: beliefs, dysfunctional beliefs, character, values, cognitive-behavioral therapy.

REFERENCES

1. Beck A., Freeman A. Cognitive therapy for personality disorders. Workshop on psychotherapy, St. Petersburg.: Publishing house of Peter, 2002, 544 p.
2. Bratchenko S. L. Diagnostikalichnostno-razvivayushchegopotentsiala: Metodicheskoye osobiyyedlyashkol'nykhpsikologov, Pskov, 1997, 68 p.
3. Gomonova E. N. Teoreticheskiy analiz osnovnykh podkhodov k ponimaniyu fenomena ubezhdeniylichnosti: Sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sovremennyye problem I perspektivy razvitiya pedagogic I psikhologii», Makhachkala: Aprobatsiya, 2013, 126 p.
4. Cognitive therapy of depression / A. Beck [etc.], St. Petersburg.: Publishing House of Peter, 2003, 304 p.
5. Metody issledovaniya sistemy tsennostnykh oriyentatsiy: Metodicheskoye ukazaniyadlyasamo stoyatel'noyrabotystudentovvsekhnapravleniyb akalavriata, izuchayushchikh kurs «Sotsiologiya I sotsial'naya psikhologiya» / Sost. N. V. Dulina, V. V. Tokarev, I. V. Vasilenko, VolgGTU, Volgograd, 1999, 36 p.
6. Padun M. A. Metodika issledovaniya bazisnykh ubezhdeniy lichnosti // Psikhologicheskiy zhurnal, 2008, Vol. 29, no. 4, pp. 98–106.
7. Psikhologiya I etika delovogo obshcheniya / pod red. V. N. Lavrinenko, L. I. Chernyshovoy. 6-ye izd., pererab. I dop, M.:Yurayt, 2013, 591 p.
8. Sbornik psikhologicheskikh testov. Chast' I: Posobiye / Sost. Ye. Ye. Mironova – Mn., 2005, 156 p.
9. Fromm E. Chelovecheskaya priroda I kharakter // Psikhologiya I psikhoanaliz kharaktera, Samara: BAKHRAKH, 1997, pp. 55–56.

Chernikh O. V.
**Learning person's competence model
 development**

A learning person's competence forming problem is under research. The learning person's competence model development technology is suggested under conditions of entering the new generation of educational standards based on comparison analysis of classical and post-industrial educational process organization approaches. The system is under transformation while solving the range of problems: 1) how one can achieve a substantial validity of the educational system; 2) the definition of constructional system validity; 3) monitoring process inclusion for educational system reliability check; 4) finally educational system efficiency check.

The importance of the learning person's competence model development problem is defined by several contradictions, described at the end of this paper.

Keywords: competence, model, cluster, validity, reliability, monitoring, controlled education.

