


**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**



**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

том 9 № 4

Москва



2012



Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

Главный редактор – Зинченко Ю.П.

Редакционный совет

Акопов Г.В.

Аллахвердов В.М.

Дебольский М.Г.

Забродин Ю.М.

Караяни А.Г.

Карпов А.В.

Климов Е.А.

Малофеев Н.Н.

Марьин М.И.

Нечаев Н.Н.

Рубцов В.В.

Реан А.А.

Рыбников В.Ю.

Фельдштейн Д.И.

Черноризов А.М.

Шадриков В.Д.

Шкуратов В.А.

Шойгу Ю.С.

Редакционная коллегия

Абакумова И.В.

Асмолов А.Г.

Бабенко В.В.

Базаров Т.Ю.

Безруких М.М.

Богоявленская Д.Б.

Воробьева Е.В.

Держач А.А.

Донцов А.А.

Дубровина И.В.

Журавлев А.Л.

Егорова М.С.

Ермаков П.Н. (заместитель главного редактора)

Лабунская В.А.

Леонова А.Б.

Сергиенко Е.А.

Тхостов А.Ш.

Цветкова Л.А.

Берберян А.С. (Армения)

Киттлер У. (Германия)

Менджеричкая Ю. (Германия)

Величковский Б.М. (Германия)

Кроник А.А. (США)

Беянин В.П. (Канада)

Бороховский Е. (Канада)

Ответственный секретарь – Тельнова О.В.

Редактор английской части – Крутелева Л.Ю.

Выпускающий редактор – Попова Л.В.

Компьютерная верстка – Чеха А.П.

Адрес редакции:

пр. Нагибина, 13, ком. 243,

г. Ростов-на-Дону, 344038

Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05

E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Адрес учредителя:

ул. Ярославская, 13,

г. Москва, 129366

Тел./ факс (495) 283-55-30

E-mail: rpo@psychology.ru

Каталог Роспечати «Газеты, Журналы». Подписной индекс 46723.

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с Редакцией.



СОДЕРЖАНИЕ

НАШИ АВТОРЫ	5
ЮБИЛЕИ	9
ПСИХОЛОГИЯ ТЕРРОРИЗМА	
Ермаков П.Н., Абакумова И.В. Молодежь против терроризма (о работе антитеррористического молодежного фестиваля)	11
Попова Л.В., Слинько А.Е. Социальная реклама как компонент формирования антитеррористических и антиэкстремистских ценностей в молодежной среде	16
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ	
Чистякова Н.В., Сергиенко Е.А. Генотип-средовое взаимодействие: молекулярно-генетический подход к изучению волевого контроля в период беременности	22
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Бреус Е.Д. Уровень выраженности оптимизма у взрослых и особенности их поведения в конфликтной ситуации	34
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Абакумова И.В., Тельнова О.В., Фоменко В.Т. Развитие учащихся в междисциплинарных контекстах	41
Масаева З.В., Волков С.И. Изучение психологической безопасности в образовательной среде постконфликтного региона	54
МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ	
Гримсолтанова Р.Э. Религиозная одержимость как предмет психологического анализа: постановка проблемы	62
Балакина А.А. Социально-психологические особенности отношения к другим людям и отношения к городу жителей мегаполиса, большого и малого городов	70

WWW.PRO.RSU.RU





НАШИ АВТОРЫ



Ермаков Павел Николаевич

действительный член Российской академии Образования, декан факультета психологии Южного федерального университета, заведующий кафедрой психофизиологии и клинической психологии, профессор, доктор биологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 205,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230–32–07

E-mail: psyf@sfedu.ru



Абакумова Ирина Владимировна

член-корреспондент Российской академии Образования, заведующая кафедрой общей психологии и психологии развития факультета психологии Южного федерального университета, профессор, доктор психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 243–07–11

E-mail: general@psyf.rsu.ru



Попова Лариса Владимировна

преподаватель кафедры социальной психологии факультета психологии Южного федерального университета

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 243,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 243–15–17; 230–32–37

E-mail: larisa2210@bk.ru



Слинько Анна Евгеньевна

доцент кафедры социально культурного сервиса и туризма (СКСиТ) таганрогского филиала Российского Нового Университета

Служебный адрес: 347900,

г. Таганрог, ул. Александровская, 47

Служебный телефон: +7 (8634) 31–19–79

E-mail: anna.slinko@yahoo.com



Чистякова Наталья Викторовна

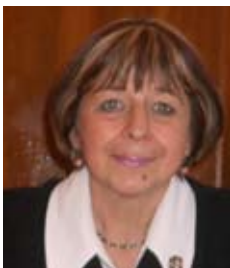
аспирант Института Психологии РАН

Служебный адрес: ул. Ярославская, 13, корп. 1,

г. Москва, 129366

Служебный телефон: +7 (495) 682–73–29

E-mail: dik_dog@list.ru



Сергиенко Елена Алексеевна

заведующая лаборатории «Психология развития» Института Психологии РАН, профессор, доктор психологических наук

Служебный адрес: ул. Ярославская, 13, корп. 1,

г. Москва, 129366

Служебный телефон: +7 (495) 682–73–29

E-mail: elenas13@mail.ru



Бреус Елена Дмитриевна

доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 234,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230–32–37

E-mail: rsu-elena@yandex.ru



Тельнова Ольга Витальевна

доцент кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии Южного федерального университета, кандидат педагогических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 227,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 243–06–23

E-mail: telnova_ov@mail.ru



Фоменко Владимир Трофимович

зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии факультета психологии Южного федерального университета, профессор, доктор педагогических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 227,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 243–06–23

E-mail: fomvt@sfedu.ru



Масаева Зарема Вахаева

доцент кафедры педагогики и психологии Чеченского государственного университета

Служебный адрес: ул. Киевская, 33,
г. Грозный, 364037

Служебный телефон: +7 (8712) 29–50–19

E-mail: masaeva-2009@mail.ru



Волков Сергей Игоревич

инженер (системный администратор) лаборатории информационных компьютерных технологий факультета экономики Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. М. Горького, 88, к. 216,
г. Ростов-на-Дону, 344007

Служебный телефон: +7 (863) 240–68–48

E-mail: lol-temp@rambler.ru



Гримсолтанова Разет Эльбрусовна

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Чеченского государственного университета

Служебный адрес: ул. Киевская, 33,
г. Грозный, 364037

Служебный телефон: +7 (8712) 29–50–19

E-mail: razet_grims@mail.ru



Балакина Анна Андреевна

аспирант кафедры социальной психологии факультета психологии Южного федерального университета

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 234,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230–32–37

E-mail: anette9@mail.ru



ЮБИЛЕИ

Доктору психологических наук, профессору, члену Президентского совета РПО, члену Координационного совета РПО, Председателю Московского отделения РПО **Диане Борисовне Богдавленской – 80 лет!**

Дорогая Диана Борисовна!

От имени президиума РПО, редакции «Российского психологического журнала» и наших читателей поздравляем Вас с этой знаменательной датой.

Вы – выдающийся ученый, внесший весомый вклад в развитие отечественной психологической науки. Вы являетесь основателем нового научного направления в области психологии творчества и одаренности. Разработанный Вами и широко применяемый в течение 40 лет метод «Креативное поле» позволяет адекватно идентифицировать творческие способности и одаренность личности.

Ваши научные труды стимулировали фундаментальные и прикладные исследования нового поколения ученых, способствовали новому осмыслению методологических и теоретических основ психологии личности, одаренности, творчества. Вместе с учениками Вы изучили структуру и генезис творческих способностей в срезовых и продолжительных лонгитюдных (в течение 30 лет) экспериментах. Вами проведена дифференциация всей феноменологии творчества и построена его типология. Разработанный Вами подход положен в основу отечественной теории творчества.

Велик Ваш вклад в развитие российской и зарубежной психологической мысли. Вами изданы монографии, предлагающие новое понимание феноменов одаренной личности и творчества. За годы своей блестящей научной и педагогической деятельности Вы стали академиком РАЕН, Академии менеджмента в образовании и культуре и Международных академий творчества, психологических наук. Вы член научных советов РАО и МГПУ. В течение многих лет Вы Председатель Московского общества психологов, заместитель председателя Координационного совета президентской программы «Одаренные дети», руководитель работы коллектива по разработке отечественной концепции одаренности, член редколлегии журналов: «Alter – ego», «Психологическое обозрение», «Одаренный ребенок».





Уникальное сочетание в Вас педагогического таланта и дарования ученого по достоинству оценены и отмечены общественностью и профессиональным сообществом: серебряной медалью ВДНХ, медалями «Отличник просвещения», «В память 850-летия Москвы», им. К.Д. Ушинского. Вы лауреат премии Президента. Вам присвоено звание «Заслуженный деятель науки РФ».

Мы ценим Ваш высокий профессионализм, целеустремленность, жизненную мудрость, внимательное отношение к коллегам, высокую трудоспособность и креативность.

Редакция «Российского психологического журнала» и его читатели поздравляют Вас, Диана Борисовна, с замечательным юбилеем! Пусть и впредь на плодородном поле российской психологии прорастают семена доброты, посеянные Вами, и созревают долгожданные плоды. Дальнейших Вам успехов и творческих свершений на благо отечественной и мировой психологии!



ПСИХОЛОГИЯ ТЕРРОРИЗМА

Ермаков П.Н., Абакумова И.В.

Молодежь против терроризма

(о работе антитеррористического молодежного фестиваля)

В статье представлен краткий обзор работы антитеррористического фестиваля студенческой, научной и творческой молодежи «Мир Кавказу»: участники, доклады на пленарном заседании, формы работы, итоги.

Ключевые слова: терроризм, экстремизм, молодежь, антитеррористический фестиваль.

12–14 ноября 2012 г. в Ростове-на-Дону на базе факультета психологии Южного федерального университета состоялся ставший уже традиционным антитеррористический фестиваль студенческой, научной и творческой молодежи «Мир Кавказу». Традиция проведения данного фестиваля в нашем городе началась с 2009 г., и с каждым годом в работе фестиваля принимает все большее количество участников – в 2012 г. в работе фестиваля приняло участие более 2 тыс. человек – представителей различных регионов не только Юга России, но и других регионов нашей страны.

В современной России формирование психологии толерантности антитеррористического сознания, особенно в молодежной и студенческой среде, становится одной из актуальных проблем. Исключительно важной это является для многонационального Южного федерального округа. Современные формы проявления радикализма, ксенофобии, экстремизма на Юге России разнообразны, это и этнонационализм, и мигрантофобия, и религиозный экстремизм, и шовинизм, и расизм.

Южный федеральный округ представляет собой регион, включающий значительное количество этнических сообществ, обладающих своей уникальной историей, культурой и религией, что позволяет выделить его в особый конгломерат для воспитания толерантных традиций в среде молодежи, как будущего России. К сожалению, на сегодняшний день остро встает проблема распространения на территории Российской Федерации идеологии терроризма и ксенофобии, что наиболее ярко выражено в Южном федеральном округе. В этих условиях подрастающее поколение России оказалось самой незащищённой в культурном отношении категорией населения, которая находится в своеобразном ценностном и духовном вакууме. Молодёжная среда оказалась дезорганизована, подвержена влиянию экстремизма и ксенофобии, разрушающих традиционные ценности национальных культур и религий народов Южного федерального округа.



Поэтому целью проведения фестиваля является формирование толерантности, понимания национально-культурных особенностей других людей, что возможно через общение студентов, представляющих различные регионы ЮФО, когда встретившись друг с другом, мы сможем лучше узнать историю и культуру всех народов нашего Южного федерального округа.

Научная программа фестиваля имела широкомасштабный характер и включала в себя секции, круглые столы, мастер-классы, тренинги, объединенные в следующие направления:

- государственная политика в области профилактики проявлений экстремизма и терроризма в молодежной среде;
- роль высших учебных заведений в формировании антитеррористических ценностей в молодежной среде;
- роль Интернет-технологий в формировании устойчивого антитеррористического мировоззрения студентов и молодых специалистов;
- популяризация технологий направленного и опосредованного воздействия на ценностные смысловые установки в молодежной среде;
- спорт как компонент формирования ценностей гражданского общества и установок толерантности в молодежной среде;
- проведение лекций, тренингов и мастер-классов.

В рамках антитеррористического фестиваля 9–10 ноября 2012 г. в спортивно-оздоровительном комплексе «Нива» пос. Каменоломни (Ростовская область) проходил межрегиональный фестиваль боевых искусств «Золотая осень». Лозунгами фестиваля стали: «Молодежь против идеологии терроризма и экстремизма», «Спорт, боевые искусства – здоровый образ жизни». В рамках этого мероприятия были проведены соревнования по смешанным единоборствам, в которых приняли участие 212 спортсменов, представители одиннадцати команд. В командном зачёте первое место и кубок завоевала команда Республики Дагестан, на втором месте - команда спортивного клуба «Легион» г. Ростов-на-Дону, на третьем - команда спортивного клуба «Донцы» ст. Кривянская.

12 октября на пленарном заседании с докладом «Формирование антитеррористических и антиэкстремистских ценностей в молодежной среде» выступил П.Н. Ермаков – академик РАО, профессор, декан факультета психологии ЮФУ. В своем докладе он осветил основные компоненты (субъекты) системы противодействия идеологии терроризма (СПИТ), основные направления деятельности субъектов СПИТ; психологический базис терроризма, личностные особенности организаторов и исполнителей террористической деятельности, причины и условия, способствующие вовлечению молодежи в террористическую деятельность; особенности социализации молодежи, факторы риска социализации, личностные факторы риска, основные направления формирования антитеррористических антиэкстремистских установок в молодежной среде, а также социально-психологические методы воздействия на личностные ценности: «технологии убеждающего воздействия должны быть ориентированы на личностный аспект взаимодействия между



носителем идеологии и тем, кто становится объектом убеждающего воздействия. Любая технология направленного воздействия преломляется через личность транслятора, его приверженность культурным традициям, определяя специфику убеждающего воздействия. Личность транслятора выступает основным элементом окружающей социокультурной среды, которая воздействует на личность в ходе информационно-пропагандистского процесса». Свой доклад он закончил цитатой Николая Островского: «Жизнь дается человеку только один раз, и прожить ее надо так, чтобы не было мучительно стыдно за бесцельно прожитые годы».

Также на пленарном заседании прозвучал доклад «Религиозно-политический экстремизм на северном кавказе: проблемы предупреждения» М.Я. Яхьяева – доктора философских наук, профессора Дагестанского государственного университета, в котором он отметил, что «основным направлением борьбы с религиозно-политическим экстремизмом как социальным явлением должна стать нейтрализация ключевых факторов, способствующих его воспроизводству и активизации. Здесь мы, прежде всего, имеем в виду экономические, социальные и политические причины. Основной упор в стратегии противодействия экстремизму и терроризму необходимо перенести на решение проблем по урегулированию имеющихся, недопущение новых конфликтов, улучшение всей социально-экономической ситуации в регионе. Последняя мера будет играть главную роль в противодействии экстремизму, так как она не только будет сужать социальную базу терроризма, но и способствовать решению имеющихся противоречий, многие из которых провоцируются коренной противоположностью экономических интересов людей и невиданной доселе социальной поляризацией северокавказского общества».

Особый интерес участников вызвали новые формы работы:

- проведение киноклуба, в рамках которого прошел просмотр и обсуждение художественного фильма «Немыслимое» австралийского режиссера Грегора Джордана. Фильм снят жестко и натуралистично. Но, тем не менее, он не о пытках и произволах спецслужб Америки. Он ставит перед зрителем извечную дилемму: оправдывает ли цель средства? Именно этот вопрос и стал ключевым в дискуссии, которая прошла в киноклубе после просмотра фильма. Итогом дискуссии стало то, что участники смогли согласиться друг с другом в том, что, какие бы методы не использовались в борьбе с терроризмом, лучшее, что можно сделать, это создать меры по его профилактике, предупреждать подобные явления с помощью просвещения и образования. И проводимый фестиваль является одним из примеров такой профилактики;
- проведение показа с последующим обсуждением документальных материалов и социальной рекламы, ориентированных на продвижение антитеррористических ценностей в молодежной среде (дискуссия с привлечением представителей журналистского сообщества). В ходе мероприятия были показаны: отрывок из фильма 32 ТК (встреча у костра с диаспорами Ростова, осетины рассказывают о своих знаменитых пирогах, народ слушает, пробует... и пр.); ролик социальной рекламы «Молодежь против террора». В результате последовавшей



дискуссии были сделаны выводы: из малых хороших и добрых дел складываются большие Победы («теория малых дел»); мероприятия, подобные проводимому фестивалю, очень актуальны и необходимы для современной молодежи (побуждают задуматься над проблемами экстремизма и терроризма, получить больше информации о данном явлении, обменяться опытом, пересмотреть свои взгляды на возможность внесения личного вклада в антитеррористическую деятельность).

В последний день работы фестиваля прошла традиционная рефлексивная игра «Принципы и основные направления совместной деятельности различных групп общества в противодействии идеологии терроризма», цели которой были следующие: 1) выявить культурные и мифологические стереотипы, социально-психологические установки, характерные для субъектов-участников рефлексивной игры, относящихся к разным молодежным организациям, органам власти, различным группам общества; 2) выявить культурные и мифологические стереотипы, социально-психологические установки, характерные для субъектов-участников рефлексивной игры, относящихся к разным молодежным организациям, органам власти, различным группам общества; 3) развивать понимание поведения других людей в фрустрирующей ситуации вовлечения в экстремистскую группировку или участия в террористическом акте; 4) расширить возможности участников в проектировании социальных ситуаций и управления социальными процессами на основе отрефлексированных форм поведения в фрустрирующей ситуации вовлечения в экстремистскую группировку и угрозы террористического акта, в ситуации проявления экстремистских настроений среди молодежи.

В ходе рефлексивной игры образовалось 4 микрогруппы смешанного конфессионального характера, которые выполняли задания игры, опираясь на принципы толерантности, уважения иного мнения, взаимовыручки и поддержки. В каждой группе были определены специальные ответственные лица – тайм-менеджеры, протоколисты, докладчики, которые должны были реализовать основные игровые действия. Однако защищать свои проекты выходили всей многонациональной группой, поддерживая другие группы благодарными аплодисментами. Участники многократно отмечали, что этот вид профилактической деятельности может стать основой для проекта студенческой экспериментальной площадки, что сжатые временные рамки проведения – 1,5 часа, ускорили процесс концентрации на основных вопросах игры.

В целом, фестиваль проходил в очень доброжелательной, толерантной обстановке. Можно отметить положительную динамику изменения отношения молодежи к проблемам терроризма и экстремизма в ходе ежегодного проведения антитеррористических фестивалей (начиная с 2009 г.), что проявляется, во-первых, в высоком уровне рефлексии молодых людей, во-вторых, в четкой толерантной позиции, в-третьих, в конструктивной направленности межличностного и межэтнического взаимодействия.



В заключение работы фестиваля прошел заключительный круглый стол, на котором были приняты рекомендации участников фестиваля.

1. Высшим учебным заведениям активно противодействовать распространению идеологии экстремизма и активизировать работу по информационно-пропагандистскому обеспечению антиэкстремистских мероприятий в молодежной среде.
2. Высшим учебным заведениям привлекать научное и студенческое сообщество к разработке теоретических и методологических основ противодействия экстремизму (во всех его проявлениях) по конкретным направлениям деятельности.
3. На сайтах вузов разъяснять сущность экстремизма и его общественную опасность, формировать стойкое неприятие обществом идеологии насилия, а также привлекать молодежь к участию в противодействии терроризму, экстремизму, национализму, религиозному фундаментализму на интернет-ресурсах.
4. Создать на базе учреждений высшего и среднего образования сеть взаимосвязанных и постоянно действующих интернет-ресурсов антиэкстремистской направленности.
5. Сайт «Мир Кавказу» <http://mirkavkazu.sfedu.ru> считать Зональным координатором для вузов ЮФО и СКФО.

Литература

1. Бабиянц К.А. Отчет о проведении рефлексивной игры «Принципы и основные направления совместной деятельности различных групп общества в противодействии идеологии терроризма». – URL: <http://mirkavkazu.sfedu.ru>
2. Ермаков П.Н. Формирование антитеррористических и антиэкстремистских ценностей в молодежной среде. Презентация доклада. – URL: <http://mirkavkazu.sfedu.ru>
3. Левшина А.А. Отчет о проведении киноклуба. – URL: <http://mirkavkazu.sfedu.ru>
4. Попова Л.В., Апарина Е.В. Отчет о работе показа и обсуждения документальных материалов и социальной рекламы, ориентированных на продвижение антитеррористических ценностей в молодежной среде (дискуссия с привлечением представителей журналистского сообщества). – URL: <http://mirkavkazu.sfedu.ru>
5. Яхьяев М.Я Религиозно-политический экстермизм на Северном Кавказе: проблемы предупреждения. – URL: <http://mirkavkazu.sfedu.ru>



Попова Л.В., Слинько А.Е.

Социальная реклама как компонент формирования
антитеррористических и антиэкстремистских
ценностей в молодежной среде

В статье рассматривается проблема формирования антитеррористических и антиэкстремистских ценностей в молодежной среде. Делается акцент на применении социальной рекламы как компонента формирования антитеррористических и антиэкстремистских ценностей в молодежной среде.

Ключевые слова: антитеррористические и антиэкстремистские ценности, молодежь, социальная реклама.

Терроризм по своим масштабам и последствиям, разрушающей силе и жестокости превратился сегодня в одну из самых страшных проблем человечества. Как отмечает первый заместитель руководителя аппарата Национального антитеррористического комитета Е.П. Ильин, «Российская Федерация на протяжении последних 15 лет находится в состоянии постоянного противодействия террористическим угрозам. Первые годы XXI в. также отмечены крупными, тщательно подготовленными террористическими актами на территории нашей страны. Среди них особое место занимают подрывы пассажирских самолетов в Ростовской и Тульской областях, взрывы домов в Москве, Буйнакске и Волгодонске, захват театрального центра на Дубровке и школы в г. Беслане, нападения крупных бандформирований на города Назрань, Грозный, Нальчик, подрывы скорого поезда № 166 “Невский экспресс” и электропоезда “Кисловодск – Минводы”» [3].

Одной из главных задач борьбы с терроризмом является, наряду с методами силового воздействия непосредственно в ситуациях террористического акта, ликвидация террористической угрозы «в зачатке». В настоящее время ведутся поиски решения данной проблемы в рамках правовых, религиозных, философских, психологических, педагогических наук. Разрабатываются программы и лекционные курсы на базе ведущих вузов страны. Например, на базе факультета психологии Южного федерального университета в 2010 г. был разработан курс лекций для индивидуальной пропагандистской деятельности, материалы которого используются для работы, как среди руководителей региональных органов власти, органов местного самоуправления, так и в системе образования.

В настоящее время на уровне заявлений руководителей государства и силовых структур первостепенное значение придается вопросам силового воздействия на террористические группировки, ликвидации лидеров и членов террористических формирований. В то же время многие исследователи уже давно пришли к выводу о необходимости учета ценностного фактора при решении вопросов в сфере безопасности, в том числе и национальной безопасности. Так, мы полностью согласны с позицией В.Л. Манилова, который еще в середине 90-х гг. XX в. утверждал, что принципиально важно при формировании и проведении в жизнь



политики и стратегии национальной безопасности приоритет отдавать не защите, а последовательной, твердой и эффективной реализации ценностей и интересов в обстановке различных опасностей и угроз [4]. Пристальное внимание при выработке ценностей необходимо уделять именно в работе с молодежью.

А.Н. Перенджиев в своей статье проводит анализ российских ценностей в области противодействия терроризму на основе документа «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года», в котором отмечается и признается все возрастающая роль ценностей в международных процессах [8]. «Между государствами обострились противоречия, связанные с неравномерностью развития в результате глобализационных процессов, углублением разрыва между уровнями благосостояния стран, – сказано в “Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года”, – ценности и модели развития стали предметом глобальной конкуренции» [10].

Как отмечает А.Н. Перенджиев, политологов, безусловно, интересуют не только и даже не столько духовные ценности. Как отмечают авторы краткого энциклопедического словаря, ценности в политике – это «значимые стереотипы массового политического сознания, которые позволяют оценивать политическую ситуацию и ориентироваться в ней. В данном словаре зафиксировано, что политические ценности входят как составная часть в целостность социальных ценностей и служат основой осмысления политического опыта страны» [12]. Следовательно, политические ценности являются общезначимыми и при организации противодействия террористической угрозе.

В качестве важнейших российских ценностей в области противодействия терроризму авторы электронного словаря выделили добро, веру, красоту, истину, солидарность, общинность, патриотизм, нравственность, милосердие, сострадание и т. д. [по 8]. В Посланиях Президента РФ Федеральному Собранию нескольких последних лет подчеркивается важная социально-политическая роль таких ценностей, как безопасность, свобода, благосостояние, государственность, законность, человечность, гражданственность, достоинство, патриотизм, нравственность, равенство, справедливость. По мнению автора, именно эта совокупность национальных ценностей должна стать жизненным ориентиром россиян, их современным мировоззрением [5]. При этом отметим, что автор определяет ценностный фактор в антитеррористической политике как влияние системы ценностей, предлагаемых властью обществу на характер развития терроризма. Поэтому разработка и определение ценностей, которые будут способствовать снижению террористической угрозы – одна из ключевых проблем антитеррористической политики современного Российского государства. Но, очень сложно прописать основополагающие общенациональные ценности в законах и законодательных актах. Право по своим свойствам – такой социальный феномен, который вызван потребностью внести в социальную жизнь нормативные начала, организованность и порядок, основанные на началах социальной свободы, активности, ответственности [9]. А.Н. Перенджиев описал различие права и моральных (духовных) ценностей:



- нормы права устанавливаются государством / моральные ценности формируются в сознании людей;
- нормы права регулируют те отношения, которые нуждаются в правовом регулировании / ценности регулируют поведение, которому можно дать моральную оценку;
- нормы права закреплены в специальных государственных актах / моральные ценности живут в сознании людей;
- право обеспечивается принудительной силой государства / ценность опирается на силу общественного мнения [8].

Из данных различий видно, что в отличие от норм права, ценности, в том числе антитеррористические и антиэкстремистские, могут быть навязаны или предложены обществу не в законодательных актах, а в процессе информационно-психологического воздействия на граждан со стороны власти.

В России самой социально незащищенной группой населения является молодежь. В силу этого именно представители молодежи являются наиболее активными участниками конфликтов и различного рода деструктивных организаций, в том числе экстремистского и террористического толка. Как отмечает И.В. Абакумова, склонность к экстремизму и терроризму современного молодого поколения России реальна и потому требует пристального внимания и изучения. Современная молодежь стоит перед лицом больших перемен, большой неопределенности и неизвестности, что в свою очередь повышает ее тревогу за свое будущее и рождает у нее желание снять эту тревогу, к сожалению не всегда конструктивными способами [1]. Поэтому на одном из первых мест в государственной политике по противодействию экстремизму и терроризму, на наш взгляд, должен стоять вопрос о работе именно с молодым поколением нашей страны.

П.Н. Ермаков отмечает, что наряду с политическими, социально-экономическими, правовыми, организационными, культурно-образовательными направлениями деятельности субъектов системы по противодействию идеологии терроризма и экстремизма в молодежной среде большое значение имеет информационно-пропагандистские направления – «это информационно-аналитическая деятельность (подготовка и выпуск всевозможных памяток, брошюр, книг, обращений, плакатов, социальной рекламы, публикации в прессе о деятельности правоохранительных органов и антитеррористических комиссий, создание тематических документальных фильмов и видеороликов и т.д.); пропагандистская работа; идеологическая деятельность (формирование религиозной и межнациональной терпимости, патриотизма, здорового образа жизни, приоритетов общечеловеческих ценностей и т.д.); организационная деятельность (содействие деятельности общественных и религиозных объединений конструктивной антитеррористической направленности; взаимодействие со СМИ, проведение конкурсов на лучшие материалы антитеррористической направленности, конференций, слётов, «круглых столов» и т.д.); разработка системы социальной рекламы по пропаганде антитеррористических ценностей; создание системы подготовки специалистов в области противодействия идеологии терроризма» [2, с. 72].



Среди всех информационно-пропагандистских направлений хотелось бы выделить социальную рекламу как один из мощных инструментов, с помощью которого государство создает не только образ социальной проблемы, но и образ государственного участия в данной области. Характеристика и определение социальной рекламы отражено в статье 3 Федерального Закона «О рекламе» от 13.03.2006 N 38-ФЗ «социальная реклама – информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу людей и направленная на достижение благотворительных и иных общественно полезных целей, а также обеспечение интересов государства» [11]. Социальная реклама способствует получению важных для общества практических результатов, миссия социальной рекламы – изменение отношения людей к существующим проблемам, а в долгосрочной перспективе – предложение новых социальных ценностей, востребованных обществом. Социальная реклама несет в себе информацию, представленную в сжатой, художественно выраженной форме. Она способна доводить до сознания и внимания людей наиболее важные факты и сведения о существующих в обществе проблемах. Она обращена ко всем и к каждому. Возможности такой рекламы широки, а результаты рекламной деятельности могут быть благотворными. Поэтому социальную рекламу можно использовать как инструмент для формирования антитеррористических и антиэкстремистских ценностей в молодежной среде. Ведь идеология терроризма и экстремизма предполагает воздействие на определенные социальные группы, активное формирование таких групп. С этой целью используются, в том числе, и массовые коммуникации.

А.В. Овруцкий и А.И. Тащёва классифицировали представленные в открытом доступе экстремистские медиатексты на следующие группы.

1. Артикуляция той или иной социальной проблемы как межнациональной, межрасовой, межрелигиозной и требующей радикальных, гуманистически ориентированных, разумных и всем понятных действий (например, предвыборный ролик партии «Родина» «Очистим наш город от мусора»).
2. Оправдание, легитимизация и героизация экстремистских и/или террористических практик (например, ролик на песню Т. Муцураева «Галерея памяти – шахиды в судный день»).
3. Формирование негативных установок относительно той или иной национальной, расовой, религиозной или иной социальной группы (например, ролики на тему трагических событий в Кондопоге).
4. Формирование лояльности к определенным экстремистским действиям (организация материальной и иной помощи экстремистским движениям, формирование потребности в получении дополнительной информации). К такому типу относится, например, реклама, продвигающая экстремистские сайты.
5. Означивание тех или иных социальных событий в рамках экстремистской идеологии.



6. Формирование групп и повышение их сплоченности (например, реклама по продвижению субкультуры скинхедов).
7. Реклама, напоминающая и активизирующая экстремистские действия (например, реклама, инициирующая людей принять участия в «Русском марше») [6].

Эти же авторы отмечают, что «представленная же в наши дни в Интернет-сети отечественная реклама, направленная на противодействие идеологии экстремизма и терроризма, немногочисленна и, в основном, направлена на формирование толерантности в межнациональных отношениях. В ней практически отсутствуют рекламные обращения, формирующие общую антитеррористическую и антиэкстремистскую идеологию» [6, с. 189]. А ведь именно Интернет является основным источником получения информации и развлечения современной молодежи.

Таким образом, социальную рекламу можно рассматривать как несомненно актуальный и востребованный способ противодействия террористической и экстремистской идеологии в молодежной среде. Сам жанр социальной рекламы более доступен и интересен молодому поколению. Необходимо организовать системную работу по формированию у молодого поколения антитеррористических и антиэкстремистских ценностей.

Литература

1. Абакумова И.В. Психологические технологии формирования антитеррористических ценностей в молодежной среде // Российский психологический журнал. – 2010. – Т. 7. – № 5–6. – С. 23–26.
2. Ермаков П.Н., Брижак З.И. Высшее образование и система противодействия идеологии терроризма // Российский психологический журнал. – 2010. – Т. 7. – № 5–6. – С. 68–75.
3. Ильин Е.П. Актуальные проблемы противодействия вовлечению молодежи в террористическую деятельность // Материалы научно-практической конференции «Противодействие идеологии экстремизма и терроризма в рамках реализации государственной молодежной политики». Ростов-на-Дону, 12–14 октября 2009 г. – Вып. 2. – М.: «КРЕДО», 2009. – С. 13–22.
4. Манилов В.Л. Национальная безопасность: ценности, интересы, цели // Военная мысль. – 1995. № 6. – С. 40.
5. Национальные ценности, интересы и цели России: сущность и содержание. – URL: <http://www.plan-konspekt.ru/ogp/ogp111001.htm>
6. Овруцкий А.В., Тащёва А.И. Социальная реклама как способ противодействия идеологии терроризма и экстремизма // Материалы научно-практической конференции «Противодействие идеологии экстремизма и терроризма в рамках реализации государственной молодежной политики». Ростов-на-Дону, 12–14 октября 2009 г. – Вып. 1. – М.: «КРЕДО», 2009. – С. 188–190.
7. Перенджиев А.Н. Антитеррористическая политика современного Российского государства: автореф. дисс. ... канд. полит. наук. – М., 2007. – 24 с.



8. Перенджиев А.Н. Ценностный фактор в антитеррористической политике России до 2020 года: постановка проблемы. – URL: <http://www.lawinrussia.ru/>
9. Право как ценность. – URL: http://www.e-ng.ru/pravo/pravo_kak_cennost.html
10. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года. – URL: <http://www.scrf.gov.ru/documents/99.html>
11. Федеральный закон No 38-ФЗ «О рекламе» от 13 марта 2006 года. – URL: <http://www.consultant.ru/popular/advert/>
12. Человек и общество: краткий энциклопедический словарь-справочник (политология) / отв.ред. Ю.С. Борцов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – С. 556.

**Чистякова Н.В., Сергиенко Е.А.****Генотип-средовое взаимодействие: молекулярно-генетический подход к изучению волевого контроля в период беременности***Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 11-06-00015-а*

Способность организма адаптироваться к изменениям условий среды в течение всей жизни требует пластичности связи между генотипом и фенотипом. Диада генотип-среда определяет адаптационный профиль фенотипа, функциональный потенциал его пластичности. Среда влияет на генотип и детерминирует фенотипическую изменчивость, адаптивную по своей природе, посредством регуляции экспрессии генов. В связи с этим становятся понятны необходимость и перспективы интегративного изучения генотип-средового взаимодействия с тем, чтобы получить объективные и всесторонние данные об истинной природе индивидуальных различий психологических признаков. В рамках данного подхода было проведено исследование гетерогенной этиологии различий волевого контроля среди женщин на третьем триместре беременности. Идентификация молекулярно-генетических предикторов волевого контроля, специфичных в период беременности, позволяет определить его роль в психологической готовности женщин к родовой деятельности.

Ключевые слова: *генотип, фенотип, генотип-средовое взаимодействие, волевой контроль.*

Существует тесная взаимосвязь между генотипом и средой в процессе регуляции фенотипа, где генотип и среда представляют собой созависимые факторы. При этом они выступают в качестве детерминант развития индивидуальных различий психологических признаков.

В психогенетике (генетике поведения) широко используется аддитивная модель развития, в которой фенотип представляет собой кумулятивный продукт генотип-средового взаимодействия. С учетом достижений и открытий современной науки для целостного и комплексного понимания взаимосвязи генотипа и среды, обуславливающей индивидуальные различия психологических признаков, остро назрела необходимость междисциплинарного исследования процесса регуляции фенотипа на стыке молекулярной генетики, психофизиологии и психологии развития.

В последнее время все чаще указывается на необходимость интеграции естественнонаучного и гуманитарного подходов в контекст целостной системы



знаний о человеке [1, 6]. Это связано с тем, что уровень развития современной науки позволяет ставить вопрос о конкретных генетических механизмах психического при изучении проблемы соотношения генотипа и среды в процессе развития и привлекать генетические данные и методы для решения психологических задач.

Полноценная картина функциональных связей, лежащих в основе генотип-средового взаимодействия при определении фенотипа, не может быть раскрыта лишь при использовании аддитивных моделей в анализе индивидуальных различий психологических признаков как сложных фенотипических комплексов вне рассмотрения действия их механизмов на всех уровнях организации высших психических функций.

Можно выделить два основных подхода в генетике поведения, применяемые в описании взаимосвязи генотипа и фенотипа. Первый из них включает в себя поиск ассоциаций, корреляционных связей между генетической последовательностью и конкретным фенотипом. Безусловно, это рациональный подход при изучении потенциальной роли определенного варианта генотипа [15]. Однако поиск ассоциаций между генотипом и фенотипом никак не раскрывает причинно-следственные механизмы, лежащие между ними. Кроме того, определенный генотип может быть связан с конкретным фенотипом, при этом его не обуславливать. Это соответствует общепризнанному в науке представлению о том, что не существует в природе специальных генов, регулирующих тот или иной вид поведения, а гены контролируют регуляторы поведения (медиаторные системы организма) [4].

Генотип влияет на развитие и деятельность соответствующих медиаторных систем организма, которые регулируют про- или асоциальное поведение через определенный метаболический путь. При этом возможно и не прямое влияние генотипа на регуляторы поведения. В связи с этим, необходимо определить функциональное значение конкретного генотипа с учетом индивидуальных условий среды, при которых соотношение данного генотипа и фенотипа становится очевидным [15]. Следовательно, основная проблема при использовании данного подхода к анализу взаимосвязи генотипа и фенотипа заключается в интерпретации полученных данных и постоянной путанице корреляционной связи с причинно-следственным механизмом.

Второй подход, также связанный с применением статистических методов, вызвал еще более острые споры. Генетики поведения (психогенетики) не рассматривают соотношение генотипа и фенотипа на уровне конкретных вариантов генотипа (так называемых генетических полиморфизмов*), а ограничиваются разграничением

* Полиморфизм в биологии (от др.-греч. πολυμορφος – многообразный) – способность некоторых организмов существовать в состояниях с различной внутренней структурой или в разных внешних формах. Внешний (а также внутренний, например, биохимический) полиморфизм может быть обусловлен внутривидовыми генетическими различиями. С другой стороны, возможен полиморфизм, при котором организмы с практически идентичным геномом в зависимости от внешних условий приобретают различные фенотипические формы.



связи переменной величины фенотипа, характеризующейся набором определенных признаков, с генетическими или средовыми влияниями [14]. Такие исследования изучают эффекты генотипа на становление конкретного фенотипа, не рассматривая сам генотип, не говоря уже об изменениях на его уровне. В центре их внимания находится проблема наследуемости тех или иных признаков, при этом влияние генотипа подразумевается на основе полученных данных.

Традиционным методом изучения в психогенетике (генетике поведения) является близнецовый метод. Близнецовые исследования опираются на поиск и определение уровня сходства конкретных признаков на примере моно- и дизиготных близнецов с целью последующей оценки их наследуемости (h^2). Данные, свидетельствующие о высокой наследуемости конкретного признака фенотипа, ставят вопрос о вариативности генотипа на уровне последовательности ДНК, который может выступать в качестве механизма передачи индивидуальных различий фенотипа от родителей к потомству.

Однако оценка наследуемости не может служить прямым эквивалентом влияния генотипа. Иначе нивелируется функциональное значение генотип-средового взаимодействия и, кроме того, механизмы наследования действуют не только на генетическом, но и на нейрофизиологическом (биохимическом) уровнях. В роли последних могут выступать так называемые эпигенетические метки* [11], белковая наследственность (прионные белки)** и т.д. [18], которые могут и влияют на фенотип. Таким образом, некорректно приравнивать наследуемость исключительно к влияниям генотипа.

Близнецовые исследования не выявляют причинно-следственные механизмы генотип-средового взаимодействия при определении направления развития и степени выраженности признаков фенотипа, а фокусируются на оценке относительного вклада влияния генотипа и условий среды в вариативность этих признаков [14]. При этом до недавнего времени генотип и среда в таких работах рассматривались как независимые переменные.

Проблему индивидуального развития необходимо рассматривать в контексте постоянного взаимодействия генотипа и среды [12]. Раскрытие принципов работы генотипа и анализ генетической последовательности могут содействовать объективному пониманию природы индивидуальных различий психологических признаков. Между генотипом и фенотипом лежит множество процессов, действующих на

* Эпигенетической метки – всевозможные эпигенетические модификации ДНК. Потомство получает один набор хромосом с отцовской маркировкой некоторых генов, а другой – с материнской. При образовании у потомка половых клеток прежний “отпечаток” стирается, и эти гены маркируются в соответствии с полом данной особи. Эпигенетические модификации ДНК, определяющие геномный импринтинг, локализуются в определенных участках хромосом, называемых районами контроля импринтинга. Суть геномного импринтинга, состоит в том, что гены, передаваемые потомству от обоих родителей, несут специфический “отпечаток” пола родителя, т.е. отцовские и материнские гены маркированы по-разному.