REFERENCES

1. Bertalanfy L. Istoriya i status obschei teorii system [History and status of systems' general theory]. Systemnie issledovaniya. Metodologicheskie problemi – System research. Methodological problems. Annual. Moscow, Nauka publ., 1973, pp. 20–37.
2. Globalizaciya obrazovaniya: koncepcii i systemi kreditov [Education globalization: concepts and credit systems]. Moscow, Maket DS Corporation LLC, 2005, p. 496.
3. Maslak A. A. Izmerenie latentnih peremennih v socialno-economicheskikh sistemah: teoriya i praktika: monografiya [Latent variables measuring in socio-economical systems: theory and practice: monograph]. Slavyansk-na-Kubani, SGPI Publ., 2007, p. 424.
4. Petegem V. V., Kamenski H. Obrazovanie dlya innovacii. Primenenie peredovoi metodiki prepodavaniya i obucheniya v UFU [Education for innovation. Advanced methodics teaching and learning application in SFU]. Rostov-on-Don, UFU Publ., 2009, p. 120.
5. Rudinkii I. D. Osnovi formalno-strukturnogo modelirovaniya system obucheniya i avtomatizacii pedagogicheskogo testirovaniya znanii [Formal structured educational systems modelling basis and pedagogical knowledge testing automotation]. Moscow, Goryachaya liniya – Telekom Publ., 2004, p. 204.
6. Saati T. Prinyatie reshenii. Metod analiza ierarhii [Decision making. Hierarchy analysis method]. Moscow, Radio i svyaz, 1993, p. 316.
7. Safoncev S. A. Obrazovatel'naya kvalimetriya kak factor povisheniya effektivnosti kontrolya kachestva processa obucheniya. Diss. dokt. ped. nauk. [Education quasimetry as a educational process quality control efficiency increasment. Dr. ped. sci. diss.]. Rostov-on-Don, 2004, p. 395.
8. Safoncev S. A., Safonceva N. U. Socialno-pedagogicheskoe proektirovanie obrazovatel'nogo processa [Educational process socio-pedagogical design]. School book. Rostov-on-Don, RO IPK i PRO Publ., 2010, p. 150.
9. Safoncev S. A., Safonceva N. U. Celevaya funkciya ponyatiinogo usvoeniya informacii [Information conceptual adoption value function]. Alma mater (Vestnik visshoi shkoly), 2013, no. 11, pp. 47–51.
10. Safoncev S. A., Chernih O. V. Model kompetencii uchebnoi discipline [School discipline's competence model]. Shkolnie tekhnologii. 2013, no. 1, pp. 49–58.
11. Artino A. R., Stephens J. M. Academic motivation and self-regulation: a comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. Internet and Higher Education, 2009, no. 12, pp. 146–151.
12. Atkinson R. C., O'Malley P. M., Lens W. Motivation and ability. N. Y., 1976.
13. Hirsch J. E. An index to quantify an individual's scientific research output. Retrieved from arXiv February 13, 2006.
14. Russell J. D. Modular Instruction. Minneapolis, Minn., Burgess Publishing Co., 1974.

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) 230 32 57; *e-mail:* denisartam@gmail.com

Берлова Татьяна Николаевна

аспирант кафедры психологии личности факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
 г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: +7 (863) 230 32 47; *e-mail:* ber_tana@bk.ru

Бутенко Вера Сергеевна

старший преподаватель кафедры психологии и педагогики высшего образования факультета психологии ЮФУ, кандидат психологических наук
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
 г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: +7 (863) 243 35 77; *e-mail:* vk15@inbox.ru

Гомонова Екатерина Николаевна

студентка 4 курса факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
 г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: +7 (863) 230 32 57;
e-mail: gomonova.catherine@yandex.ru

Гримсолтанова Разет Эльбрусовна

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Чеченского государственного университета
Служебный адрес: ул. Киевская, 33,
 г. Грозный, 364037
Тел.: +7 (8712) 29 50 19; *e-mail:* razet_grims@mail.ru

Денисова Екатерина Геннадьевна

студентка 4 курса факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,
 г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: +7 (863) 230 32 57; *e-mail:* keithdenisova@gmail.com

Дикая Людмила Александровна

доцент кафедры психофизиологии и клинической психологии факультета психологии ЮФУ, кандидат психологических наук
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13, к. 236,
 г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел.: +7 (863) 230 32 37; *e-mail:* dikaya@sfedu.ru

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) 230 32 57; *e-mail:* denisartam@gmail.com

Berlova Tatiana Nikolaevna

post-graduate student of Personality Psychology Department of Psychology Faculty of SFedU
Official address: b. 13, M. Nagibina Ave.,
 Rostov-on-Don, 344038, Russia
Tel.: +7 (863) 230 32 47; *e-mail:* ber_tana@bk.ru

Butenko Vera Sergeevna

Ph.D, lecturer in chair psychology and pedagogy of higher education Psychology Department of Psychology Faculty of SFedU
Official address: 344038, Rostov-on-Don,
 13 avenue M. Nagibina
Tel.: +7 (863) 243 35 77; *e-mail:* vk15@inbox.ru

Gomonova Ekaterina Nikolaevna

undergraduate (fourth-year) student of Personality Psychology Department of Psychology Faculty of SFedU
Official address: b. 13, M. Nagibina Ave.,
 Rostov-on-Don, 344038, Russia
Tel.: +7 (863) 230 32 57;
e-mail: gomonova.catherine@yandex.ru

Grimsoltanova Razet El'brusovna

Senior Lecturer, Department of Pedagogics and Psychology, Chechen State University
Official address: b. 33, Kiyevskaya St.,
 Grozny, 364037, Russia
Tel.: +7 (863) 230 32 47; *e-mail:* razet_grims@mail.ru