** Прионные белки способны передавать информацию о своей пространственной форме от одного белка к другому без участия ДНК.



клеточном уровне. Влияние генотипа на фенотип можно оценить только с учетом условий индивидуальной среды (внутренней и внешней). Генотип и среда выступают источниками фенотипической изменчивости [2].

Соотношение между генотипом и фенотипом носит далеко не прямолинейный характер. Эффекты генотипа (последствия изменений генетической последовательности) на фенотип зависят от среды. Генотип соотносится с фенотипом лишь в той степени, с которой ген действует и функционирует на клеточном уровне. Степень, с которой генотип влияет на фенотип, зависит от условий среды. При этом унаследованный вариант генома определяет функциональный потенциал генов только в той мере, в какой влияние среды на фенотип опосредовано изменением генетической последовательности. Таким образом, можно говорить о так называемом средовом моделировании связи между генотипом и фенотипом.

Влияние среды на развитие индивида должно рассматриваться относительно его генотипа. Вполне справедливо говорить о двустороннем характере взаимосвязи генотипа и среды, в основе которого лежат механизмы, контролируемые экспрессию генов на клеточном уровне*. Они обеспечивают своеобразный связующий мост между двумя уровнями анализа генотип-средового взаимодействия – биологическим и психологическим.

Диада генотип-среда определяет адаптивный характер профиля фенотипа, потенциал его пластичности [8, 13]. Основным критерием оценки адаптивного значения какого-либо признака фенотипа является его функциональная роль в конкретных условиях среды с целью достижения адаптации. Функциональный потенциал любого профиля фенотипа зависит от условий индивидуальной среды. Следовательно, можно констатировать, что не существует универсального, единого, «идеального» фенотипа. Не существует и идеальных условий среды. С этой точки зрения, развитие представляет собой активный процесс адаптации к окружающей среде, который осуществляется под влиянием постоянного генотип-средового взаимодействия.

В качестве иллюстрации генотип-средового взаимодействия в процессе регуляции фенотипа мы предлагаем изучить молекулярно-генетические предикторы волевого контроля в период беременности.

Волевой контроль в период беременности, опосредованный генотип-средовым взаимодействием, обеспечивает регуляцию адекватного развития готовности к родам как поведенческого фенотипа, стержневой образующей которого является психологический компонент гестационной доминанты.

В настоящей работе волевой контроль рассматривается в рамках концепции контроля поведения Е.А. Сергиенко. Произвольность в организации собственного поведения, свобода выбора и действия (свобода воли) составляют неотъемлемую часть контроля собственного поведения. Система волевой регуляции поведения

* Экспрессия генов – это процесс, в ходе которого наследственная информация от гена (последовательности нуклеотидов ДНК) преобразуется в функциональный продукт – РНК или белок.



в форме контроля за действием опирается на индивидуальные ресурсы субъекта, актуализируемые в такой трудной жизненной ситуации, как период беременности [5].

Беременность как естественный физиологический процесс представляет собой непосредственный практический интерес для изучения связи генетических и психологических механизмов регуляции поведения, где генотип-средовое взаимодействие представляет собой своеобразный буфер регуляторных и компенсаторно-приспособительных механизмов адаптации субъекта к течению беременности и процессу родов.

Поскольку волевой контроль в период беременности, как мы предполагаем, носит гетерогенный характер и вызывается посредством сложного взаимодействия генетических и средовых факторов, выделение его психофизиологических признаков (биомаркеров) имеет важное значение для определения генетической предрасположенности к риску развития низкого уровня волевого контроля.

Трансформация гормонального, иммунного и гомеостатического статуса организма женщины в период беременности является важным эндогенным стрессовым фактором. В основе этих процессов лежат изменения гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы (здесь и далее ГГНС) как центра нейрогуморальной регуляции, основополагающего звена адаптационной системы организма, ответственного за процессы саморегуляции индивида [7]. Стрессорные гормоны ГГНС играют важную биологическую роль в обеспечении нормального течения беременности и родов [9, 10]. Существует взаимосвязь между нейроэндокринными функциями организма и операционально-техническими характеристиками волевой регуляции поведения субъекта в условиях переживания стресса [16].

Следовательно, вполне правомерно рассматривать ГГНС как психофизиологическую основу волевой регуляции поведения в период беременности. Психофизиологический уровень выполняет при этом роль звена, опосредствующего двусторонние связи между генотипом и индивидуально-психологическими особенностями беременных женщин.

Согласно тому, что генетический полиморфизм связан с рядом признаков, проявляющихся на различных уровнях психики, в том числе, и с процессами регуляции поведения, в качестве молекулярно-генетических механизмов волевого контроля в период беременности могут выступать полиморфные варианты генов, кодирующих экспрессию рецепторов гормонов ГГНС.

Кортикоидные рецепторы занимают важнейшее место в регуляции активности ГГНС. Глюкокортикоидный рецептор (ГР), кодируемый геном NR3C1, опосредует биологические эффекты глюкокортикоидных гормонов – кортизола и гидрокортизола, в то время как минералокортикоидный рецептор (МР; продукт гена NR3C2) – эффекты минералокортикоидов – альдостерона и дезоксикортикостерона [17]. Маркер rs6195, приводящий к замене аспарагина на серин (Asn363Ser) в молекуле минералокортикоидного рецептора, также обладает функциональной активностью [19].



Таким образом, на основании указанных данных о функциональной значимости перечисленных полиморфных маркеров и их влиянии на активность ГГНС, эти маркеры были отобраны для использования в генетическом анализе ДНК респондентов.

Целью настоящего исследования является выявление молекулярно-генетических предикторов волевого контроля среди женщин, находящихся на последнем триместре беременности, с использованием анализа генетической ассоциации.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе Центра охраны здоровья матери и ребенка РАМН г. Москвы среди женщин на последнем триместре беременности, проходивших медико-генетическое консультирование в 2011–2012 гг. Отбор респондентов осуществлялся с использованием анализа клинко-anamnestических данных и методов опроса.

Было обследовано 59 беременных женщин, из них 37 чел. с физиологически нормально протекающей беременностью составили контрольную группу, 22 чел. с отягощенным анамнезом – экспериментальную группу (так называемую «группу риска»). Средний возраст респондентов в группе риска – 26 + 4 годов, в контрольной группе – 24 + 3 года. Сроки беременности составляли от 25 до 34 (29 ± 3) недель.

С целью оценки индивидуального психосоматического статуса обследуемых женщин с точки зрения прогнозирования осложнений в процессе родов был осуществлен анализ клинко-anamnestических данных с определением типа психологического компонента гестационной доминанты (здесь и далее ПКГД), используя опросник «Оценка пренатальных факторов риска» О.Г. Фроловой и Е.И. Николаевой и тест «Отношение к беременности» И.В. Добрякова.

Для определения показателей волевого контроля использовалась русская версия опросника Ю. Куля «Шкала контроля за действием» (НАКЕМР-90) в адаптации С.А. Шапкина.

Для проведения генетического анализа среди респондентов производился забор венозной крови для последующего выделения геномной ДНК. Генотипирование индивидуальных образцов ДНК по локусам генов-кандидатов предрасположенности к риску развития низкого уровня волевого контроля проводилось сотрудниками лаборатории молекулярной диагностики ФГУП ГосНИИ генетики и селекции промышленных микроорганизмов с использованием подхода Taqman SNP genotyping.

Для статистической обработки данных, полученных в результате исследования, использовались критерий Фишера и метод хи-квадрат с поправками Йетса, позволяющие оценивать достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых регистрировался ожидаемый эффект. Анализ частот распределения генотипов и аллелей в сравниваемых группах осуществлялся с применением критерия Odds Ratio (OR) на основе таблиц сопряжения 2 x 2.



Поскольку распределение полученных значений отличалось от нормального, то для выявления корреляционной связи применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена, который является непараметрическим аналогом классического коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты исследования

В контрольную группу были включены практически здоровые беременные женщины, находящиеся в состоянии психологического комфорта, имеющие доминирующий или преимущественно оптимальный тип ПКГД (соответственно 9 баллов и 7–8 баллов в столбце «О»). Среди обследованных женщин у 37 чел. отмечался оптимальный тип ПКГД (ОТ ПКГД у 63,46 % в целом по выборке) при физиологически нормальном течении беременности.

Группу риска составили беременные женщины с отягощенным анамнезом, имеющие деструктивные типы ПКГД, а именно, 22 чел. (36,54 % в целом по выборке): смешанный тип ПКГД (средние баллы по шкалам, 6 чел.), гипогестогнозический (7–9 баллов в столбце «Г», 0 чел.), эйфорический (7–9 баллов в столбце «Э», 2 чел.), тревожный (7–9 баллов в столбце «Т», 13 чел.) и депрессивный типы ПКГД (7–9 баллов в столбце «Д», 1 чел.).

Среди испытуемых, имеющих ОТ ПКГД, преобладали женщины, состоящие в официально зарегистрированном браке 22 чел. (37 % от общего кол-ва), в гражданском браке – 15 чел. (25 % от общего кол-ва). Среди беременных женщин с деструктивными типами ПКГД в официально зарегистрированном браке состояли 11 чел. (19 % от общего кол-ва), в гражданском браке – 8 чел. (14 % от общего кол-ва), в разводе – 3 чел. (5 % от общего кол-ва).

Распределение беременных женщин в сравниваемых группах достоверно различается по уровню образования (Chi-square Pearson = 6, df = 2, p = 0,05), а также по фактору планирования беременности (Chi-square Pearson = 4,51, df = 1, p = 0,03). При этом удельный вес обследуемых с ОТ ПКГД с запланированной беременностью равен 60 %, а среди обследуемых с другими типами ПКГД – 45 %, соответственно, с незапланированной беременностью – 40 % и 55 %. Планирование беременности при нормальном развитии гестационной доминанты способствует не только постановке целей, адекватных своим возможностям, но и их достижению, а в нашем случае, это может означать психологическую готовность к родам.

В контрольной группе респондентов с ОТ ПКГД процент первородящих составил 54 %, в экспериментальной группе респондентов с другими типами ПКГД – 68 %, повторнородящих соответственно было 46 % и 32 % (Chi-square Pearson = 4,12, df = 1, p = 0,04).

Для оценки различий по частоте встречаемости осложнений в течение беременности в группах женщин с отягощенным анамнезом и практически здоровых использовался ϕ -критерий углового преобразования Фишера. Полученные результаты представлены в таблице 1.



Таблица 1

Частота встречаемости осложнений в течении беременности среди респондентов в сравниваемых группах

Параметры	Группа риска (ГР)		Контрольная группа (КГ)		Критерий Фишера $\Phi^*_{эмп.}$ $p < 0,01$
	частота встречаемости в ед.	%	частота встречаемости в ед.	%	
Токсикоз первой половины беременности	3	14	5	14	0
Гестоз	9	41	0	0	–
Угроза прерывания (повышенный тонус матки)	6	27	6	16	1,909
Аборт	7	32	5	14	3,083*
Самопроизвольный выкидыш	2	9	4	11	0,474
Анемия	3	14	3	8	1,365
Маловодие	2	9	0	0	–
Многоводие	3	14	1	3	2,963*

* Жирным шрифтом выделены значимые по Φ -критерию различия в сравниваемых группах.

Существенным фактором пренатального риска выступает наличие в анамнезе гестоза (позднего токсикоза), зафиксированного в группе риска у 9 чел. (41 %) с деструктивными типами ПКГД тогда, как среди беременных женщин с ОТ ПКГД не было отмечено.

Маловодие встречается несколько реже в группе риска, в сравнении с таким фактором, как многоводие, однако также служит сигналом наличия в женском организме отклонений, опасных для здоровья будущего ребенка. Кроме того, еще одним важным фактором является наличие в анамнезе обследуемых женщин аборта.

Среди респондентов группы риска с деструктивными типами ПКГД в анамнезе отмечаются различные формы соматической патологии, характер течения которых осложняется физиологическими изменениями в женском организме на третьем триместре беременности.

Статистические показатели волевого контроля по субшкалам имеют широкую область разброса, что означает, что в сравниваемых группах представлены



разные уровни системы волевой регуляции поведения. Анализ результатов показывает (табл. 2), что у 55 % беременных женщин группы риска при неудаче контроль за действием (КН) ориентирован на состояние (ОС-диспозиция), т. е. они в основном сосредоточены на собственных эмоциональных реакциях и состояниях, склонны к излишнему переживанию по поводу собственных неудач, не способны сконцентрироваться на выполнении каких-либо действий. При столкновении с неудачей весь их волевой контроль направлен на регуляцию своего эмоционального состояния, а не на поиск эффективных путей преодоления этой неудачи.

И лишь у 13 % респондентов группы риска контроль за действием при неудаче осуществляется по типу ориентации на действие (ОД-диспозиция). Они не склонны тщательно анализировать свои неудачи, имеют тенденцию их забывать и, как следствие, могут их повторять. В ситуации неудачи они предпочитают действовать и не теряются.

Таблица 2

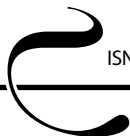
Результаты диагностики доминирующего типа волевой регуляции по субшкалам контроля за действием (КД) в сравниваемых группах

Параметры	Низкий уровень КД ОС-диспозиция (кол-во чел., %)		Критерий Фишера $F^*_{эмп.}$ $p < 0,01$	Средний уровень КД (кол-во чел., %)		Критерий Фишера $F^*_{эмп.}$ $p < 0,01$	Высокий ур. КД ОД-диспозиция (кол-во чел., %)		Критерий Фишера $F^*_{эмп.}$ $p < 0,01$
	ГР	КГ		ГР	КГ		ГР	КГ	
КН	12 (55)	13 (35)	2,864*	7 (32)	21 (57)	3,592*	3 (13)	3 (8)	1,16
КП	7 (32)	8 (22)	1,605	11 (50)	23 (62)	1,711	4 (18)	6 (16)	0,375
КР	3 (13)	16 (43)	4,89*	14 (64)	15 (41)	3,288*	5 (23)	6 (16)	1,252

* Жирным шрифтом выделены значимые по F -критерию различия в сравниваемых группах.

Низкие значения по субшкале контроля за действием при реализации (КР) среди беременных женщин группы риска можно расценивать как более выраженную дисфункцию волевой регуляции по сравнению с низкими значениями других шкал. В то же время 23 % беременных женщин с отягощенным анамнезом имеют высокий уровень КР, т. е. при осуществлении действия они сосредоточены на самом процессе деятельности, не склонны во время его выполнения отвлекаться на посторонние раздражители и прерывать выполняемое действие.

В целом, деструктивные типы ПКГД чаще отмечаются среди беременных женщин с тяжелой соматической патологией и ассоциируется с ОС-диспозицией волевого контроля поведения. Для беременных женщин группы риска с отягощенным анамнезом характерна склонность к самопогружению, уходу в себя, боязнь неудач, выраженная тенденция к самоконтролю.



В рамках настоящего исследования был проведен анализ следующих предполагаемых молекулярно-генетических предикторов волевой регуляции поведения среди 59 респондентов:

- минералокортикоидный рецептор NR3C2 (с.-2 G > C; rs2070951), где гуанин (G) и цитозин (C) – азотистые основания, сцепленные с ДНК и РНК;
- глюкокортикоидный рецептор NR3C1 (Asn 136Ser; rs6195), где аспарагин (Asn) и серин (Ser) – аминокислоты, участвующие в синтезе белка и характеризующие гибкие генетические связи (табл. 3).

Таблица 3

Частоты аллелей маркеров rs2070951 гена NR3C2 и rs6195 гена NR3C1 в сравниваемых группах

Ген (маркер)	Генотип/ Аллель	Частота встречаемости в ед. (%)		OR (95% CI)*	P (двусторон. критерий Фишера)
		ГР (N=22)	КГ (N=37)		
Минералокортикоидный рецептор NR3C2 (с.-2 G>C; rs2070951)	GG	8 (36)	19 (52)	0,52 (0,29–0,91)	0,032
	GC	5 (23)	9 (24)	0,95 (0,49–1,82)	1
	CC	9 (41)	9 (24)	2,2 (1,2–4,04)	0,02
	Аллель G	10 (45)	23 (62)	0,5 (0,29–0,88)	0,023
	Аллель C	12 (55)	14 (38)	2 (1,13–3,51)	0,023
Глюкокортикоидный рецептор NR3C1 (Asn 136 Ser; rs6195)	Asn/Asp	17 (77)	30 (81)	0,79 (0,4–1,55)	0,6
	Asn/Ser	5 (23)	7 (19)	1,27 (0,64–2,52)	0,6
	Ser/Ser	0	0	----	----
	Аллель Asn	19 (86)	33 (89)	0,76 (0,33–1,76)	0,67
	Аллель Ser	3 (14)	4 (11)	1,32 (0,57–3,06)	0,67

*OR – odds ratio; 95 %CI–95 % доверительный интервал.

Достоверно значимые различия отмечаются среди беременных женщин группы риска, гомозиготных по генотипу CC, что может быть связано с повышенной стресс-индуцированной активацией ГНС на третьем триместре беременности на фоне тяжелой соматической патологии и провоцировать нарушения в развитии ПКГД. Оценка функциональности полиморфного маркера Asp363Ser, rs6195 не выявила статически значимых различий между сравниваемыми группами.

Между субшкалами волевого контроля и генетическими данными выявлено наличие достоверно значимой обратной корреляционной связи между КР и частотой



встречаемости гена минералокортикоидного рецептора NR3C2 в контрольной группе ($r = -0,58$; $p < 0,01$). Чем ниже выражен контроль за действием при реализации среди беременных женщин с ОТ ПКГД, тем выше вероятность гомозиготного носительства генотипа CC.

Также были выявлены значимые обратные корреляционные связи среди респондентов группы риска между такими субшкалами волевого контроля, как КН и КР, и генетическими вариантами минералокортикоидного рецептора NR3C2 (соответственно, $r = -0,571$; $r = -0,66$; $p < 0,01$). Это означает, что ОС-диспозиции волевого контроля среди беременных женщин сотягощенным анамнезом при деструктивном типе ПКГД соответствует тенденция к гомозиготному носительству генотипа CC тогда, как ОД-диспозиции волевого контроля – тенденция к гомозиготному носительству генотипа GG.

Выводы

Деструктивные типы ПКГД чаще отмечаются среди беременных женщин с тяжелой соматической патологией и ассоциируются с ОС-диспозицией волевого контроля поведения, опосредованной функциональными связями ГНС. Группа кортикоидных рецепторов занимает важнейшее место в регуляции ГНС, функциональные эффекты генов которых носят сложный характер и отражают многоуровневый характер саморегуляции индивида. Для беременных женщин группы риска сотягощенным анамнезом характерна склонность к самопогружению, уход в себя, боязнь неудач, склонность к чрезмерному самоконтролю при тенденции к гомозиготному носительству генотипа CC минералокортикоидного рецептора NR3C2 (с.-2 G > C; rs2070951).

Полученные в ходе настоящего исследования результаты имеют важную прогностическую роль в решении вопросов подготовки женщин к родам и позволяют своевременно определять группу риска с деструктивными типами ПКГД при выявлении гомозиготного носительства генотипа CC минералокортикоидного рецептора NR3C2 (с.-2 G > C; rs2070951), предрасполагающего к развитию низкого уровня волевого контроля. Дисфункция волевой регуляции поведения в период беременности способствует дезадаптации к процессу родов [3].

Использование генетической информации в совокупности с психологическими данными проливает свет на связь генетических и психологических механизмов регуляции поведения, способствует точности диагностики, прогнозирования и мониторинга проблем адаптации женщин к течению беременности с целью оказания им необходимой и своевременной индивидуальной психологической помощи в дородовой период.

Литература

1. Батуев А.С., Соколова Л.В. О соотношении биологического и социального в природе человека // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 81–92.
2. Марютина Т.М. Индивидуализация развития: психогенетический подход // Мир психологии. – 1998. – № 1. – С. 11–20.