Denisova Ekaterina Gennade'vna

undergraduate (fourth-year) student of Personality Psychology Department of Psychology Faculty of SFedU
Official address: b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don,
 344038, Russia
Tel.: +7 (863) 230 32 57; *e-mail:* keithdenisova@gmail.com

Dikaya Liudmila Alexandrovna

Associate Professor of Psychophysiology and Clinical Psychology Department of Psychology Faculty of Southern Federal University (SFedU), Candidate of Science in Psychology
Office address: b. 13, of. 236, M. Nagibina Ave.,
 Rostov-on-Don, 344038, Russia
Tel.: +7 (863) 230 32 37; *e-mail:* dikaya@sfedu.ru

Коломийченко Елена Валерьевна

преподаватель Академии физической культуры и спорта кафедры физкультурно-оздоровительных технологий ЮФУ

Служебный адрес: ул. Зорге, д. 8 «б»

Rostov-on-Don, 344038, Russia

Тел.: +7 (863) 297 51 57; *e-mail:* elena5851@gmail.com

Kolomiychenko Elena Valerievna

lecturer of the Academy of Physical Culture and Sports department of health and fitness technologies of Southern Federal University (SFedU)

Office address: b. 8 «b», Zorge St.,

Rostov-on-Don, 344000, Russia

Tel.: +7 (863) 297 51 57; *e-mail:* elena5851@gmail.com

Крючкова Анна Сергеевна

педагог-психолог СОШ № 107

Служебный адрес: ул. Королева, д. 15/4,

г. Ростов-на-Дону, 344000

Тел.: +7 (863) 235 55 77; *e-mail:* a_kruchkova@bk.ru

Kryuchkova Anna Sergeevna

educational psychologist school no. 107

Office address: b. 15/4, Korolyova St.,

Rostov-on-Don, 344000, Russia

Tel.: +7 (863) 297 51 57; *e-mail:* a_kruchkova@bk.ru

Мирошниченко Светлана Сергеевна

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

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13, к. 236,

г. Ростов-на-Дону, 344038

Тел.: +7 (863) 230 32 37; *e-mail:* sania777_83@mail.ru

Miroshnichenko Svetlana Sergeevna

senior teacher of Psychophysiology and Clinical Psychology Department of Psychology Faculty of Southern Federal University (SFedU), Candidate of Science in Psychology

Office address: b. 13, of. 236, M. Nagibina Ave.,

Rostov-on-Don, 344038, Russia

Tel.: +7 (863) 230 32 37; *e-mail:* sania777_83@mail.ru

Скиртач Ирина Анатольевна

соискатель кафедры психофизиологии и клинической психологии факультета психологии ЮФУ

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13, к. 236,

г. Ростов-на-Дону, 344038

Тел.: +7 (863) 230 32 37; *e-mail:* limpopo-is@yandex.ru

Skirtach Irina Anatol'evna

post-graduate student of

Psychophysiology and Clinical Psychology Department of Psychology Faculty of Southern Federal University (SFedU)

Office address: b. 13, of. 236, M. Nagibina Ave.,

Rostov-on-Don, 344038, Russia

Tel.: +7 (863) 230 32 37; *e-mail:* limpopo-is@yandex.ru

Черных Оксана Владимировна

аспирант кафедры психологии и педагогики высшего образования факультета психологии ЮФУ

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,

г. Ростов-на-Дону, 344038

Тел.: +7 (863) 230 94 09; *e-mail:* chernix77@mail.ru

Chernix Oksana Vladimirovna

postgraduate department of psychology and pedagogy of Higher Education, department of psychology, SFU

Office address: 344038, Rostov-on-Don,

13 avenue M. Nagibina

Tel.: +7 (863) 230 94 09; *e-mail:* chernix77@mail.ru

Шевченко Юлия Владимировна

магистрант факультета психологии ЮФУ

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13,

г. Ростов-на-Дону, 344038

Тел.: +7 (863) 230 32 37; *e-mail:* juliettaontheair@mail.ru

Shevchenko Yuliya Vladimirovna

undergraduate of Psychology Faculty of Southern Federal University (SFedU)

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

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

Шкурко Татьяна Алексеевна

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:* shkurko@sfedu.ru

Shkurko Tatyana Alekseevna

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:* shkurko@sfedu.ru

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 гарнитуры шрифта: Times или Arial.

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