3. Ковалева Ю.В., Сергиенко Е.А. Контроль поведения при различном течении беременности // Психологический журнал. – 2007. – Т. 22. – № 1. – С. 70–82.
4. Попова Н.К. От гена к агрессивному поведению: роль серотонина мозга // Российский физиологический журнал. – 2007. – № 6. – С. 569–575.
5. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010 – С. 45.
6. Хомская Е.Д. Нейропсихология. – СПб., 2005.
7. Чистякова Н.В., Савостьянов К.В. Гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковая ось и генетические варианты, влияющие на ее активность // Генетика. – 2011. – Т. 47. – № 8. – С. 1–13.
8. Agrawal A.A. Phenotypic plasticity in the interactions and evolution of species. *Science*. 2001, 294, p. 321–326.
9. Berkowitz G.S., Lapinski R.H., Lockwood C.J., Florio P., Blackmore-Prince C., Petraglia F. Corticotropin-releasing factor and its binding protein: maternal serum levels in term and preterm deliveries. *Am J Obstet. Gynecol.* 1996, 174, p. 1477–1483.
10. Challis J.R. CRH, a placental clock and preterm labour. *Nature Medicine*. 1995, 1, p. 401–416.
11. Chong S., Whitelaw E. Epigenetic germline inheritance. *Current Opinion in Genetics and Development*. 2004, 14, p. 692–696.
12. Gottlieb G. Synthesizing nature–nurture. Mahwah N.J., 1997.
13. Mousseau T.A., Fox C.W. The adaptive significance of maternal effects. *Trends in Ecology and Evolution*, 1998, 13, p. 403–407.
14. Plomin R., DeFries J.C., McClearn G.E. Behavioral genetics. A primer. New York, 1990.
15. Plomin R., Rutter M. Child development, molecular genetics, and what to do with genes once they are found. *Child Development*. 1998, 69, p. 1223–1242.
16. Quirin M., Koole S.L., Baumann N., Kazén M., Kuhl J. You can't always remember what you want: the role of cortisol in self-ascription of assigned goals. *Journal of Research in Personality*. 2009, 43, p. 1026–1032.
17. Reul J.M., de Kloet E.R. Two receptor systems for corticosterone in the rat brain: microdistribution and differential occupation. *Endocrinology*. 1985, 117, p. 2505–2511.
18. Shorter J., Lindquist S. Prions as adaptive conduits of memory and inheritance. *Nature Reviews Genetics*. 2005, 6, p. 435–450.
19. Van Winsen L.L., Hooper-van V.T., van Rossum E.F. et al. The impact of glucocorticoid receptor gene polymorphisms on glucocorticoid sensitivity is outweighed in patients with multiple sclerosis. *J. Neuroimmunol.* 2005, 167, p. 150–156.



Бреус Е.Д.

Уровень выраженности оптимизма у взрослых и особенности их поведения в конфликтной ситуации

Статья посвящена изучению особенностей поведения личности в конфликте в связи с субъективным восприятием «конфликтности» ситуации. В работе выявлены различия в выборе типа и направления реакции в конфликте, а также взаимосвязь показателей восприятия степени конфликтности оцениваемых ситуаций у лиц с различным уровнем выраженности оптимизма.

Ключевые слова: конфликт, конфликтная ситуация, направленность и тип реакции в конфликте, уровень выраженности оптимизма.

Движение общества в сторону демократизации в различных сферах его существования приводит к увеличению конфликтного взаимодействия и напряженности в этих сферах социального взаимодействия. Отсюда понятен возрастающий интерес к разностороннему изучению особенностей конфликтного взаимодействия в различных областях научного знания. Социально-психологическая тематика занимает лидирующее место в отношении изучения межличностных конфликтов.

Как известно в социальной психологии, возникновению конфликта неизбежно предшествует субъективное отражение характеристик социального взаимодействия. Именно восприятие ситуации как конфликтной, а также определение для себя степени ее конфликтности и определяет выбор субъектом соответствующей стратегии конфликтного взаимодействия и его последующего развития [3, 5, 8, 10].

С точки зрения А.В. Гришиной, каждый из участников конфликта составляет свое представление о ситуации, сложившейся в зоне разногласий. Эти представления часто не совпадают. Стороны конфликта видят ситуацию по-разному – это создает почву для столкновения. Конфликт возникает именно тогда, когда, по крайней мере, одна из сторон воспримет ситуацию как проявление недружелюбия, агрессии или неправильного, неправомерного образа мыслей другой стороны взаимодействия [5]. Особую значимость проблема субъективного восприятия конфликтной ситуации приобретает в случае маскировки противодействующими сторонами своих действительных целей.

По мнению ряда авторов, восприятие конфликтной ситуации может быть трех видов: представления о самих себе; восприятие других участников конфликта; образы внешней среды, в которой разворачивается конфликт [1, 2, 3, 5, 6, 10]. Именно эти образы, «...идеальные картины конфликтной ситуации, а не сама объективная



реальность, являются непосредственной основой поведения конфликтантов» [10, с. 79]. Образы конфликтной ситуации, имеющиеся у ее участников, определяют набор возможных действий, предпринимаемых сторонами.

Субъективное восприятие ситуации как конфликтной связано с половозрастными характеристиками. Кроме того, на степень восприятия ситуации как конфликтной могут оказывать влияние различные психологические факторы. Так, О.В. Наконечная, Г.А. Шевчук, А.С. Шевчук [9] выделяют три вида психологических детерминант конфликтности:

- детерминанты, связанные с психофизиологическими особенностями развития (перенесенные травмы мозга или инфекции, наследственные болезни, отставание умственного развития, особенности нервной системы, в частности, процессов возбуждения и торможения);
- собственно психологические детерминанты – особенности личности (половозрастные особенности, ситуация внутрисемейного развития, уровень самооценки, акцентуации характера);
- социальные детерминанты – факторы микро- и макросреды. Как видим, выделены группы факторов, связанные с социальными и собственно психологическими особенностями.

В нашей работе в качестве социально-психологической детерминанты восприятия ситуации как конфликтной и степени ее конфликтности мы будем рассматривать уровень выраженности оптимизма.

Проблема оптимизма и пессимизма как мировосприятия волновала многих философов. Оптимизм определяется разными авторами как мироощущение, ценностная сторона мировосприятия, убеждение, способность, вера, система взглядов и отношений. Оптимизм позволяет предсказывать психологическое и физическое здоровье, связан с показателями счастья, с сохранением благополучия в условиях стресса. Основная часть эмпирических разработок, описанных в литературе, принадлежит зарубежным учёным, таким как: М. Селигман [7], М. Шиер и С. Карвер [13].

В отечественной науке большое внимание уделял оптимизму известный биолог И.И. Мечников в своих работах «Этюды о природе человека» и «Этюды оптимизма». Для современной отечественной психологии эта область исследований является относительно новой и мало изученной. Немногочисленные исследования только лишь частично затрагивают проблему оптимизма. Так, данные о различных аспектах изучения оптимизма можно встретить в работах Н.Е. Водопьяновой [11], А.А. Горбаткова [4], Н.В. Самоукиной [12]. Полученные данные говорят о том, что оптимисты благоприятнее приспосабливаются к важным жизненным переменам, испытывают меньше стрессов, им не свойственен такой способ борьбы с тягостными обстоятельствами, как избегание, они гораздо реже бывают повторно госпитализированными. Оптимистичные люди жизнерадостны, из прошлого вспоминают только наилучшее, хорошо относятся к другим людям. Они более инициативны, энергичны, реже впадают в депрессию, меньше



подвержены психическому выгоранию; характеризуются высокой адаптивностью к новым ситуациям, высокой коммуникабельностью.

А.А. Горбатков [4] считает, что роль пессимизма возрастает в трудных ситуациях, связанных с угрозой потери важных составляющих жизни человека. Роль оптимизма же является более значимой тогда, когда такая угроза минует и есть возможность подумать об успехах и комфорте. По данным Н.Е. Водопьяновой [11], в трудных жизненных ситуациях оптимисты чаще используют конструктивные преобразующие модели поведения. Пессимисты хуже адаптируются к новым социально-экономическим условиям, они более агрессивны и склонны обвинять в своих неудачах судьбу или других людей, например, своих подчиненных. В стрессовых ситуациях пессимисты часто используют деструктивные модели преодолевающего поведения и управления, характеризуются более низкой стрессоустойчивостью по сравнению с оптимистами.

Таким образом, из выше изложенного можно сделать вывод о том, что во многих случаях уровень выраженности оптимизма может являться фактором, влияющим на восприятие степени конфликтности ситуации, а также фактором, определяющим выбор модели поведения в конфликтной ситуации. Исходя из этого, мы предполагаем, что тип и направление реакции в конфликтной ситуации у лиц с различным уровнем выраженности оптимизма могут различаться. Кроме этого, мы считаем, что восприятие «конфликтности» фрустрирующей ситуации также может быть связано с уровнем выраженности оптимизма.

Вопросами влияния личностных особенностей, социально-психологических характеристик на поведение в конфликте в разные периоды времени, как уже отмечалось, занималось достаточное количество исследователей. Однако взаимосвязь степени выраженности оптимизма и особенностей реагирования в конфликтной ситуации остается не достаточно изученной, что и определяет актуальность нашего исследования.

Эмпирическое исследование проводилось совместно со студенткой 6 курса ОЗО факультета психологии ЮФУ Е.С. Семькиной в рамках дипломной работы. В исследовании приняли участие лица в возрасте от 25 до 40 лет в количестве 80 человек. Для достижения поставленной цели был использован следующий методический инструментарий: тест жизненных ориентаций (ЛОТ) М. Шиера и С. Карвера и методика рисуночной фрустрации Розенцвейга с модифицированным стимульным материалом. Испытуемым предлагалось оценить каждую изображенную ситуацию по степени конфликтности с помощью 10-балльной шкалы: 1 балл – ситуация не вызывает затруднений; 10 баллов – однозначно конфликтная ситуация, субъективно очень трудная, конфликт неизбежен.

На основании анализа полученных данных все респонденты в зависимости от уровня выраженности оптимизма были распределены по трем группам: оптимисты (31 человек), реалисты (35 человек) и пессимисты (14 человек). Выявленные виды направленности и типы реакций в конфликтных ситуациях представлены в таблицах 1 и 2.



Таблица 1

**Средние значения показателей направленности реакции
во фрустрирующих ситуациях в группах
с различной выраженностью оптимизма**

Уровень выраженности оптимизма	Направление реакции по Розенцвейгу		
	Внешне- обвинительные реакции	Самообвинительные реакции	Безобвинительные реакции
Оптимисты	7.7	7.2	9.1
Реалисты	10.3	6.8	6.9
Пессимисты	11.9	7.2	4.9

Как видим, наблюдается определенная закономерность в использовании различных направлений реакции в конфликтных ситуациях у лиц с различной выраженностью оптимизма. Так, показатели использования внешне-обвинительных реакций возрастают от наименьших значений у оптимистов (7.7) до наибольших значений у пессимистов (11.9). И, наоборот, показатели использования безобвинительных реакций уменьшаются от наибольших значений у оптимистов (9.1) до наименьших значений у пессимистов (4.9). Выявленные различия статистически значимы по U-критерию Манна-Уитни относительно внешне-обвинительной ($Z = -3,9$ при Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,000) и безобвинительной ($Z = -3,1$ при Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,023) направленности реакции между группами оптимистов и пессимистов, и относительно внешне-обвинительной ($Z = -2,3$ при Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,023) и безобвинительной ($Z = -4,7$ при Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,000) направленности реакции между группами оптимистов и реалистов.

Результаты сравнения свидетельствуют о том, что лица с максимальным уровнем выраженности оптимизма склонны рассматривать конфликтную ситуацию как малозначущую, как отсутствие чьей-либо вины или как нечто такое, что может быть исправлено само собой. Возрастание показателей внешне-обвинительной направленности реакции у пессимистов проявляются в форме подчеркивания степени фрустрирующей ситуации, и осуждения внешней причины фрустрации.

Таблица 2

**Средние значения показателей типа реакции во фрустрирующих
ситуациях в группах с различной выраженностью оптимизма**

Уровень выраженности оптимизма	Тип реакции по Розенцвейгу		
	Препятственно- доминантный	Самозащитный	Разрешающий
Оптимисты	9.2	7.4	7.3
Реалисты	8.9	10.2	4.9
Пессимисты	7.9	11.2	4.9



Из табличных данных видно, что различия в показателях по препятственно-доминантному типу реакций у оптимистов, реалистов и пессимистов незначительны (9,2; 8,9; 7,9). Наибольшую степень выраженности имеет самозащитный тип реакции, причем, в группах пессимистов (11,2) и реалистов (10,2). Разрешающий тип реагирования максимально выражен у оптимистов (7,3), в сравнении с реалистами (4,9) и пессимистами (4,9). Значимые различия по показателям типов реакций групп оптимистов, реалистов и пессимистов выявлялись с помощью U-критерия Манна-Уитни.

При сравнении групп оптимистов и пессимистов значимые различия показателей проявились по всем типам реакции: по препятственно-доминантному типу реакций ($Z = -2,0$ при Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,052), по самозащитному типу реакций ($Z = -3,9$ при Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,000), по разрешающему типу реакций ($Z = -2,4$ при Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,018). При сравнении показателей групп реалистов и пессимистов значимых различий не было выявлено.

Сравнивая показатели групп оптимистов и реалистов мы получили значимые различия показателей по самозащитному типу реакций ($Z = -4,4$ при Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,00) и по разрешающему типу реакций ($Z = -3,5$ при Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,001).

Результаты сравнения свидетельствуют о том, что в зависимости от снижения уровня выраженности оптимизма снижаются показатели по препятственно-доминантному и разрешающему типу реагирования, и повышаются показатели по самозащитному типу реакций. Так, согласно проведенному исследованию, у пессимистов в большей степени проявляется активность в форме порицания кого-либо, отрицание или признание собственной вины, уклонения от упрека, стремление к защите своего «Я». Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что направление и тип реакции в конфликтной ситуации у лиц с различным уровнем выраженности оптимизма различаются.

Таблица 3

Определение степени конфликтности ситуаций в группах с различным уровнем выраженности оптимизма

Уровень выраженности оптимизма	Количество респондентов в %		
	Определение ситуации как неконфликтной	Определение ситуации как среднеконфликтной	Определение ситуации как конфликтной
Оптимисты	68	23	9
Реалисты	54	29	17
Пессимисты	36	35	29

Как видим, наибольшее количество оптимистов (68 %) по сравнению с реалистами (54 %) и пессимистами (36 %) оценивают ситуации как не вызывающие затруднений. При оценке ситуации как конфликтной только 9 % оптимистов оценили



ситуации, как конфликтные в сравнении с реалистами (17 %) и пессимистами (29 %). По мере снижения уровня выраженности оптимизма, возрастают показатели восприятия «конфликтности» ситуаций.

Таблица 4

Средние значения восприятия конфликтности ситуаций (в баллах)

Средние значения «конфликтности» ситуаций в баллах		
Оптимисты	Реалисты	Пессимисты
2,98	3,95	4,92

Значимые различия субъективной оценки «конфликтности» ситуаций по U-критерию Манна-Уитни были получены при сравнении групп оптимистов и реалистов ($Z = -2,5$ при Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,014); при сравнении групп оптимистов и пессимистов ($Z = -3,8$ при Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,000); при сравнении групп реалистов и пессимистов ($Z = -2,0$ при Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,042). Результаты сравнения свидетельствуют о том, что высокий уровень выраженности оптимизма позволяет определять меньшее количество ситуаций, как «конфликтные». Пессимисты же склонны большее количество ситуаций субъективно оценивать как «конфликтные».

Таким образом, можно утверждать, что восприятие степени «конфликтности» ситуации, а также выбор направления и типа реакции в конфликтной ситуации связаны с уровнем выраженности оптимизма.

Литература

1. Анцупов А.Я., Малышев А.А. Введение в конфликтологию. – М.: МАУП, 1996. – 551 с.
2. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 224 с.
3. Вишневская А.В. Курс лекций «Конфликтология» / Портал гуманитарного образования. – URL: <http://www.humanities.edu.rumck.html>.
4. Горбатков А.А. О пользе оптимизма и пессимизма // Прикладная психология. – 2001. – № 3.
5. Гришина Н.В. Психология конфликта. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 464 с.
6. Егидес А.П. Психологическая коррекция конфликтного общения // Психологический журнал. – 1984. – № 5. – С. 52–62.
7. Зелигман М. Как научиться оптимизму. – М.: АСТ, 1997.
8. Лебедева М.М. Особенности восприятия при конфликте и кризисе // Хрестоматия по конфликтологии. – М., 2004. – С. 94–99.
9. Наконечная О.В., Шевчук Г.А., Шевчук А.С. Психологические детерминанты конфликтности подростков / Педагогический вестник. – 2002. – № 2. – URL: tct.yarpu.yar.ru/vestnik/number/14



10. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Хрестоматия по конфликтологии. – С. 43–50.
11. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. пособие / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – С. 291–293.
12. Самоукина Н.В. Психология оптимизма. – М.: Изд-во института психотерапии, 2001.
13. Schier M.F., Carver C.S., Bridges M.W. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, Self-mastery, and Self-esteem): a reevaluating of the life orientation test // Journal of personality and social psychology. – 1994. – Vol. 67. – № 6. – P. 1063–1078.



ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Абакумова И.В., Тельнова О.В., Фоменко В.Т.

Развитие учащихся в междисциплинарных контекстах

Педагогами и психологами общепризнано, что глобальная цель современного образования – развитие личности. В психологии развитие определяется как психические новообразования, в связи с чем деятельность рассматривается как источник развития, а в структуре самой деятельности выделяются ведущие виды деятельности. Авторы настоящей статьи показывают, что значительный развивающий ресурс для образования можно извлечь из непсихологических теорий. К последним, в частности, относятся семиотика, синергетика, содержательно-генетическая логика, теория структур, аксиология, экзистенциальные теории, философия. В каждой из названных сфер познания развитие определяется с учетом их специфики и звучит, естественно, по-разному. В таких междисциплинарных контекстах, в сравнении с собственно психологическим, развитие предстает системнее, обогащённое, как неоднозначный и неоднородный, а вместе с тем целостный феномен.

Ключевые слова: личностное развитие, междисциплинарные контексты, психология, семиотика, содержательно-генетическая логика, теория структур, аксиология, экзистенциальные теории, философия.

Психологическое понятие развития определяется как переход человека в новое качество и для современной дидактики как теории учебного познания является исходной позицией. Глобальная цель образования, в частности, все более и более трактуется именно как развитие – развитие личности, прежде всего [2]. Это такая «частность», которая заметным образом сказывается на главной составляющей учебного процесса – его содержании. Последнее квалифицируется не столько как «то», что подлежит освоению, сколько как «то», что «питает» развитие учащихся, если оно действительно определено в качестве его главной стратегической перспективы. Содержание подобно почве, питающей развитие, рост растений. Данная аналогия, считаем, уместна в том смысле, что выводит на вопрос об ингредиентах, входящих в почву, о составляющих содержания обучения, «работающих» на развитие учащихся. Таким же значительным образом развитие как целевая установка педагогического процесса сказывается на технологиях обучения, «обслуживающих», как известно, содержание. Если содержание – субстанция, питающая развитие, то образовательные технологии – механизм, включающий, запускающий развитие. Поистине, если воспользоваться известными словами классика, цель как способ определяет собою характер деятельности. Подверженным влиянию, если



использовать терминологию все того же классика, являются и базис – содержание, и надстройка – технологии.

Почему все же развитие – цель, стратегия, перспектива образования? Потому что развитие – условие жизни человека. Когда он ощущает, что остановился в своем развитии, то данное обстоятельство, несомненно, снижает качество его жизни, деформирует, прежде всего, ее психологическую составляющую [4]. По аналогии с этим, когда слабо разбирающийся в людях учитель говорит родителям, что их ребенок отстает в развитии, то часто такое заявление педагога действует на них почти трагически. Они, если до конца и не осознают, то, по крайней мере, ощущают трудность для себя и для их ребенка ситуации.

В связи с тем, что идея развития человека выводит на проблему жизни, уместно вспомнить понимание прекрасного великим философом Гегелем и в диалоге с ним выдающимися русскими мыслителями. Гегель считал, что «прекрасно все в своем роде». Чем, следовательно, паук «паучее», например, точнее и ярче его симметрия, тем он прекраснее, между тем как он в данном случае становится более ужасным. Лягушка в подобной ситуации приобретает все более явно черты безобразного. Наши отечественные философы на гегелевскую максиму «прекрасно все в своем роде» убедительно утверждали: нет, прекрасно то, что способствует жизни, что является ее источником, прекрасна сама жизнь. В то время как паук, лягушка призваны к уничтожению жизни, заря, луг, цветы – ее безусловные носители. Таким образом, развитие, взятое в качестве стратегической линии образовательного процесса и определяемое как условие жизни, – это и сфера прекрасного, область совершенства, гармонии.

Мы подошли к развитию учащихся в структуре образовательного процесса со стороны общей идеи развития, ее значимости. Можно подойти к нему и со стороны самого образования, «забыв» на время о развитии как метазнании, эпистемном (проблемном, сущностном) знании.

Развитие учащихся ощущается уже в определении образования, в том его варианте, который звучит как процесс, обеспечивающий вхождение человека в образ «Я», образ «Эго», процесс обретения себя. Сразу же возникает вопрос: а кто такой «Я» в триаде «человек – личность – Я»? Среди его многочисленных признаков в контексте нашей концепции выделяется один: «Я» есть тот, каким меня хотят видеть «другие» (т.е. «Я» – явление социальное). Под этим углом зрения изложенное только что определение образования можно продолжить: образование есть процесс, обеспечивающий вхождение человека в образ «Я», образ «Эго» посредством его социализации, а также (даем не поясняя) интериоризации, идентификации, адаптации. То, что раньше, в классической дидактике – социализация, интериоризации и т.д. – занимало место целей обучения, сдвинуто в нашем подходе в сторону его средств, методов, способов. Это симптоматичный факт: образование здесь нацелено непосредственно на человека-ученика, обучающегося, его «Я».

Напрашивается и еще более «продолженное» определение образования, звучащее не только как процесс вхождения человека в образ «Я», образ «Эго». Речь



идет о выходе человека за пределы его собственного актуального «Я» в пределах его же базового, потенциального «Я». Ясно, что вхождение учащихся в образ «Я», образ «Эго», как и выход за его пределы, – не что иное, как развитие, квалифицированное выше как условие жизни.

Развитие учащихся – категория психологическая. На языке психологии оно означает психические новообразования. Если учащийся владел конкретно-образным мышлением, а стал владеть достаточно выраженным абстрактным, то мы вправе фиксировать в нем акт интеллектуального развития. В рамках сказанного – известная идея дальнего переноса знаний и способов деятельности как высшего показателя абстрагирующей способности человека, столь же известная идея ориентировочной основы действий высокого уровня обобщений – уже как показатель общего умственного развития обучающихся. В числе психических новообразований – восходящие уровни восприятия, памяти, внимания, рефлексии, интуиции, эмоций.

В качестве основного источника развития психология рассматривает деятельность: ее предметный вариант, деятельность мышления, деятельность сознания, деятельность переживания. Психологи отмечают активный, внутренний, субъектный характер деятельности. Развитие, – писал З. Фрейд – это деятельность, направленная против внешней реальности [4]. Можно сказать и так: преобразуя реальность, человек преобразует себя. В аспекте развития выделены и подвергнуты анализу ведущие виды деятельности: в дошкольный период – игровая, в школьный период – учебная, в период обучения в вузе – учебно-профессиональная, в послевузовский период – профессиональная. Ведется поиск мест в поэтапной жизни человека, включая старость, для социальной и творческой деятельности – в качестве ее ведущих видов.

Психологи подчеркивают также доминирующее значение в развитии человека зон развития. Чтобы осуществился акт развития учащихся, учителю и учащимся в их совместной деятельности необходимо войти в зону ближайшего развития учащихся. Последняя означает стык известного с неизвестным в интеллектуальной сфере детей; рассогласование между имеющейся у них информацией и поступающей от учителя; противоречие между заданным учителем образным содержанием и необходимостью его трансформации учащимися в дискурсивное, понятийное, теоретическое содержание, и наоборот. Зона ближайшего развития предстает в таких логических конструктах, как «неустойчивое равновесие», «неопределенность и ее снятие», «трение мыслей в условиях диалога», «проблемная ситуация», «преодоление сопротивления материала», «зона напряжения». Зоне ближайшего развития противостоит зона актуального развития, характеризуемая совпадением уровня подготовленности учащихся и действий учителя и отсутствием всех тех характеристик зоны ближайшего развития, на которые указано выше. Зона актуального развития может предшествовать зоне ближайшего развития, быть ее своеобразной предпосылкой. С другой стороны, в процессе развертывания учебного процесса зона ближайшего развития иссякает и склонна перейти в зону



актуального развития. Эта зона нуждается в непрерывном поддержании, до тех пор, пока на выходе из образовательного процесса обучающийся не перейдет в зону саморазвития.

У истоков зоны ближайшего развития как научной категории был, как известно, Л.С. Выготский. Интерес представляет истолкование его подхода американцами Грейс Крайг и Доном Бокумом [4]. Зону ближайшего развития они определяют как «дистанцию между тем, что ребенок может сделать самостоятельно, и тем, что он может делать с помощью других. «Другие» в нашем случае – учителя, педагоги.

Мы в самых общих чертах охарактеризовали развитие как психологический феномен. Желательно выйти за рамки психологии и взглянуть на него под непсихологическим углом зрения, включив межпарадигмальные механизмы осмысления развивающей составляющей образования в рамках принципа дополнительности. Обращение к непсихологическому знанию в истолковании основ развития можно обнаружить уже в предыдущем тексте, в рамках принципа дополнительности. Сейчас же данную проблему мы рассмотрим специально.

Итак, в контексте семиотики – теории знаков – развитие означает переход целовека от одной знаковой системы к другой [1]. Если учащийся владел арифметической системой знаков, а стал владеть алгебраической, т.е. постиг иной способ познания, открывающий ему новые горизонты действительности, мы вправе фиксировать в нем акт развития. Алгебраическая система, в свою очередь, может быть трансформируема им в геометрическую, сведена, следовательно, к текстам иного рода, что и может стать свидетельством прогрессирующего развития учащегося. Более того, если он в состоянии совершить обратный перевод – геометрических структур в алгебраические, то здесь развитие, как говорится, налицо. Мы уже не говорим о фактах преобразования учащимися художественного текста какого-нибудь объемного литературного произведения в математическую систему координат. Том в пятьсот страниц оказывается уместившимся на одной странице, с ее достаточно сложными синусоидами.

Можно заметить определенную совпадаемость развития на языке психологии и семиотики, например, переход учащегося от конкретно-образного мышления к абстрактно-логическому и его же переход от арифметической системы знаков к алгебраической. Такие структурные параллелизмы между психологическим и семиотическим подходами к феномену развития нередки, однако и в подобных случаях, и тем более в ситуациях несовпадения, развитие учащихся имеет различные, непохожие основания. Семиотические преобразования могут обусловить психические новообразования учащихся, став органической структурой их психики, но могут осуществляться лишь в сфере содержания сознания личности, углубляя, расширяя и делая динамичной когнитивную и смысловую сферы учащихся, обогащая их внутренний, субъективный мир.

Продуктом указанной семиотической деятельности учащихся могут быть новые когнитивные схемы мышления, смысловые матрицы сознания, способы ориентации в текстах культуры и ситуациях реального бытия. Но всего этого может и не быть,



если, естественно, учебный процесс направить исключительно на зону актуального развития учащихся, представленную уровнем уже имеющейся у них способности перевода одной знаковой системы в другую. Произойдет выхолащивание, «око-стеневание» указанной способности, ее превращение в навык – показатель необходимости перевода учебного процесса из зоны актуального развития учащихся в зону их ближайшего развития, с ее повышенным уровнем интеллектуальных затруднений. Попав в указанную зону извне, содержание субъективизируется, интериоризируется, становится содержанием сознания учащихся, переводит его в новое качество.

Выскажем и не бесспорную мысль о том, что зона ближайшего развития учащихся, в нашем случае представленная переводом ими учебного материала из одной знаковой системы в другую, в некоторой мере является зоной ближайшего развития и по отношению к учителю. Варианты рассматриваемых переводов множественны, и выбор их оптимальных вариантов может оказаться непростым и для учителя. Проблема, решаемая учащимися, – почти всегда «немного» и проблема учителя и выполняет по отношению к нему развивающую функцию.

Развитие в контексте *синергетики* [1] – теории хаоса и самоформирующихся из него систем – представляет собой переход учащихся от неупорядоченного множества элементов освоенного ими содержания, хаоса их впечатлений, неясных когнитивных образов, смыслообразов к системе, структуре, порядку. Книга И.Р. Пригожина – одного из основоположников синергетики – так и называется: «Порядок из хаоса». Иллюстрацией к такому пониманию развития может служить мнение Ч. Дарвина о себе в его «Автобиографии». Сказав, что от природы он, скорее всего, средних способностей, Дарвин замечает, что когда человек с детства или ранней юности задается какой-нибудь целью, то поступающие в его сознание впечатления начинают группироваться вокруг данной цели, проходит время – и просматривается закономерность. Мне, – говорит автор, – ничего другого не оставалось, как увидеть эту закономерность и описать ее (фрагмент «Автобиографии» воспроизводим по памяти). Человек «средних» способностей, если с этим согласиться, делает открытие, равное самому высокому уровню общего и интеллектуального развития. Синергетическая сущность развития – от хаоса к порядку – здесь просматривается достаточно явственно. Любая точка пространства – в т. ч., конечно, и индивидуального пространства жизнеобитания и жизнедеятельности самого человека – может стать точкой развития. Когда же между двумя и более такими точками возникает взаимное тяготение (синергия), то развитие ускоряется и углубляется многократно.

Огромное число событий образовательного процесса могут быть использованы именно как синергетические факты, обеспечивающие развитие учащихся. Потребность детей во впечатлениях в дошкольные годы, например, приводит к накоплению в их сознании значительных массивов неупорядоченной и разнохарактерной информации, в условиях же организованного учебного процесса она приобретает структурную определенность. По аналогии с этим – от хаоса



к порядку – в школьные годы детей может выстраиваться и сам познавательный процесс. Предпосылкой развития логических структур сознания учащихся, предтечей формирования когнитивных схем мышления являются «размазанные» образы изучаемых явлений, информационно- и смыслонасыщенная субстанция, питающая развитие. Недооценка данного звена учебного процесса не только затруднит становление логоса учащихся, но и лишит его абстракции, как в одном из случаев, изложенном выше.

К месту выйти за пределы учебного процесса, оставаясь все же в проблеме образования, с тем чтобы проиллюстрировать другое значащее положение синергетики, прямо или косвенно связанное с развитием учащихся. Данное положение состоит в том, что что-либо в хаотическом, неупорядоченном, «турбулентном» виде сколь угодно длительно во времени существовать не может. Оно, по законам синергетики, во что-нибудь сорганизуется. Имея данное обстоятельство в виду, примем во внимание, что среда, в которую обычно погружен учащийся, может быть организованной (семья, школа) и неорганизованной (улица, дворы). Сила организованной среды в том, что она действует направленно, неорганизованно, в том, что ее много и она действует стихийно. Риск, таящий не в организованной среде, состоит в том, что она обязательно во что-нибудь сорганизуется, и, если не взять ее под педагогическое влияние, не исключено, что она обернется криминальной структурой, и развитие ребенка пойдет по опасному для него и для общества направлению. Из сказанного и следует актуальность известной проблемы педагогизации среды – «заставить» ее действовать в том же направлении, что и образование, воспитание (молодежные центры, творческие клубы, детские площадки).

Таким образом, и синергетика, подобно семиотике, выводит за пределы развития как психических новообразований в человеке, ее же взаимодействие с психологией в процессе осмысления содержания и структур развития нуждается в специальном исследовании.

Развитие в контексте *содержательно-генетической логики* (Г.П. Щедровицкий) – теории движения мышления в онтогенезе человека от его исходного состояния к высшим, категориальным уровням – и означает указанное движение, состоящее, если конкретизировать, в «эмбриональном становлении истины» (М.Н. Скаткин, осуществивший экстраполяцию в дидактику приведенные слова А. Герцена). В отличие от формальной логики, имеющей дело с мышлением в его операциональном развертывании и изучающей его единицы – понятия в отчуждении их от реального бытия человека, содержательно-генетическая логика – это логика рефлексирующего мышления. Напряжения вещественного, социального, духовного мира посредством специальных логических процедур приобретают здесь характер напряжения мысли, переживаний, развитие же может быть определено как движение к глубинному смыслу проблемы.

В учебном процессе к специальным процедурам трансформации указанных напряжений во внутреннюю деятельность учащихся со стороны учителя относятся:



- ориентация учащихся на «раздвоение единого» (свет обладает одновременно карпускулярными и волновыми свойствами), фиксация их внимания на противоположностях и отсутствие указаний на их единство). Диалектическое противоречие реальной действительности переходит в ранг формально-логического противоречия, в состояние нарушенного равновесия, в попытках выйти из которого периферийные зоны сознания человека затушевываются, и содержание в виде неизвестного перемещается в центр ясного сознания – все сосредотачивается вокруг этого неизвестного. В условиях ситуации подобного дивергентного типа, выражающей разнонаправленность процесса, мы сталкиваемся со случаем фиксированной точки сознания;
- изложение учителем нескольких точек зрения по одному и тому же вопросу таким образом, что все они представляются правильными, истинными, тогда как правильной, истинной является на самом деле лишь одна точка зрения. Мысль учащихся в такой ситуации «прыгает» от одной крайности к другой, двуединый процесс деятельности учителя и учащихся принимает характер «беспокойного состояния духа», «ощущения близости истины», входит, выражаясь теперь уже языком психологии, в зону ближайшего развития. В рамках традиционных подходов понимание есть сердцевина обучения, с позиций же современных нетрадиционных подходов непонимание есть сердцевина обучения – непонимание как момент движения к пониманию.

Мы указали на обнаруживаемый в содержательно-генетической логике источник, побуждающий учащихся к активной деятельности и иницирующий развитие. Содержательно-генетическая логика, однако, предписывает ему дальнейшее развертывание в сторону укрупнения единиц содержания сознания как опорных точек развития учащихся, в частности, их способности видеть нечто общее за внешне разнокачественными и разнохарактерными процессами и явлениями. Речь идет о симультанном мышлении – умении обнаружить, например, учащимися то общее, что присуще морской волне, волне огня, идущего по полю, волне гриппа; корню слов в лингвистике, корню растений в биологии, математическому корню; точке в лингвистике, географической точке, точке в математике. Содержательно-генетическая логика ориентирует на обучение, формирующее у учащихся подобного рода сущностные, эпистемные знания, мета-знания, выражаясь иначе, как и развивающее у них симультанную способность.

Развитие в контексте *теории структур* [8], согласно которой главное о предмете, явлении, процессе свидетельствует его структура, на основании чего применительно к учащимся оно может быть определено как рентгеноскопическая способность мышления – видение ими «зернистости» осваиваемого содержания, таких его «частиц», которые обладают свойствами целого, «клеточек», которые в состоянии развернуться в более сложные структурные образования и достигнуть уровня самого целого.

Интеллект как показатель развития в особенно заметной степени проявляет себя в ситуациях изоморфных, структурных соответствий между разнохарак-



терными фрагментами содержания образовательного процесса. Мышление, выходящее на изоморфизм фактов, событий, понятий, суждений, заслуживает самой высокой оценки: оно является одним из механизмов симультанного мышления, на которое обращено внимание выше, предстает способом замыкания синергетических связей, средством интеграции учебного содержания в более крупные блоки.

В свое время известным дидактом И.Я. Лернером [6] был вскрыт структурный параллелизм составляющих общей культуры и компонентов содержания образования. Придя к заключению, что составляющими культуры являются знания, способы деятельности, опыт творческих прозрений, мотивация, исследователь те же составляющие обнаружил в содержании образовательного процесса, принадлежащего педагогам-новаторам. Разработанная автором теория содержания образования оказалась убедительной, поскольку была обращена, с одной стороны, к инновационной практике, с другой – к культуре как общей методологии, методологии же и практика оказались структурно соотносенными.

И.Я. Лернер продемонстрировал рациональную способность структурирования постигаемых мышлением событий и фактов, логос, исходящий из подобия структур исследуемого материала. Дидакты пошли дальше, разработав комплексную, многомерную структуру обучения, включающую несколько дидактических моделей, структурно адекватных выделенным И.Я. Лернером составляющим культуры:

- знаниевая модель, единицей содержания обучения в которой являются знания, изоморфные знания как компоненту культуры;
- деятельностьная модель, единицей содержания обучения в которой являются способы деятельности, изоморфные способам деятельности как другому компоненту культуры;
- проблемно-творческая модель, единицей содержания обучения в которой являются проблемы, изоморфные опыту творческой деятельности людей как компоненту культуры;
- личностно-смысловая модель, единицей содержания обучения в которой являются личностные смыслы, изоморфные мотивационному компоненту культуры.

Вся структура обучения оказывается изоморфной структуре культуры. В свою очередь, комплексной структуре обучения, его комплексной модели, как ее можно обозначить, изоморфна уровневая структура интеллектуального развития учащихся.

Изоморфизмы обнаруживаются в самых различных, порой неожиданных звеньях обучения. Структурно-определенному процессу, например, соответствует управляемая деятельность учащихся, структурно-неопределенному – самоуправляемая. В изоморфной соотношенности оказываются весьма значимые и увеличивающие свою значимость благодаря изоморфизму дидактические закономерности. Переходу структурной определенности процесса обучения в структурную неопределенность соответствует переход управляемой деятельности учащихся



в самоуправляемую – подобных изоморфизмов, свидетельствующих о небезуспешности педагогических поисков, немало.

Что касается учащихся, то теория и практика обучения накопили некоторое количество творческих заданий, исходящих из наличествующих в учебном материале отношений изоморфизма:

- на преобразование учащимися образного материала в теоретический, если между тем и другим просматривается структурная тождественность, позволяющая и осуществить указанное преобразование;
- на объединение учащимися нескольких структурно совпадающих правил в одном, информационно более емком, нацеленное на развитие мышления более крупными понятиями и суждениями;
- на замыкание процесса обучения «на себя» – на соединение посредством соответствующих заданий учащимся, например, завершающей стадии урока с его началом, если начало (пусть будет событийный материал) и конец (например, аналитический материал) находятся в структурном соответствии;
- на «раскрывание» в «центре» урока содержания в его целостную структуру, опять же в условиях изоморфизма «центра» и «периферии». В «центр» урока, в частности, можно поставить картину, зрительный образ и весь урок построить вокруг данного образа, специальными заданиями направляя деятельность учащихся в глубь картины и помогая им извлекать из нее тот самый логос, о котором уже была речь.

Развивающий ресурс изоморфизма можно увеличить, преобразовав последний в «обратный» вариант (лингвистический анализ составленного учителем текста «Утро на Дону» с последующим выполнением учащимися миниатюрного сочинения «Вечер на Дону».

Разумеется, учебные задания, исходящие из отношений изоморфизма как психолого-дидактического механизма, укрупнения осваиваемых знаний, их трансформации в крупные блоки, формирования у обучающихся дальнего переноса знаний, системного мышления, основ интегративной деятельности и, в конечном итоге, их интеллектуального развития в целом, – могут быть широко использованы и в высшей школе. Примером может служить одна из междисциплинарных познавательных задач, которую мы берем из собственного опыта читаемых нами в ЮФУ курсов психологии и дидактики.

В качестве условия даны две изоморфно соотносенные группы понятий (таб. 1).

Таблица 1

Изоморфно соотносенные группы понятий

Дидактические, выражающие основные стороны обучения и их взаимосвязь	Психологические, базируемые на деятельностном подходе
преподавание учение обучение	педагогическая деятельность познавательная деятельность учебная деятельность



Задача состоит в том, чтобы студенты – будущие учителя соотнесли понятия правого столбика с понятиями левого столбика. Педагогическую деятельность они легко соотносят с преподаванием, познавательную – с учением. «Гвоздь» задачи состоит в том, чтобы соотнести учебную деятельность с теми же тремя дидактическими понятиями. Возникшее затруднение побуждает студентов к размышлению, рефлексии. Выясняется, что учебная деятельность одновременно соотносится и с преподаванием, и с учением, а это значит, с обучением. Учебная деятельность, таким образом, – это двуединая деятельность и как двуединая деятельность она соотносится с обучением как двусторонним процессом. Данный вывод, в свою очередь, означает, что дидактика на собственном, дидактическом языке – в узком смысле слова – звучит как теория обучения, а в несколько опсихологизированном виде она может быть квалифицирована как теория учебной деятельности.

Для себя читатель может сделать вывод о том, что, помимо означенных выше развивающих ресурсов, изоморфизм имеет и еще один – возможность создания на стыке изоморфного, но разнохарактерного материала проблемных ситуаций как силы, инициирующей развитие.

Развитие в контексте *аксиологии* – теории ценностей – может быть определено как становление в человеке системы ценностей, в нашем случае – ценностей учащихся. Ценности – это окристаллизованные, объективизированные, объективные смыслы человеческого бытия, в них запечатлены отношения человека к окружающему миру и к самому себе. Если в психологии, в соответствующей «табели о рангах», абстрактное мышление занимает более значимый, более высокий уровень, по сравнению с конкретным мышлением, то в аксиологии более высокую оценку может получить, напротив, конкретное мышление, если ранее оно было слабым звеном того учащегося, будущее которого определено им как деятельность, предположим, живописца. В психологии более ценным считается глубокое мышление в сравнении со скоростным, в аксиологии – в ситуации, например, управления полетом – скорость мышления человека, степень его реакции на ситуацию могут оказаться более значимыми и актуальными, потому что с этим связана жизнь людей.

Поскольку культура представляет собой систему ценностей [7], а содержание обучения, черпаемые из культуры ее базовые компоненты, приобретает ценностный контекст, то построенное на такой основе обучение исходит не из абстрактных знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности, ее мотивации, а из значимости каждой из названных составляющих содержание учебного процесса, ее личностной ценности. Структура содержания, призванного питать развитие учащихся, здесь определяется не по гносеологическому и когнитивному параметрам (субъект-объект), а по онтологическому основанию (человек-мир) и ориентирована, следовательно, соответствующим образом.

Разумеется, ценность ценности рознь: для древнего индейца высшей ценностью было скальпирование белого человека. У некоторых народов и сейчас месть – в разряде значимых. В нашем тексте речь идет о гуманистических ценностях, среди которых:



- индивидуальные ценности (позиции, принципы жизни, любимая книга, герой, общение с другом, игры, рыбалка, собственная поэзия);
- ценности родного дома, родного очага (мать, отец, родные, близкие, обычаи, традиции семьи);
- ценности родного края, малой родины (природа, люди, особенности языка, культуры, игры);
- ценности большой Родины, общеотечественные ценности (родной язык, ментальность народа, архетипы культуры, религиозные ценности, любовь к Родине, исторические и гражданские ценности);
- общечеловеческие ценности (красота, доброта, совесть, истина, долг, честь, ответственность, «роскошь человеческого общения», «эмоциональное пробуждение разума»).

Легко заметить, что аксиология предельно приближает учебный процесс к человеку. Содержание здесь представлено в соответствии с бытующей максимой «от культуры полезности (читай: от педагогики полезности) к культуре достоинства (читай: педагогика достоинства). К сожалению, изложенные выше ценности как единицы содержания обучения и источник духовного развития учащихся в реальной практике современного образования представлены слабо. А ведь, кроме содержания обучения, на обновление которого ориентирует аксиология, в переосмыслении на ценностной основе нуждаются и другие составляющие обучения. Оно, например, может быть интерпретировано как общение, характеризующееся как обмен ценностями (учащиеся выполняют задание добросовестно, а учитель им улыбается – они обмениваются ценностями. Каков эквивалент обмена?).

В контексте *экзистенциализма* – теорий бытия, существования человека – развитие понимается как его вхождение в образ «Я», в образ «Эго» и как выход при этом его за пределы собственного «Я», собственного «Эго». На данное обстоятельство мы обратим внимание в начале нашего текста и близко подошли к этому, характеризуя только что развитие в контексте аксиологии. Возникает вопрос: кто такой «Я»? На первый взгляд, «Я» есть тот, кто осознает свое существование, а также тот, каким меня хотят видеть другие: «Я» – явление социальное. На самом деле «Я» значительно глубже. Экзистенциалист Ж.-П. Сартр писал: Человек не есть от века данное и предзаданное, напротив, у него нет природы, он в этом смысле «ничто и должен сам сделать из себя... нечто; человек никогда не равен себе, он всегда «не есть то, что он есть, он есть то, что он не есть» [7]. Из приведенных слов можно заключить, что «Я» в человеке – это не только тот, кто осознает свое существование, и не только тот, каким «меня» хотят видеть другие. «Я» – это субъектность человека. Личность являет себя в своем «Я», «Я» выступает как посредник, защищающий интересы личности, представляет собой «защитный пояс», это – связующее звено между различными психическими процессами, между энергиями различных влечений» [7].

Выделение в человеке личности как совокупности ее особых свойств, а в личности – ее «Я» – методологически важный для дидактики и педагогики в целом



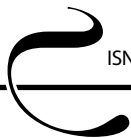
факт. На развитии личности сказываются, с одной стороны, генетика, наследственность, с другой – социум, культура. Имеется и третий фактор – сама личность, ее деятельное «Я».

Данное обстоятельство предписывает образовательному процессу задачи его персонификации и персонализации, такую его экзистенциально-психологическую организацию, при которой учащийся мог являть свое ценностное отношение к изучаемым фрагментам содержания, рефлексировать, управлять собственной познавательной деятельностью, имитировать собственное бытие воспринимать сам урок как реальное бытие, своей жизни. Высшие ценности в экзистенциализме – духовные, и духовное развитие учащихся должно стать глобальной перспективой современного образования.

Во всем нужна мера, и развитие в человеке его «Я» не является исключением. Имеются в виду, в частности, дети, страдающие аутизмом, с их социальными вывихами в общении. Развитие их «Я» состоит не столько в развитии, сколько, наоборот, в ограничении, точнее, в переключении их образа жизни и учебной деятельности, опять же, но уже с другой стороны, с учетом «меры» социализации. Тема эта особая и требует специального научного анализа.

Развитие с позиции *философии* – ее классического варианта – означает восхождение человека ко всеобщему и через это его приближение к индивидуальности. Индивидуальность во взаимодействии со «всеобщим» здесь появляется потому, что, лишь овладев общим в его многообразном контексте, на фоне его множественности, человек может по-настоящему полно раскрыться палитрой своих специфических черт и свойств. Для древних греков всеобщим был Демиург – создатель Вселенной, для Гегеля – Абсолют, абсолютная идея, для верующих таким всеобщим является Бог, для светского человека – культура. Культура – это своеобразный Демиург, Абсолют, Бог и для всех людей она – по выражению философов – всеобщая технология человеческой деятельности. Ею, как кислородом, люди дышат, в ней они самораскрываются, самовыражаются, самореализуются, она по своему образу и подобию творит их бытие. На педагогическом бытии, которое нас в данном тексте интересует в первую очередь, самым непосредственным образом сказываются ее плюсы и минусы. По рассказу Ю.А. Жданова, когда В.В. Давыдова в свое время спросили, какова логика обучения в школе, он ответил: такой логики нет. – Почему – нет? – Потому что нет единой теории образования? Почему нет единой теории образования? – Потому что нет целостной теории культуры. Между прочим, в последующем Ю.А. Ждановым в соавторстве с С.В. Давидовичем была издана монография «Сущность культуры». Здесь, в Донском регионе, экстраполируемая в педагогику, она сыграла по отношению к ней важную методологическую функцию.

Выйдя из философии на категорию культуры, целесообразно далее оперировать понятием философии культуры [7]. Согласно ей, культура, диалог культур, преемственность культур есть движущая сила цивилизационного развития человеческих обществ. Когда люди овладели письменной речью, это стало огромным прогрессом в интеллектуальном развитии человечества, приведем, в частности, в настоящее



время к гипертекстам, к принципиально новым способам коммуникации. Таких примеров множество. В эпицентре же культуры и располагается образование, выступая как механизм трансляции культуры прошлого в будущее. Культура выделяет из себя такую свою особенную часть, которая служит средством, способом сохранения, поддержания и развития общей культуры и которая квалифицируется как образование.

Каким образом осуществляется указанная трансляция культуры? Она осуществляется посредством ее воспроизводства в каждом индивидууме. А что такое воспроизведенная в индивидууме культура? Она представляет собой, если несколько «округлить» и быть неточным, павши на генетику и опыт учащегося, его «Я», его «Эго». Развитие же, как мы уже не однажды подчеркивали выше, есть вхождение человека в образ «Я», образ «Эго», при одновременном его выходе за пределы собственного «Я», собственного «Эго». Пушкин, Лермонтов, Есенин во мне – это уже и не совсем Пушкин, Лермонтов, Есенин, в них что-то уже и от меня, а я уже и не совсем я, во мне что-то и от Пушкина, и от Лермонтова и от Есенина, наш общий плод продолжает расти и развиваться. Поэзия великих во мне делает свое очищающее дело, математика в математике – свое, биология в биологе – свое. Но Лобачевский и Дарвин живут и во мне, и я ощущаю на себе их печать, как и великие поэты живут в математике и биологе. Психологи придумали этому явлению специфическое название – интегральная индивидуальность.

Литература

1. Абакумова И.В. Смыслодидактика. – М., 2008.
2. Абакумова И.В., Фоменко В.Т. Образовательные технологии: новые ракурсы. – Ростов н/Д, 2012.
3. Асмолов А.Г. Психология личности. – М., 1990.
4. Грейс Крайг, Дон Бокум. Психология Развития. – М., 2010.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1972.
6. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980.
7. Словарь философских терминов. Под ред. проф. Кузнецова. М., 2007.
8. Фоменко В.Т. Исходные логические структуры процесса обучения. – Ростов н/Д, 1985.



Масаева З.В., Волков С.И.

Изучение психологической безопасности в образовательной среде постконфликтного региона

В статье рассмотрена особенность образовательного пространства постконфликтного региона в контексте обеспечения психологической безопасности студентов обучающихся в вузах Чеченской республики. Значимость безопасного образовательного пространства в настоящее время является актуальным и тем более в Чечне, где прошли две военные компании, принесшие весомые утраты образовательной системе. Проведено исследование по изучению психологической безопасности образовательной среды в форме анкетирования среди студентов для создания благополучного образовательного пространства в вузах Чеченской республики, способствующие проявлению комфортности и защищенности среди чеченской молодежи.

Ключевые слова: психологическая безопасность студентов, образовательная среда, постконфликтный регион, защищенность, психологическая комфортность в вузе.

Сегодняшняя социокультурная ситуация дает нам многочисленные примеры негативного влияния внешних условий на становление личности человека. Разновидности насильственных действий по отношению к другому достаточно распространены в современном мире. Если ситуации открытых физических насильственных действий являются предметом, однозначно осуждаемым и идет интенсивный поиск средств противодействия им, то психологическое насилие, лишь становится предметом обсуждения, как в общественном мнении, так и в научных исследованиях. Особую актуальность приобретает проблема защищенности от психологического насилия во взаимодействии участников образовательной среды [6].

Проблема безопасности человека, безопасности личности продолжает оставаться для психологии актуальной проблемой. Обусловлено это интересом самых разных авторов к изучению базовых потребностей человека, среди которых особое место занимают потребности в самосохранении, в безопасности, в редукации напряжения. Это в значительной степени связано с ростом числа техногенных и природных катастроф, с масштабными социальными изменениями в обществе, ведущими к разрушению привычных стереотипов поведения, с увеличением объема информационных потоков и общим ускорением жизненного темпа. Все это нарушает привычные условия жизни людей, фрустрирует потребность в безопасности и защищенности от неблагоприятных воздействий, ставящих под удар жизнь человека, его здоровье, уверенность в своем будущем.

В настоящее время есть основания утверждать, что сформировалось новое направление психологических исследований и практических программ – психология безопасности. Наиболее успешно разработка данного направления осуществлена



в отношении психологической безопасности образовательной среды, где создана концепция психологической безопасности в образовании, обоснована модель сопровождения психологической безопасности в образовательном учреждении, предложена система психологических технологий по ее созданию. Разработаны и внедрены средства психологической диагностики состояния образовательной среды в категории безопасности.

Образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение; психологическая сущность этой реальности – совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений участвующих в ней субъектов [6].

В свете важности данной проблематики становится очевидным, что проблема безопасности должна стать одной из приоритетных в целях современного образования. Очевидно, что «такая цель, включающая формирование, развитие, как элементов опыта, так и устойчивых личностных образований, требует для своей реализации не только средств традиционного учебного процесса, но и всего нравственного, личностно-развивающего потенциала образования». Проблема психологической безопасности высвечивает новую грань учебного процесса, ориентированного на развитие, прежде всего смысловой, ценностной сферы учащихся, то «содержательное обобщение» (В.В. Давыдов), которое позволяет выстроить модель смыслообразующего обучения, формирующего смысловую ориентацию, направляющую личность к поиску определенных высших смыслов, к формированию смысложизненной ориентации, к достижению психологической безопасности [5, с. 2].

Однако ситуация смены образовательной парадигмы, как и любая ситуация изменений, характеризуется состоянием неопределенности у участников и производным от него ощущением небезопасности и дискомфорта. Данные состояния имеют в своей основе два источника: неудовлетворенность участников ситуации актуальным положением дел, с одной стороны, и осознанием связанных с изменениями трудностей, с другой.

Современное образование претерпевает радикальные преобразования, приводящие к индивидуализации, непрерывности, гибкости, открытости участников образовательного пространства. Современный учебный процесс в вузе в большинстве становится процессом самообучения, когда обучаемый самостоятельно выбирает индивидуализированную образовательную траекторию в системно разработанной учебной среде.

К пониманию природы психологической безопасности важный вклад в процесс продвижения внесли И.А. Баева, И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, А.Г. Асмолов, М.Е. Зеленова, Н.Е. Харламенкова, В.В. Рубцов, Т.М. Краснянская, А.А. Реан, Н.А. Лызь, Г.В. Грачев, Т.И. Колесникова и др.



Современные подходы к изучению безопасности позволяют охарактеризовать различные критерии, уровни и компоненты в структуре психологической безопасности взаимодействующих субъектов. В качестве основного ее критерия выделяют целостность физической структуры человека, соответствующего нормам стабильного функционирования организма. Затем следует группа критериев, относящихся к индивидуально-психическому уровню, куда входят такие составляющие, как адекватность отражения и отношения к миру, защищенность психики, адаптивность функционирования, защищенность сознания человека от различного рода манипулятивных воздействий. Наконец, на личностном или субъективном уровне предметом исследования психологии безопасности выступают особенности переживания социальных потрясений, а также последствий чрезвычайных обстоятельств, физического или психического насилия, возникающие вследствие конкретных событий и поведенческих актов, несущих угрозу собственной безопасности или безопасности близких человека [7].

В современной психологической науке все чаще акцентируется поиск интегративных психологических характеристик. В русле этого направления психологическую безопасность можно определить следующим образом: это интегративная характеристика субъекта, отражающая степень удовлетворенности его базисной потребности в безопасности и определяемая по интенсивности переживания психология благополучия/неблагополучия. В группе основных потребностей человека потребность в безопасности и защите от всего, что ставит под удар жизнь и здоровье, стоит одной из первых и определяет социальное поведение людей, формируя те, или иные мотивы поведения. Безопасность становится активным и доминирующим мобилизатором ресурсов человеческой психики в чрезвычайных обстоятельствах – катастрофические природные явления и стихийные бедствия, социальные потрясения, рост преступности. «Эта потребность – важнейшее для человека необходимое условие нормального существования и развития. Она реализуется в обществе через создание определенных организационных форм социального взаимодействия, взаимосвязей личных и групповых интересов и способов их достижения. Поэтому мы нуждаемся в ощущении связи с окружающим миром, другими людьми, в принадлежности к определенным социальным группам, поэтому так остро воспринимаем изменения, разрушение привычных связей, тяжело переживаем условия изоляции и одиночества» [4, с. 139–140].

Под психологической безопасностью понимается состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в лично-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников.

Категория психологической безопасности И.А. Бaeвой определяется тремя аспектами:

- 1) как состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению



основных потребностей в лично-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников;

- 2) как система межличностных отношений, которые вызывают у участников чувство принадлежности (референтной значимости среды); убеждают человека, что он пребывает вне опасности (отсутствие вышеперечисленных угроз); укрепляют психическое здоровье;
- 3) как система мер, направленных на предотвращение угроз в целях продуктивного устойчивого развития личности.

Основной угрозой во взаимодействии участников образовательной среды является получение психологической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью, отсутствует базовое удовлетворение основных потребностей, то есть возникает препятствие на пути самоактуализации.

Психологически безопасными считаются такие межличностные отношения, которые вызывают у участников чувство принадлежности (референтной значимости среды). Понятие защищенности тесно связано с психологической безопасностью. Согласно зарубежным исследованиям, признание референтной значимости образовательной среды (отношение к среде) является условием ощущения идентичности с ней наряду с уважением, эмоциональной поддержкой, чувством ценности друг друга, терпимостью, доверием и ответственностью и может способствовать компенсированию в образовательной среде обучаемых, подвергшихся травмирующим и неблагоприятным условиям. А. Эдмондсон отмечает, что, чем лучше знают и понимают люди друг друга в группе, тем выше производительность их совместной работы и психологической безопасности в межличностных отношениях. Психологическая безопасность основывается на вере в то, что человек будет принят референтной группой, будет иметь эмоционально благоприятные взаимоотношения, будет защищен от осуждения, неприятия и подавления [6].

Как отмечает Т.М. Краснянская, представления личности о психологической безопасности оказывают влияние на специфику проявления субъектной идентификации – отождествления себя с другим (другими), усвоения образцов поведенческих реакций, установок, стилей безопасного проживания определенной сферы жизни и преодоления кризисных ситуаций [6].

Перечисленные подходы, выделенные критерии и уровни позволили определить Т.И. Колесниковой безопасную личность как «определенную защищенность сознания от воздействий, способных против ее воли и желания изменить психические состояния, что может кардинальным образом влиять на человека вплоть до изменения его жизненного пути» [4, с. 139].

Образовательная система Чеченской республики после завершения военных компаний выполняет задачи современного образования, способствуя совершенствованию системы образования, несомненно, существовавший информационный



вакуум многие годы препятствует на пути модернизации системы образования, несмотря на имеющиеся проблемы, положительные результаты имеются в сторону развития в целом сферы образования Чеченской республики.

Понятно, что на сегодня обеспечение безопасного образовательного пространства является необходимостью, тем более в Чеченской республике как постконфликтном регионе, перенесшего две военные компании, значимость безопасности возрастает в несколько раз, ведь система образования республики претерпела весомые утраты, которые отразились на самом процессе развития образовательной системы. В связи с этим было проведено исследование в форме анкетирования среди студентов двух вузов Чеченской республики (Чеченский государственный университет и Чеченский государственный педагогический институт) для изучения особенностей образовательной среды в контексте психологической безопасности. Всего приняли участие в анкетировании 230 студентов второго и третьего курса филологического и физико-математического факультетов. Целью исследования является изучение особенностей безопасности образовательной среды Чеченской республики в студенческой среде. Анализ результатов анкетирования показывает, что студентам принявшим участие в исследовании от 18 до 21 года, из них 98 девушек и 132 юношей.

На вопрос «Считаете ли Вы, что обучение в вузе помогает Вашему интеллектуальному развитию?» ответили следующим образом: 68 % утвердительно, 25 % отрицательно и 7 % затруднились ответить; 25 % студентов полагают, что обучение в вузе не способствует интеллектуальному развитию.

Снижению уровня саморазрушительного поведения могут способствовать, как считают студенты, следующие меры: достижение жизненно важной цели, адекватная ориентация в жизненных ситуациях, проявление положительных эмоций, постановка рациональных жизненных планов. Это показывает на затрудненность определения смысла жизни, жизненных ориентаций у подрастающей молодежи, возможно из-за неопределенности сущности жизненной позиции.

Изучая мнение студентов по поводу наличия психологической комфортности в образовательной среде Чеченской республики были получены следующие результаты: 32 % ответили утвердительно, 50 % ответили отрицательно и 18 % – не знаю. Только малая часть студентов подтверждает присутствие в учебном процессе комфортной среды.

На вопрос о наличии присущности самообеспечения безопасности в учебном процессе получены следующие результаты: 37 % ответили утвердительно, 41 % отрицательно и 22 % – не знаю. У большей части молодежи отсутствует способность к самообеспечению, порожденная сложностью борьбы мотивов, разнонаправленными потребностями, неясными влечениями, желаниями, стремлениями. Выбор подходящей стратегии обеспечения психологической безопасности в каждом случае может быть осложнен неполным, искаженным, или стереотипным восприятием ситуации, самой личности и собственных ресурсов субъекта по ее преодолению.



«Имеется ли в Вашем учебном процессе сотрудничество «преподаватель и студент», направленные на создание развивающего пространства?», ответили следующим образом: 41 % – имеется, 50 % – нет и 9 % затруднились ответить. Половина опрошенных студентов подтверждают отсутствие сотрудничества между преподавателем и студентом, что, в свою очередь, отражается на комфортности образовательной среды.

Отвечая на вопрос анкеты: «Чувствуешь ли ты уважение к себе, своей личности, к своему психологическому пространству со стороны родителей?» ответы респондентов распределились следующим образом: 89 % – да и 11 % – нет. Со стороны преподавателей ответы следующие: 27 % – да, 39 % – нет и 34 % – не всегда. Со стороны сверстников: 21 % – да, 20 % – нет и 59 % – не всегда. Из полученных количественных результатов видно, что со стороны преподавателей ощущение уважение к себе и к своему психологическому пространству у студентов находится на низком уровне.

«Испытывал(а) ли ты жестокое обращение, насилие психологическое, давление со стороны ровесников?» ответы распределились следующим образом: 28 % – да, 11 % – нет, 31 % – иногда, 30 % затруднились ответить. Со стороны друзей: 26 % – да, 13 % – нет, 35 % – иногда и 26 % затруднились ответить. Со стороны однокурсников: 15 % – да, 60 % – нет, 12 % – иногда и 13 % затруднились ответить. Со стороны преподавателей: 43 % – да, 9 % – нет, 40 % – иногда, 8 % затруднились ответить. Со стороны членов твоей семьи: 7 % – да, 77 % – нет, 16 % иногда. По словам студентов, самое высокое жестокое обращение и проявление психологического насилия наблюдается со стороны преподавательского состава.

На вопрос «Какое настроение чаще всего у Вас бывает в вузе?» дали ответы следующим образом: 39 % – плохое, 55 % – хорошее и 6 % затруднились ответить. В основном преобладает отрицательное настроение в вузах Чеченской республики среди студентов.

Мнение «Насколько защищенным Вы чувствуете себя в вузе от публичного оскорбления, унижения, принуждения делать что-либо против Вашего желания, игнорирования, недоброжелательного отношения?» ответили: чувствуют защищенными 26 % респондентов, 65 % чувствуют незащищенными и 9 % затруднились ответить. Защищенность один из важных показателей проявления психологической безопасности, как видно, у 65 % студентов отсутствует чувство защищенности.

Обучение в вузе считают интересным 51 % студентов, неинтересным предпочли 47 % и 2 % затруднились ответить. Проявление интереса со стороны обучающихся дает основание полагать о комфортной среде, но в данном исследовании почти половина студентов считают неинтересным образовательный процесс в вузе.

Проведенное анкетирование выявило низкий уровень психологической безопасности образовательного пространства постконфликтного региона, что отражается в психологической комфортности, жестоком обращении, психологическом



насилии, отсутствии интереса к обучению, преобладающему плохому настроению в учебе, публичном оскорблении, унижении, принуждения, игнорирования, недоброжелательного отношения, отсутствие чувства защищенности. Это требует, несомненно, коррекционно-развивающей работы, направленной на создание благоприятного психологического комфорта в образовательной среде Чеченской республики.

Работа в направлении создания психологической безопасности образовательной среды должна основываться на гуманистически ориентированных технологиях и нормах личностного развития. В основе таких технологий лежит качество процесса взаимодействия, что приводит к снижению нервно-психического напряжения, повышает способность к саморегуляции, единству «Я», т. е. благоприятно сказывается на психическом здоровье.

Качество процесса взаимодействия обеспечивают следующие особенности:

- диалогическое общение, в основе которого лежит «диалог личностей» (М. Бахтин); его главным образом атрибутом является отношение равноправия собеседников и взаимное личностное признание;
- сотрудничество как партнерское отношение двух равных субъектов, исключая манипуляцию и авторитаризм, подразумевающее взаимное развитие участников;
- отказ от психологического насилия [6].

Доказано, что психологическая безопасность является ведущей характеристикой, определяющей развивающий характер образовательной среды. Она может выступать как основание для проектирования и моделирования психологических условий обучения и воспитания, одновременно способствуя укреплению и развитию психического здоровья всех участников учебно-воспитательного процесса. Психологическая безопасность может также являться показателем эффективности деятельности службы сопровождения в образовательном учреждении, минимизируя усилия по ряду традиционных направлений психологической работы службы практической психологии в образовании.

Снижение психологического насилия во взаимодействии в вузе как социальном институте может выступать профилактическим моментом снижения деструктивных насильственных действий в обществе в целом. Психологическая безопасность, переживаемая участниками как состояние защищенности от психологического насилия, удовлетворенности основных потребностей в личностно-доверительном общении, реализованная в референтной значимости образовательного учреждения, является условием, запускающим позитивные возможности психического и профессионального развития всех участников образовательного процесса.

Создание безопасного образовательного пространства в постконфликтном регионе среди студенческой среды позволит предотвратить проявление многих негативных моделей поведения в социальной среде обеспечит благополучное комфортное учебное пространство, обеспечивающее всестороннее развитие личности с учетом индивидуальных психологических особенностей каждой личности.



Литература

1. Абакумова И.В. Личностный смысл как компонент личностной модели образовательного процесса // Психология и практика Ежегодник Российского психологического общества. – Ярославль, 1998. – Т. 4. – Вып. 2. – С. 3–5.
2. Абакумова И.В. Смысл как научная категория и влияние его концептуальных интерпретаций на теорию образования и обучения // Научная мысль Кавказа. – 2002. – № 13. – С. 146–151.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002.
4. Баева И.А., Емелин Н.М. К вопросу о критериях психологической безопасности личности // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (Санкт-Петербург, 27–28 ноября 2003): материалы Всероссийской конференции. – М., 2003. – С. 107–109.
5. Лызь Н.А. Модельные представления о безопасной личности // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии». – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. – № 7. – С. 21–25.
6. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / под ред. И.А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006.
7. Проблемы психологической безопасности / отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
8. Тихонов А.Н., Абрамешин А.Е. Воронина Т.П., Иванников А.Д. Молчанова О.П. Управление современным образованием. – М., 2008.



Гримсолтанова Р.Э.

Религиозная одержимость как предмет психологического анализа: постановка проблемы

В данной статье рассматриваются особенности интерпретаций понятия одержимости в контексте наиболее авторитарных мировых религий (ислам, христианство, иудаизм). Взаимосвязь религиозного объяснения и научного обоснования явления одержимости. Рассмотрение понятия одержимости со стороны психиатрии и анализ данного вопроса в психологии.

Ключевые слова: ислам, христианство, иудаизм, Коран, Библия, одержимость, экзорцизм, бесы, джинны.

Понятие одержимость является существенной составляющей в контексте исторического анализа самых различных духовных практик.

Основной интерес вызывают религии ислам, христианство, иудаизм, так как являются самыми крупнейшими.

Также существует научная попытка объяснения такого явления в рамках психических нарушений (шизофрения, расстройства центральной нервной системы и т. п.).

С точки зрения медицины, причины возникновения шизофрении до конца не выяснены. Известно только, что такие люди имеют богатый внутренний мир, психику более тонкую, способны чувствовать более остро и глубоко, чем другие, нередко обладают сверхъестественными способностями. Именно поэтому они легче выходят из душевного равновесия. Как следствие, они оказываются практически безоружны перед темными силами, которые беспрепятственно внедряются в жертву [5].

К примеру, заболевание невроз, которое известно уже несколько столетий, не становится яснее в теоретическом плане и излечимее на практике. Выздоровление больных не происходит чаще, чем это было многие годы тому назад [6].

Хотя в настоящий момент понятием одержимости занимаются в рамках психиатрии, в рамках психологии данное понятие также имеет широкое использование, так как и с точки зрения психологии есть анализ данного понятия. Однако анализ одержимости в рамках психологии осуществляется в контексте существующих разных мировых религий.

В Исламе говорится, что, когда человек находится в состоянии стресса, то ему надо прочитать аяты и хадисы, также можно применять лекарства из растений. Когда человек находится в состоянии стресса, он является слабым и духом и умом, а значит, становится легкой «добычей» для сект, криминальных и других негативных сил [7].



Кардави: «Утверждения об одержимости человека бесами – абсурд». Известный мусульманский ученый Юсуф Кардави не видит оснований верить рассказам об одержимости человека джиннами (бесами). Об этом он сказал, отвечая в прямом эфире телеканала «Аль-Джазира» на вопрос телезрителя: «Правда ли джинны овладевают человеком, вселяются в него и говорят его устами?»

Кардави: «Я не нахожу в этом ничего достоверного, а лишь вижу, что Коран отрицает это. Всевышний Аллах говорит: «Мы почтили сынов Адама...». Аллах сделал человека властелином на Земле, Божьим рабом и наместником. Может ли быть так, что Всевышний, подчинив человеку Землю, сделав его на ней наместником, одновременно подчинил самого человека джиннам, дав последним возможность овладевать человеком, вселяться в него, говорить его устами и т. д.? Это же абсурд».

Из Корана мы знаем, что человек может управлять джиннами; такими способностями обладал Соломон (Сулейман), которому Бог дал в подчинение джиннов от «строителей» до «ныряльщиков» «и прочих, связанных оковами». «Они создавали прекрасные строения, изваяния, миски, подобные водоемам, и неподвижные котлы...» и т. д.

Что касается возможности кого-либо (из джиннов) управлять человеком, то Коран сообщает, что скажет самый великий шайтан в Судный день: «У меня не было над вами никакой власти. Я звал вас, и вы послушались меня...». То есть у меня нет над вами никакой власти, за исключением «наущения» («... который наущает в груди людей»). Я позвал вас к греху – и вы ответили [2].

Практика экзорцизма существует во всех монотеистических религиях. Несмотря на то, что религии в целом осуждают контакты человека с демонами, последним это ничуть не мешает вселяться в выбранную ими жертву. И, как показывает практика, случаи эти нередки. Такие тяжелые заболевания психики, как, скажем, шизофрения, связаны с поселением невидимых инфернальных существей.

В исламе, как и в христианстве, вера в доброго Бога-Творца неразрывно связана с верой в Дьявола и демонов Ада. В исламе служители Аллаха практикуют так называемую рукью, т. е. изгнание бесов посредством Корана. Повсеместно насаждаются дикарские представления о потустороннем мире, обитатели которых вселяются в людей, творя злые дела. Отсюда практика экзорцизма в исламе – маджнуна.

Так называемые «народные верования» объясняют различные расстройства психики тем, что духи (джинны) якобы ударяют человека, а затем овладевают им. Кстати, в Коране существует четкое представление того, что джинны делятся на две категории: неверных (капыр-джинн) и мусульман. Вред людям приносят только неверные джинны, и если человек стал дэли, т. е. психически больным, значит, им овладели капыр-джинны, постоянно находящиеся рядом с несчастным и мучающие его. Для того, чтобы человек вернулся в нормальное состояние, нужно прогнать капыр-джиннов, и сделать это могут находящиеся в распоряжении ходжей джинны-мусульмане. Они ведут войну с неверными джиннами и побеждают их [5].



Библия дает несколько примеров людей, одержимых демонами или находящихся под их влиянием. В некоторых случаях, описанных в стихах, одержимость приводила к физическим недугам, выраженным в потере дара речи, эпилептических симптомах, слепоте и пр. В других случаях она побуждала человека к плохим поступкам (Иуда – главный пример).

Таким образом, существует много возможных симптомов одержимости демонами. Это могут быть физические расстройства, которые невозможно объяснить реальными физиологическими проблемами; изменения личности, такие как: глубокая депрессия или нехарактерная агрессия, сверхъестественная сила, пренебрежение благопристойностью или «нормальным» социальным поведением, а также, возможно, способность владеть информацией, которую человек не в состоянии узнать естественным путем. Важно обратить внимание, что почти, а может и полностью, все эти характеристики могут иметь другие объяснения, поэтому необходимо быть предельно осторожным в определении человека в подавленном настроении или эпилептика одержимым демоном. С другой стороны, мы все же недостаточно серьезно воспринимаем сатанинское вмешательство в жизни людей.

По поводу вмешательства демонов в жизнь христиан иллюстрацией того факта, что верующий может находиться под влиянием дьявола, является апостол Петр. Некоторые считают одержимыми христиан, находящихся под сильным демоническим влиянием, но в Священном Писании нигде не приводится примеров того, чтобы верующий был одержим демоном. Большинство теологов соглашается, что христианин не может быть одержимым, т. к. в нем пребывает Святой Дух.

Сатана и его злые духи не могут кому-то что-то сделать, пока не получат разрешение от Господа. В этом случае сатана, полагая, что воплощает свои собственные намерения, на самом деле исполняет благие Божьи планы (даже в случае с предательством Иуды). Некоторые люди придают оккультным и демоническим ритуалам нездоровое очарование, но это не соответствует здравому уму и Библии [8].

С точки зрения Ислама, лучшее средство излечения от всех бед и бедствий – священный Коран.

Самая последняя и самая совершенная религия Ислам подробно разъяснила мусульманам, как надо вести себя в тех или иных жизненных ситуациях.

Пророк Мухаммад сам практиковал это, и был образцом для мусульман на всех этапах своей жизни, начиная с периода «Мухаммада – сироты» до периода «Мухаммада – главы государства». Подчиняться ему и следовать за ним стало неукоснительным божественным законом. «Так берите же то, что даровал вам посланник, и сторонитесь того, что воспретил он вам» (Сура «аль-Хашр», аят 7).

«Скажи (Мухаммад): Если любите вы Аллаха, то следуйте за мной, (и тогда) возлюбит вас Аллах» (Сура «Алю Имран», аят 31).

Также в исламе отводится большое внимание колдовству и гаданию как греховному деянию. Существование учения о колдовстве – это правда, о которой говорится в аятах и хадисах. Но из-за того, что колдовство вредит вере в Единобожие,



разрушает нравственность и принципы Ислама, учить, обучаться и заниматься колдовством запрещается.

Лучшее средство излечения от всех бед и бедствий – священный Коран. Излечение Кораном возможно и от колдовства, и от одержимости джиннами, и от сердечной или телесной болезни. Для этого необходима искренность и знание способа излечения Кораном.

Всевышний Аллах говорит: «Скажи: для тех он (т. е. Коран), кто уверовал, – руководство к пути прямому и (средство) исцеления (духовного)» (сура «Фуссилат», аят 44). «Ниспосылаем мы Коран как исцеление и милость верующим» (сура «аль-Исра», аят 82). Пророк говорит: «Лучшее излечение от болезней – Коран», «В двух вещах для вас исцеление от всех болезней – Коран и мед».

Необходимо, чтобы больной был уверен в том, что посредством аятов Корана и дуа (молитвы), которые читал Пророк, Аллах поможет ему и излечит его. А также он должен знать, что Коран и мольбы к Аллаху – это всего лишь способ, а исцеление дает только Аллах.

Абдулла бин Масуд прочитал кое-что на ухо одному одержимому джинном и больной выздоровел. Пророк спросил: «Что ты прочитал?» Он сказал, что прочитал конец суры «Муьминун» («Верующие»). Пророк сказал: «Если кто-то с искренним убеждением (верой) прочтет эти суры, стоя перед горой, она расколется пополам».

Другим способом является написание талисманов (сабаб). Разрешено написать талисман, соблюдая известные условия Ислама для написания и ношения талисманов. Чтобы талисман (сабаб) стал дозволенным, написанное в нем должно быть из Корана или из хадисов. Нельзя писать непонятные фразы. Надо писать на чистом листе и чистыми чернилами. Надо точно знать, что сабаб написан искренне. И тот, кто написал, и тот, кому написали, должны помнить, что сабаб – всего лишь способ, но все излечение от Аллаха [3].

Все религии признают существование нечистой силы. В иудаизме бесов называют мазиким (нечистая сила). Они бесплотны, но обладают способностью принимать человеческий облик. Однако их все же можно распознать по копытам на ногах. Правда, есть бесы, предпочитающие петушиные лапы.

Бесы бывают женского и мужского пола, а «руководит» ими падший ангел Асмодей.

Относительно природы возникновения демонов есть несколько предположений. Одно из них заключается в том, что их произвел колдовством Асмодей. Согласно другому жизнь демонам дали Адам и Ева.

Если верить Боруху Горину, число бесов постоянно растет. Бесы вечны, они не умирают, их количество постоянно увеличивается, – объясняет Горин.

Разумеется, существуют и способы оградить себя от демонов. Для защиты жилища иудеи прикрепляют к косякам дверей мезузу – капсулу со словами молитвы, написанными на пергаменте. А рядом с кроватью рекомендуется ставить чашу с водой, чтобы утром, проснувшись и еще не встав с постели, омыть кончики пальцев от ночной нечисти.



Экзорцизм (религиозная практика ритуального изгнания дьявола) характерен не для всех направлений иудаизма. Борух Горин пояснил, что хасиды уже давно не заклинают демонов, поскольку считают, что двести лет назад раввин Бал Шем Тов изгнал их с лица земли. А вот сефарды заклинают.

По словам Горина, обращения в синагогу людей, считающих себя одержимыми бесами, случаются, но, как правило, это связано с психофизическими заболеваниями, и им нужен не столько раввин, сколько врач.

Православные также признают наличие бесов. Но считается, что они изначально были созданы добрыми, но возгордились и извратили свою нравственную природу, став злыми существами. Сами бесы невидимы, как инфракрасные лучи.

Профессор Осипов выступает против экзорцизма, в православной традиции называемого отчиткой или отчитыванием.

Молитвы об изгнании бесов возникли еще в IV в., а соответствующий чин (порядок богослужения) составлен был митрополитом Киевским Петром Могилой в XVII в. на основе католических источников.

Но, как говорит Осипов, Русской православной церковью этот чин никогда не использовался. И распространение отчитки в некоторых храмах Алексея Осипова очень беспокоит. Экзорцизм он считает видом прелести – высокого самомнения, невидения своего духовного убожества теми священниками, которые этим занимаются.

Изгнание бесов – это чудо, его совершал сам Спаситель, апостолы, святые люди, получившие Дары Духа Святого. Сейчас им занимаются отдельные священники, не имеющие на то, как правило, благословения епископа, без которого иерей в принципе не имеет права совершать ни одного священнодействия.

Ссылки современных заклинателей на благословение духовника являются откровенным самооправданием, поскольку без благословения епископа любое священнодействие и тем более отчитывание (как дело исключительное, не входящее в обычный круг обязанностей священника) превращается в деяние антиканоническое и греховное, губительно действующее и на заклиателя, и на больных. Так считает профессор Осипов.

По словам Алексея Осипова, даже преподобный Сергей Радонежский, когда к нему привели бесноватого, не проводил отчитки, а собрал монахов на коллективную молитву, и они молились об исцелении больного.

Профессор Осипов обращает внимание на еще одно важное обстоятельство: Христос и святые изгоняли бесов только из тех, на кого указывал Господь, а отнюдь не в массовом порядке, как это пытаются делать сегодня, собирая огромное число людей в храмы на отчитку. Осипов считает, что людям, думающим, что они одержимы бесом, прежде всего, следует обращаться к врачам и поменьше забивать себе голову историями о порче и колдовстве. Но если бес действительно вселился, то идти надо не на отчитку, а продолжать вести христианскую жизнь.

Официальная позиция Московского патриархата не столь однозначна, как точка зрения профессора Осипова. Как сказал заведующий службой коммуникаций



священник Михаил Прокопенко, среди пастырей Церкви единого мнения относительно чина отчитки нет. Отец Михаил отметил, что, к сожалению, многие люди видят в чине отчитки некий магический ритуал, который позволяет избавиться от действительной или мнимой бесовской одержимости, не обращаясь к полноценной церковной жизни. Он также сообщил, что верующий может уточнить в епархиальном управлении, осведомлен ли архиерей о том, что тот или иной священник практикует чин отчитки, и есть ли у него благословение на это.

Согласно исламскому учению, Аллах создал ангелов, людей и джиннов. Джинны были созданы из огня. Как рассказывает заведующий отделом науки Совета муфтиев России шейх Фарид Асадуллин, джинны полагают, что должны быть по своему положению выше людей. В итоге джинны разделились на верующих и неверующих. Неверующие – это бесы во главе с дьяволом Иблисом, падшим ангелом, вступившим в борьбу с Всевышним. Джинны могут принимать человеческий облик и будут существовать до конца света. Неверующие джинны пытаются всячески совратить правоверных, отвлечь их от молитвы, заставить забыть свои обязанности перед Всевышним. Они влияют на души.

Живут злые духи в руинах, пустынных местах и в банях, где люди смывают свои грехи. Но они могут вселяться и в человека. Для борьбы с ними, говорит шейх Фарид Асадуллин, мусульманин может прочесть азан – это призыв к молитве.

Звуки азана заставляют сатану покидать верующего. Также исламские богословы рекомендуют мусульманам, испытывающим дискомфорт, считающим, что в них вселился злой дух, читать аят Аль-Курси и суру Аннас.

Есть у мусульман и свои обереги – рукья. Это кожаные мешочки с текстами сур и аятов [4].

Процесс изгнания духа, называют экзорцизмом, либо очисткой. Этот процесс – достаточно опасный ритуал, но порой его проведение неизбежно. В любом случае этот ритуал должен проводиться только профессионалами во избежание негативных последствий. Но, прежде чем говорить об изгнании бесов, следует упомянуть о вселении бесов. Существует мнение, что вселиться бес может только в человека, ведущего разгульный образ жизни, грешника или неверующего. Практика показывает, что это вовсе не так. Совершение грехов, разгульный образ жизни – это последствия влияния беса. Но страшно даже не это, а изменение в поведении человека. Нередко люди сами не могут объяснить, почему они поступили именно так. Всем известна фраза: «Бес попутал». Она возникла не зря. В древности негативные действия человека объясняли именно вселением беса в человека. Жертвой может стать любой человек. Вот почему существуют обереги, талисманы и другие предметы, призванные защищать человека от зла. Вселение бесов процесс достаточно быстрый и незаметный. Овладев человеком, бес начинает совершать свои грязные дела. Так и возрастает число преступников и грешников.

Чаще всего одержимый человек не предпринимает никаких действий, чтобы избавиться от влияния беса. Тут уже дело близких и родственников выявить,



что на самом деле происходит с человеком и попытаться ему помочь. Сегодня изгнание беса – процедура достаточно распространенная. Есть специалисты, которые качественно выполняют свою работу. Это не безнадежный случай и, чем раньше обратятся к специалисту, тем больше у человека шансов вернуться к прежней, нормальной жизни. Часто резкое изменение в поведении человека мы объясняем у него наличием порчи. Но это не всегда так. Самое страшное то, что во время помутнения человек может совершить страшные преступления. У него появляются маниакальные склонности, агрессия, нежелание изменить свое поведение и непонимание окружающих. Бес, овладевая человеком, не обращает на его тело внимание. Человек очень просто может изуродовать себя и других. Но успокаивает то, что эта проблема решается. Только очень важно обратиться за помощью к правильному человеку, т. к. беса важно не просто изгнать из человека, но и не дать ему возможности вселиться в другого. Возможно, со времен вселения бесов станет самой большой проблемой человечества. Но, если правильно с ней бороться, то можно одержать победу над темными силами [1].

Рассматривая явление одержимости с позиции трех религий, видно, что во всех религиях практически одно объяснение данного явления.

Все религии признают существование нечистой силы. В Исламе они делятся на злых и добрых, верующих и неверующих. В Иудаизме духи делятся на мужские и женские. В Христианстве считается, что изначально они были созданы добрыми, но возгордились и извратили свою нравственную природу, став злобными существами.

В Исламской религии есть предположение, что человек может управлять джиннами, т. к. джинны даны в помощь человеку.

Во всех трех религиях абсолютно общим является то, что человеком овладевают злые духи в состоянии психологического ослабления (стресс, депрессия). Расстройство психики непременно влечет за собой одержимость человека духом, которая сопровождается проявлениями физических недугов, нехарактерной агрессии, глубокой депрессии.

Излечение одержимостью возможно только с помощью писаний из священных книг: Коран, Библия, Тора. А практически главным условием успешного излечения является уверенность больного в том, что чтение святых молитв освободит его от злого духа. Это общее во всех трех религиях и представляет интерес для психологии.

Литература

1. Вселение бесов. Маг Аркрас. – URL: <http://arkras.com/demony-i-dyavol/vselenie-besov/> (08.07.12.).
2. Кардави: Утверждения об одержимости человека бесами – абсурд. – URL: http://www.shianet.ru/articles/mardzhijat/kardavi_utverzhenija_ob_oderzhimosti_cheloveka_besami_-_absurd/?action=print (07.07.2012).



3. Как защитить себя от колдовства и одержимости? – URL: <http://www.islamdag.ru/vse-ob-islame/7749> (07.07.12.).
4. Как справиться с нечистой силой. Борис Клин. – URL: http://www.manwb.ru/articles/simbolon/mith_and_simbol/Devil_BorClin/ (07.07.2012).
5. Маг Скорвол. – URL: <http://skorvol.com/praktika/ekzorcizm-v-islame/> (07.07.2012).
6. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: учебное пособие. 6-е изд. – М.: МЕДпресс-информ, 2008. – 432 с.
7. Психические расстройства в исламе. Можно ли обращаться к психиатру? – URL: <http://yourallah.ru/zapretyi/psihicheskie-rasstrojstva-v-islame-mozhno-li-obraschatsya-k-psihiatru1/> (07.07.12.).
8. Что Библия говорит об одержимости демонами? Возможно ли это сегодня? – URL: <http://www.gotquestions.org/Russian/Russian-demon-possession.html> (30.06.2012).

**Балакина А.А.**

Социально-психологические особенности отношения
к другим людям и отношения к городу жителей
мегаполиса, большого и малого городов

Статья посвящена анализу значимых различий выраженности социально-психологических потребностей, видов и параметров отношений к другим и компонентов отношения к городу людям жителей мегаполиса, большого и малого городов. В статье описаны особенности отношений к другим людям и к своему городу жителей городов разного типа, дифференцированных по территориально-пространственно-временным параметрам проживания в нем. В статье представлена взаимосвязь выраженности социально-психологических потребностей, параметров и типов отношений к другим с эмоциональным и когнитивным (образа города, наличие/отсутствие идентификации с городом) компонентами отношения к городу. В статье показано также, что образ города, городская идентичность жителей городов обусловлена типом города, территориально-пространственно-временными параметрами проживания и связана с рядом социально-психологических потребностей, параметров и типов отношений к другим людям.

Ключевые слова: отношение, виды отношений, отношение к другим, отношение к городу, территориально-пространственно-временные параметры формирования отношений личности, социально-психологические потребности, житель города, образ города, городская идентичность.

В современных условиях урбанизации наблюдается повышенный интерес к социально-психологическим аспектам жизнедеятельности человека в условиях городской среды, обусловленный изменениями образа жизни, ценностных структур городского жителя, социально-экономических условий его проживания в городе, а также трансформациями территориальной организации городского пространства.

На эмпирическом уровне в современных исследованиях зафиксирована связь межличностных отношений жителя города и отдельных параметров отношения к городу как пространству проживания, самореализации, и, в целом, бытия личности: с образом города [8, 11, 13]; с идентичностью с данным городским пространством [4, 12, 14]. Проведенные исследования социально-психологических аспектов городской среды, с одной стороны демонстрируют влияние территориально-пространственно-временной организации города на формирование территориальной идентичности [14]; структуру и содержание образа города [2, 13]; процессы восприятия, категоризации и оценки Другого [3, 17]; формы пространственного поведения субъектов городской жизнедеятельности [3, 11]. В то же время в работах Д.Н. Замятина, М.В. Ромашовой, К.А. Пуниной, В.Е. Семенковой, Г. Корепанова подчеркивается детерминированность данных



социально-психологических аспектов жизнедеятельности индивида системой межличностных отношений внутри городского сообщества [4, 7, 12]. Несмотря на многообразие исследований, проведенных в данном направлении, к настоящему времени не достаточно представлены работы, в которых территориально-пространственные-временные параметры, дифференцирующие жителей города, а также тип города изучались бы в качестве факторов, обуславливающих выраженность социально-психологических потребностей, модальностей, типов отношений к Другому его жителей и отношения к городу. Актуальность данной работы обусловлена также развитием современных подходов к изучению города как большой социальной группы, характеризующейся специфической организацией общения и взаимодействия [15].

В связи с этим целью нашего исследования является изучить особенности взаимосвязей выраженности социально-психологических потребностей, отношения к другим людям и отношения к городу жителей мегаполиса, большого и малого городов, отличающихся территориально-пространственно-временными параметрами проживания в городе. Объектом исследования выступает социальная психология города. Предметом исследования выступили выраженность социально-психологических потребностей, параметров, типов отношений к другим людям, компонентов отношения к своему городу жителей городов разного типа, отличающихся территориально-пространственно-временными параметрами проживания в городе.

Опираясь на представления об отношении к Другому как центральном элементе системы связей личности с различными сторонами объективной действительности, а также на работы Ж.-П. Сартра, Дж. Мида, Ж. Лакана, П. Бергера, Л.Я. Гозмана и др., мы изучали два вида отношений: отношение к обобщенному Другому и конкретному Другому, и рассматривали такие их параметры, как модальность, интенсивность, знак. В качестве ведущих модальностей отношений к другим людям мы рассматриваем такие, как: принятие, доброжелательность, агрессивность, враждебность, доверие, манипулятивное отношение. В работах С.Л. Рубинштейна, А.А. Бодалёва, В.Н. Мясищева, П.В. Симонова и др. показано, что социально-психологические потребности личности определяют ее отношение к миру и другим людям. В нашем исследовании мы использовали классификацию базовых социально-психологических потребностей В. Шутца. Также, опираясь на классические социально-психологические работы Б.Ф. Поршнева, Б. Вальденфельса, Ю. Лотмана, в которых категория «свой/чужой» выступает базовым критерием восприятия Другого и отношения к нему, мы в нашем исследовании рассматривали отношение к другим людям, дифференцированным на «свои/чужие», «близкие/далекие».

Исследования города, проведенные П. Бурдьё [1], М. Вебером, Л. Виртом, В.Л. Глазычевым [2], А.Э. Гутновым, Г. Зиммелем, А.В. Иконниковым [5], В.Г. Ильиным [6], С. Милграмом, Т.В. Семеновой [15] позволили рассматривать город как пересечение экономических, культурных, пространственно-временных, социальных, духовных,



личностных координат, как большую социальную группу, характеризующуюся особенностями организации общения и взаимодействия между людьми, отношений к другому, а также специфическими представлениями о городе. Территориальная идентичность жителя города выступает подструктурой социальной идентичности и определяется как осознание территориальной принадлежности индивида, смыслов и ценностей данной локальной общности [1, 7]. В нашей работе мы вслед за А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой, Н.А. Шматко, Ю.Л. Качановым придерживаемся рабочего определения городской идентичности как определения себя в качестве жителя определенного города [9, 16].

На основе проведенного теоретического анализа нами были сформулированы следующие гипотезы: 1) выраженность социально-психологических потребностей, параметров и типов отношения к другим людям, компонентов отношения к своему городу жителей мегаполиса, большого и малого городов могут быть обусловлены территориально-пространственно-временными параметрами проживания; 2) особенности отношения к своему городу могут быть взаимосвязаны с выраженностью социально-психологических потребностей, параметров и типов отношения к другим людям жителей мегаполиса, большого и малого городов и варьировать в зависимости от типа города.

Эмпирическим объектом исследования выступили жители Москвы (120 человек), жители Ростова-на-Дону (100 человек) и жители Крымска (100 человек) в возрасте от 21 до 37 лет. Всего в исследовании приняли участие 320 человек.

Эмпирическое исследование выраженности социально-психологических потребностей, особенностей отношения к другим людям и отношения к городу жителей мегаполиса, большого и малого городов позволили сделать ряд выводов.

1. Выраженность социально-психологических потребностей, параметров, типов отношения к другим людям, компонентов отношения к городу жителей городов разного типа различаются.

1.1. Жители мегаполиса демонстрируют средний уровень выраженности социально-психологических потребностей во включении со стороны других людей, потребности в любви на уровне выраженного поведения и поведения требуемого от других (за исключением потребности в контроле над другими), средний уровень выраженности позитивного отношения (принятие, доверие), высокий уровень выраженности негативного отношения к другим людям (цинизм, манипуляция), а также средний уровень выраженности типов отношения к другим людям по факторам «подчинение/агрессия/дружелюбие»: агрессивно-прямолинейного, недоверчиво-скептического, покорно-застенчивого, зависимо-послушного, сотрудничающе-конвенционального, ответственно-великодушного. Жители большого города характеризуются наиболее высоким уровнем выраженности социально-психологических потребностей, позитивных модальностей (доверие, принятие), наиболее низким уровнем выраженности негативных модальностей (враждебное отношение,



- манипуляция), а также типов отношений к другим людям по факторам «подчинение агрессия/дружелюбие». Жители малого города демонстрируют наиболее низкий уровень выраженности социально-психологических потребностей, позитивных модальностей (доброжелательность, принятие, цинизм), средний уровень выраженности негативных модальностей (враждебное отношение, манипуляция), наиболее высокую интенсивность выраженности типов отношений к другим людям по факторам «подчинение/агрессия/дружелюбие».
- 1.2. Потребность в контроле других является наиболее выраженной в структуре социально-психологических потребностей жителей города всех изучаемых типов. Интенсивность ее выраженности возрастает с увеличением размера города и является максимальной у жителей мегаполиса. Потребность в зависимости (контроле со стороны других) наиболее выражена у жителей малого города.
 - 1.3. Тип города детерминирует различия в тех типах отношений к обобщенному другому, которые сосредоточены вокруг осей «дружелюбия/агрессии/подчинения», и не влияет на наличие различий по оси «доминировании».
 - 1.4. Тип города обуславливает различия в неосознаваемом отношении к обобщенному Другому у жителей города и не влияет на отношение к конкретному Другому. Интенсивность неосознаваемого положительного отношения к обобщенному Другому (другие люди) и к Другому, дифференцированному по принципу «свой-чужой» (жители «своего» города, коренные жители, приезжие) значимо снижается с возрастанием размера города.
 - 1.5. Тип города обуславливает различия в когнитивном компоненте (образ города, наличие/отсутствие идентификации с городом) отношения к своему городу жителей мегаполиса, большого и малого городов и не влияет на эмоциональный компонент отношения к городу.

2. Территориально-пространственно-временные факторы влияют на выраженность социально-психологических потребностей, параметров, типов отношений к другим людям, компоненты отношения к городу. Наибольшее влияние оказывают такие территориально-пространственные факторы как: «место рождения», «тип проживания» и такие пространственно-временные факторы как: «наличие/отсутствие переезда», «тип переезда», «длительность проживания». Например, было выявлено, что жители мегаполиса и большого города, пространственно-временная биография которых включает переезд, демонстрируют высокий уровень зависимости от другого, выражающийся в большей выраженности потребности контроля со стороны другого, высокой представленностью зависимо-послушного и покорно-застенчивого типов отношений к другому.

- 2.1. Территориально-пространственно-временные факторы обуславливают, в первую очередь, отношения к другим людям жителей мегаполиса и большого города и в меньшей степени влияют на отношения к другим людям жителей малого города.



- 2.2. Территориально-пространственно-временные факторы в наибольшей степени оказывают влияние на когнитивный компонент (идентификация с городом, образ города) и не влияют на эмоциональный компонент отношения к городу.
- 2.3. Наличие идентификации со своим городом (городской идентичности) характерно для жителей города: 1) родившихся в городе своего проживания; 2) в пространственно-временной биографии которых отсутствует переезд либо тех, кто переехал в город из области; 3) с высокой длительностью проживания в данном городе. Образ города жителя мегаполиса и большого города обусловлен такими территориально-пространственно-временными параметрами как: «место рождения», «наличие переезда», «длительность проживания»; среди жителей малого города – только «типом проживания».

3. Выраженность социально-психологических потребностей, параметров и типов отношений к другим людям взаимосвязана с когнитивным и эмоциональным компонентами отношения к городу.

- 3.1. Выраженность социально-психологических потребностей, параметров и типов отношений к другим людям связана в большей степени с оценочным компонентом образа города, являющимся показателем отношения к нему: «ненавистный/любимый», «жизнерадостный/унылый», «злой/добрый», «хороший/плохой»; «умный/глупый», «свой/чужой».
- 3.2. Жители мегаполиса с наличием городской идентичности демонстрируют высокий уровень враждебного отношения к другому (шкала «агрессия»), выраженности властно-лидирующего, независимо-доминирующего, агрессивно-прямолинейного, ответственно-великодушного и покорно-застенчивого типов отношения к Другому.
- 3.3. Жители крупнейшего города с наличием городской идентичности характеризуются высоким уровнем выраженности потребности во включении в социальные группы по инициативе других людей, средним уровнем выраженности враждебного отношения к другому (шкала «агрессия»), независимо-доминирующим типом отношения к Другому.
- 3.4. Жители малого города с наличием городской идентичности проявляют менее высокий уровень выраженности враждебного отношения к другому (шкала «агрессии»), недоверчиво-скептический тип отношений к Другому. Полученные выводы подтверждают выдвинутые выше гипотезы и могут быть использованы при анализе, объяснении, прогнозировании общественных явлений на уровне городов различного типа.
- 3.5. Эмоциональный компонент отношения к своему городу (принятие/отвержение) задан преимущественно выраженностью базовой социально-психологической потребности во включении и ведущими модальностями отношений к другим людям «доброжелательность/враждебность».



Литература

1. Бурдые П. Структуры, habitus, практики // Современная социальная теория: Бурдые, Гидденс, Хабермас. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. Ун-та, 1995.
2. Глазычев В.Л. Воспитание пространства // Знание-сила. – 2004. – Август. – С. 39–46.
3. Желнина А.А. Трансформация пространств потребления в современном российском городе на примере Санкт-Петербурга: автореф. дис. ... канд. соц. наук. – Санкт-Петербург, 2011. – 22 с.
4. Замятин Д.Н. Идентичность и территория: гуманитарно-географические подходы и дискурсы // Идентичность как предмет политического анализа. Сборник статей по итогам Всероссийской научно-теоретической конференции // под ред. И.С. Семененко, Л.А. Фадеевой, В.В. Лапкина, М.В. Панова. – М.: ИМЭМО РАН, 2011. – 299 с.
5. Иконников А.В. Пространство и форма в архитектуре и градостроительстве. – М.: КомКнига, 2006. – 352 с.
6. Ильин В.Т. Город как концепт культуры: дис. ... д-ра социолог. наук. – Ростов-на-Дону, 2004. – 331 с.
7. Корепанов Г. Региональная идентичность как базовая категория социологии регионального развития // Власть. – 2009. – № 1. – С. 43–50.
8. Линч К. Образ города. – М.: Стройиздат, 1982.
9. Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С. 8–17.
10. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 400 с.
11. Панюкова Ю.Г. Место как категория анализа взаимодействия человека и среды // Прикладная психология. – 2000. – № 5. – С. 53–61.
12. Пунина К.А., Ромашова М.В. Городская среда как «поле битвы» за новую идентичность // Идентичность как предмет политического анализа. – 2011. – 299 с.
13. Сазонов Д.Н. Социально-психологические особенности репрезентации городской пространственно-предметной среды у жителей города: дис. ... канд. псих. наук. – Белгород, 2009. – 153 с.
14. Самошкина И.С. Территориальная идентичность как социально-психологический феномен // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 99–105.
15. Семенова Т.В. Теоретические и прикладные аспекты социально-психологического исследования городской ментальности: дис. ... д-ра психол. наук. – Казань, 2007.
16. Шматко Н.А., Качанов Ю.Л. Территориальная идентичность как предмет социологического исследования // Социологические исследования. – 1998. – № 4. – С. 94–99.
17. Lofland L.H. The Public Realm. – New York: Aldine De Gruyter, 1998. – 305 p.



Сведения о порядке подачи публикаций

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электр. виде в редакторе 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. Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т.д.)

Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисуночных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

В рубрику «Молодые ученые» принимаются статьи аспирантов объемом 4-6 страниц без оплаты.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, ученое звание, место работы и должность, служебный почтовый адрес с индексом, телефон, фотография в электронном формате TIF с разрешением не менее 300 dpi, либо фотокарточку размером не менее 10x15 см).

Материалы, направляемые в редакцию, должны быть представлены на двух языках: русском и английском (после допуска статьи к печати).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243,
Редакция журнала «Российский психологический журнал».
Тел. +7(863)243-15-17; факс +7(863)243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Научно-аналитическое издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2012

ТОМ 9 № 4



Сдано в набор 05.09.12. Подписано в печать 20.09.12.
Формат 60x84/16. Усл. печ. л.14,75. Бумага офсетная. Гарнитура Муриад Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 32/12.

Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group
ИП Кубеш И.В. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.
E-mail: dsmgroup@mail.ru, dsmgroup@yandex.ru